

ESCOLA INCLUSIVA E SEUS MO(VI)MENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NA CONTRIBUIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Eduardo Dias da Silva¹ e Sônia Margarida Ribeiro Guedes da Rocha²

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a relação entre teoria e prática para a contribuição da aprendizagem de alunos surdos em escolas inclusivas, traduzidas na experiência do fazer pedagógico. Para tanto, buscamos responder ao questionamento: quais pressupostos teórico-metodológicos subjazem uma escola inclusiva, com mo(vi)mentos a ser trabalhados na construção da aprendizagem de alunos surdos? Questionamento este presente no contexto das instituições educacionais, que remete à complexidade embutida na categorização conceitual da *escola inclusiva* e à construção histórica desse conceito no contexto brasileiro. Busca-se, neste trabalho, ponderar sobre alguns aspectos que envolvem o avanço da aprendizagem de alunos surdos mediados pela escola inclusiva e compreender que o desenvolvimento desse espaço no ambiente escolar não se limita às teorias e metodologias de inclusão, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a escola inclusiva *de e para* alunos surdos por práticas emancipatórias do indivíduo que se quer participe socialmente.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Aprendizagem. Alunos surdos. Educação básica

INCLUSIVE SCHOOL AND ITS THEORETICAL AND PRACTICAL MO(VE)MENTS IN THE CONTRIBUTION OF THE LEARNING OF DEAF STUDENTS

ABSTRACT

This article presents some reflections about the relation between theory and practice for the contribution of the learning of deaf students in inclusive schools, translated in the experience

¹ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de LEM/Francês e Pedagogo na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (SEEDF), pesquisador dos Grupos GECAL/UnB/CNPq e FORPROL/UFVJM/. edu_france2004@yahoo.fr

² Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Português na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pesquisadora do GECAL/UnB/CNPq. son.ninha@hotmail.com

of the pedagogical doing. To that end, we seek to answer the question: what theoretical and methodological assumptions underlie an inclusive school, with elements to be worked on in the construction of learning for deaf students? Questioning this present in the context of educational institutions, which refers to the complexity embedded in the conceptual categorization of *inclusive school* and the historical construction of this concept in the Brazilian context. Based on this work, it is possible to consider some aspects that involve the advancement of deaf students through the inclusive school and to understand that the development of this space in the school environment is not limited to inclusion theories and methodologies, but perpetuates as a path to new Reflections on the inclusive school of and for deaf students by emancipatory practices of the individual who wants to participate socially.

Key words: Inclusive school. Learning. Deaf students. Basic education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa é um instrumento enriquecedor do trabalho do professor e, conseqüentemente, refletirá no processo de ensino-aprendizagem, pois ela está inserida nas atividades cotidianas do contexto do ambiente escolar. Por meio da pesquisa, professores e alunos podem conhecer e descobrir diferentes recursos e materiais a serem utilizados como motivadores da aprendizagem, incentivando a busca de novos conhecimentos, segundo Silva (2015; 2016; 2017).

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2013; FLICK, 2009a; 2009b; DENZIN; LINCOLN, 2006; DEMO, 2004), que consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social”

(RESENDE, 2009, p. 57). Essa abordagem tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Os alunos surdos já chegam à escola com um conhecimento de mundo bem amplo, competindo à escola inclusiva sistematizar esses dados com propostas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas em relação à apropriação de conhecimentos em língua de sinais (LS) e língua portuguesa (LP). Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: quais pressupostos teórico-metodológicos subjazem uma escola inclusiva, com mo(vi)mentos a ser trabalhados na construção da aprendizagem de alunos surdos?

Não só para alcançar os objetivos propostos, mas também com vistas a proporcionar uma maior familiaridade com o tema em tela, foi realizada uma pesquisa documental. Isso favoreceu uma maior visibilidade da temática por nos permitir observar de perto a aplicação de pressupostos teórico-metodológicos das atividades de incentivo ao desenvolvimento de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e

Português dentro do ambiente escolar inclusivo *de e para* os alunos surdos. Este tipo de pesquisa foi adotado, pois “é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p.46).

A pesquisa documental “apresenta descrições fidedignas de uma situação, tentando descobrir as relações existentes entre seus elementos” (ALMEIDA, 1996, p.105). Gil ainda esclarece que essa modalidade de pesquisa, na maioria dos casos, envolve um “levantamento bibliográfico [e] pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (GIL, 2002, p. 45).

Nesse tipo de pesquisa procura-se um contato eficaz com o objeto a ser pesquisado, com o intuito de construir e levantar hipóteses que possam levar a novos conhecimentos e descobertas. Na realização do planejamento segundo a abordagem da pesquisa documental, é necessário atentar aos quesitos de flexibilidade do conteúdo estudado. Nesse caso, é muito comum utilizar o levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de documentos, que propiciarão respostas e compreensão dos questionamentos levantados.

Dessa forma, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados foi realizada também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil, “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 48), ou seja, “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 23).

O tema tratado neste artigo é relevante, porque as possibilidades elencadas pela escola inclusiva são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo surdo e da sociedade em geral. Estando na era da informação, e para atender

essa demanda, é necessário que se trabalhem habilidades múltiplas, proporcionando condições favoráveis ao desempenho intelectual e social dos alunos surdos.

ESCOLA INCLUSIVA

A partir da redemocratização da Educação, a sociedade brasileira deve cumprir as determinações contidas em documentos oficiais que garantem a acessibilidade de pessoas com deficiências nos seus diversos setores sociais. O ambiente escolar tem papel essencial no processo por ser porta de entrada na preparação do sujeito para a vida em sociedade, segundo Ribeiro (2011; 2013) e Silva (2015; 2016; 2017). Pois,

a inclusão vem sendo defendida fortemente em discursos inclusivos em todo país. A partir dos anos de 1990, o movimento a favor da inclusão vem se consolidando legalmente e exercendo pressão sobre diferentes instituições sociais para que elas se adequem a novas demandas. Dentre elas, a escola é uma das quais é pressionada no sentido de adequar seu espaço para atender alunos com necessidades especiais (RIBEIRO, 2011, p. 15).

Nas últimas décadas, tem-se vislumbrado o desenvolvimento de muitos estudos na área de Educação e Linguística Aplicada (Crítica) com o objetivo de fornecer bases para entender essa nova realidade e aprender a lidar com ela. Assim, de acordo com Machado (2008), que coaduna com esse grupo, é preciso

avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na

aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções (MACHADO, 2008, p.162).

A contribuição desse autor se faz pertinente também quando se discute a diferença entre processo de integração e o de inclusão. Esta questão é mais aprofundada por Sasaki (1997) e Ribeiro (2013) que, em seus estudos sobre escola inclusiva, explicam que os movimentos integracionistas surgiram no final da década de 1960 com o objetivo de propiciar às pessoas com atendimento especializado o acesso aos sistemas sociais gerais: educação, trabalho, família e lazer. Sasaki (1997) assevera que essas tomadas de consciência integracionistas acabaram tendo um caráter de inserção parcial, já que a sociedade, de acordo com Ribeiro (2013),

apenas abriga essas pessoas sem provocar nenhuma mudança em sua estrutura organizacional nem contemplar o respeito à diversidade. Por consequência, elas continuam dependendo exclusivamente de sua própria capacidade de adaptação para interagir em sociedade. Assim se caracteriza também o acesso à educação (RIBEIRO 2013, p. 23).

Ainda de acordo com esses autores, em uma perspectiva que ultrapassa a perspectiva integracionista, a inclusão “pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estrutura social”, segundo Machado (2008, p. 37). Reverberando essas ideias, tem-se Masini (2004, p. 31), no qual “a educação inclusiva abandona a ideia de que só a criança *normal* pode contribuir, volta-se para o atendimento às necessidades da criança

com deficiência, e para tal requer um currículo adaptado”.

Por esse viés, de acordo com Ribeiro (2011; 2013), pode-se identificar uma escola inclusiva por seus processos de adaptação às necessidades individuais de aprendizagem de pessoas com deficiência. Essa abordagem também ressalta uma pedagogia da diferença em seus objetivos, processos metodológicos e de avaliação, propiciando não só o acesso, mas a permanência na educação.

Em síntese, a integração e a inclusão se distinguem pelas relações que estabelecem nos ambientes escolares e pela dinâmica de atendimento da escola. A primeira se estabelece na inserção de alunos com necessidades especiais, com a instituição proporcionando a convivência, o estar junto, a troca de experiências sociais e culturais. Já a inclusão envolve processos de adequação em todos os níveis, desde a preparação de profissionais qualificados para atender a cada tipo de necessidade – incluídas aqui as variadas formas de deficiência – até a disponibilização de materiais específicos e adaptação de currículo, conforme Ribeiro (2011; 2013).

O movimento de inclusão escolar apresenta duas correntes principais: a educação inclusiva e a inclusão total, esta última na qual nos filiamos. Para que haja compreensão das ideias defendidas por esses movimentos, ambos serão apresentados e comparados a seguir.

Os defensores da educação inclusiva argumentam que a escola deve ter como principal objetivo, segundo Silva (2010),

O desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que serão necessários para a vida futura do aluno. Eles também tratam da importância da manutenção

do *continuum* de serviços³, para que os alunos possam usufruir dos benefícios do serviço que melhor se adequar às suas necessidades, desde a classe comum da escola regular até os serviços educacionais oferecidos em ambientes hospitalares (SILVA 2010, p. 106),

Considerando que a escola não conseguirá atender às mais diversas necessidades apresentadas pelos alunos, na educação inclusiva, há a crença de que a escola deve se reestruturar, mas que essa reestruturação é finita, segundo Fuchs (1998, apud MENDES, 2006). Por outro lado, segundo os mesmos autores, os inclusionistas totais defendem que o principal papel da escola é garantir oportunidades para que os alunos possam fazer amizades e promover mudanças quanto aos pensamentos estereotipados sobre deficiência e desenvolver a socialização.

Quanto ao *continuum* de serviços, eles argumentam que todo e qualquer aluno deve ser matriculado na classe comum da escola regular e, mais que isso, que todos os serviços de apoio devem ser extintos. Esse argumento está balizado na crença de que a escola pode se reinventar de modo a ser capaz de oferecer respostas adequadas para todos os alunos, segundo Silva (2010).

A proposta de inclusão total sofre alguma resistência por parte dos pesquisadores da área, educadores e profissionais que levantam os seguintes argumentos, de acordo com Hallahan & Kauffman (1994, apud MENDES, 2006, p. 396).

a) há muitos pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos, que estão satisfeitos com os serviços baseados no *continuum*; b) para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as desordens sérias na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada; c) nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio; d) a afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da *inclusão total*, porque, além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum; e) um dos principais direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos; f) desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética; g) na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar

³ O termo *continuum* de serviços diz respeito a todos os serviços que podem ser oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais, ao longo de sua vida escolar, de acordo com suas demandas e peculiaridades. A elegibilidade do aluno para cada serviço deve ser periodicamente avaliada, já que ao alcançar progressos nas habilidades acadêmicas e sociais, as necessidades do aluno mudam e, conseqüentemente, tornar-se necessário investigar qual serviço irá atender melhor a ele.

menos restritivo para as circunstâncias (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1994, *apud* MENDES, 2006, p. 396)..

Como já percebido até aqui, o movimento de inclusão escolar encontra barreiras para ser efetivado. A principal barreira a ser considerada é a própria característica de sociedade brasileira. De acordo com Pires (2006) e Silva (2016; 2017), a mesma sociedade que defende a igualdade de direitos e valores entre os seres humanos, assim como reconhecimento e respeito às diferenças, pratica a desigualdade amplamente.

Os direitos econômicos de consumo e propriedade, características marcantes da sociedade capitalista, impedem que os indivíduos usufruam de direitos indispensáveis ao ser humano, ou seja, a liberdade, a dignidade, a vida e o direito de participar da vida social do país. Além disso, podemos mencionar as seguintes barreiras, conforme Silva (2010).

Prédios escolares pouco ou nada adaptados, como, por exemplo, prédios sem rampa, barra de apoio, banheiro adaptado e portas alargadas para permitir a passagem da cadeira de rodas, extintores localizados muito baixos de modo que o aluno com deficiência visual possa esbarrar; Adaptação insuficiente no mobiliário de escola (falta de mesas e cadeiras adaptadas de acordo com as características dos alunos, por exemplo); Número elevado de alunos por salas de aula; Falta de recursos materiais, como material didático (livros em Braille, livros falados, *softwares* educativos específicos) e equipamentos específicos (computadores com sintetizador de voz, dispositivos para acesso ao computador); Falta de recursos humanos, já que a inclusão escolar requer a contratação de profissionais especia-

lizados, tais como intérprete de Libras, professor especializado em educação especial, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros (SILVA, 2010, p. 127).

As barreiras anteriormente listadas denunciam que a inclusão escolar exige grande investimento financeiro, o que também pode ser identificado como barreira. De acordo com Dorziat (2004) e Rodrigues (2006), custa caro realizar a inclusão escolar na prática, já que garantir ambientes ricos e diversificados requer uma organização de aprendizagem diferenciada. No entanto, os autores destacam que, embora a inclusão represente um alto investimento financeiro, é necessário ter em mente os custos morais, sociais e até monetários da exclusão.

Plaisance (2005; 2006) também considera como barreira o fato de muitas pessoas (gestores, professores e pais de alunos sem deficiência) ainda hoje acreditarem que a presença de alunos com deficiência pode atrapalhar o ritmo da sala, prejudicando o rendimento acadêmico de todos os alunos. Esse autor argumenta, também, que as práticas para afastar e excluir indivíduos com padrões diferentes do que a sociedade considera como *normal* tem como base o medo que as pessoas sentem do diferente.

Considerando o contexto escolar, esse medo baseia a recusa em aceitar a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Essa atitude tem como causa o desrespeito pelos seres humanos e, mais especificamente, pela criança com necessidades educacionais especiais, a ignorância ou a desconsideração das potencialidades dessas crianças e de suas possibilidades de desenvolvimento e o reducionismo, que define a criança somente pela dificuldade que ela apresenta, como também argumenta Plaisance (2005; 2006).

Reconhece-se que ainda há nos meios inclusivos um conceito de inclusão que se configura por ações de atendimento assistencialista aos grupos minoritários. A aceitação das diferenças se dá por se tratar de uma postura socialmente coerente com a visão da igualdade atualmente difundida. Parece que ainda enfrentamos dificuldades em desconstruir estigmas que aprisionam as pessoas com necessidades especiais e limitam sua credibilidade para atuarem como sujeitos produtivos em nossa sociedade.

Góes e Barbieri (2009) revelam como percebem a inserção de alunos especiais, especificamente alunos surdos, nos ambientes escolares:

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído (GÓES e BARBIERI, 2009 p. 127).

Para chegar a essa perspectiva em relação à educação especial, a sociedade brasileira passou por processos de revisão cultural que remontam às primeiras iniciativas voltadas para o atendimento educacional a pessoas surdas em nosso país. Esse processo histórico perpassa a fundação do primeiro instituto para surdos no Brasil no estado do Rio de Janeiro, em 1857, abrangendo as políticas de inclusão contemporâneas.

Ao apresentar a trajetória da educação de surdos no Brasil, Soares (1999) e Souza e Silvestre (2007) explicam que durante a aquisição do método oral, que propunha a educação de surdos

baseada na reabilitação da fala oral, não havia, por parte dos educadores, preocupação em criar métodos que viabilizassem o desenvolvimento cognitivo-acadêmico; eles se ocupavam apenas do desenvolvimento da linguagem oral. Isso se justifica, segundo a autora, pela necessidade sócio-econômica do país.

Soares (1999) e Souza e Silvestre (2007) relatam alguns episódios da história política-econômica-social do Brasil que podem ter influenciado na educação de surdos. A condição de extinguir o ócio e tornar-se produtivo levou a população à busca de preparação para o trabalho, segundo esses autores. No caso dos surdos, havia a necessidade de reabilitação da fala para entender e fazer-se entender no mercado de trabalho. Com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INES), investimentos foram injetados na formação de professores para educação de surdos.

Na gestão da professora Ana Rimoli, iniciada em 27 de fevereiro de 1951, e estendendo-se até 7 de abril de 1961, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos assumiu a implantação do primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, no Brasil. Esse curso tinha a duração de três anos, e era equivalente aos cursos de grau médio. Funcionava em regime de externato para os alunos residentes no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e em regime de internato para alunos dos outros Estados (SOARES, 1999, p. 70).

Ribeiro (2011; 2013) e Padilha (2009) também fazem alusão a um recorte inclusivo que não privilegia as peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos, que não enxerga cada sujeito desse processo contribuindo com suas competências e atribuições, mobilizando-se

para um mesmo objetivo. A ausência dessas ações compromete a aprendizagem.

Toca-se em um ponto crucial: uma bilíngue ou 'inclusiva', tanto quanto e qualquer escola, mas, especialmente neste caso, a escola que pretende ensinar surdos e ouvintes juntos nas mesmas salas de aula, no pátio, nas refeições, nas festas precisa trabalhar em equipe de modo a atingir, todos juntos, em seus diferentes papéis/funções, objetivos e práticas traçados coletivamente. Mas isso é muito difícil [...] (PADILHA, 2009, p. 117-118).

Para Padilha (2009) e Padilha e Oliveira (2013), há que se refletir se a escola para alunos surdos na qual os surdos precisam é uma escola inclusiva ou uma escola bilíngue ou uma escola inclusiva bilíngue. Esse exercício parece ser pouco comum em nosso meio, segundo Ribeiro (2011; 2013). Isso porque a sociedade tende a se basear na homogeneidade e define índices de macro existência sem considerar as micro incidências que podem ser bastante significativas para o sujeito aprendente no momento de ter compreendidas suas individualidades, ainda de acordo com essa autora. Ferreira e Zampieri (2009) também confirmam essa realidade na qual uma sociedade que deseja conquistar um patamar inclusivo pautado em um olhar homogeneizador.

Diante de explanação da experiência de inclusão escolar de alunos surdos na sala de aula comum, observa-se que esta é uma proposta não relacionada somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem um repensar sobre a diferença num sentido de que outros caminhos devam ser trilhados para que estes sujeitos possam vir a constituir-se como um sujeito

surdo pertencente a uma sociedade em que a maioria é de ouvintes. Dentre estes ouvintes, outras diferenças também existem, só que também não são contempladas, isto é, vivemos em uma sociedade que não há um olhar para suas singularidades (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 111).

Nesse entendimento é coerente afirmar que a educação de alunos surdos não se resume a um ambiente hipoteticamente inclusivo. O acesso à educação se dá em um ambiente educacional bilíngue, construído a partir de adequações que vão além de se permitir a presença do aluno surdo em salas de aula regulares. A atenção com questões de acesso linguístico é prioridade nesse processo, como afirma Ribeiro (2011; 2013).

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muitos menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora (CARVALHO, 2010, p. 97).

Para atender alunos com atendimento educacional especializado (AEE), os profissionais de educação (professores reflexivos) devem mobilizar esforços no sentido de planejar e executar ações que privilegiem as potencialidades desses sujeitos, começando pela adequação do currículo, dos objetivos educacionais, da abordagem e da avaliação. Mas para que isso aconteça é preciso que o professor reflexivo seja orientado e encontre suporte para rever tais processos e aderir a propostas de educação inclusiva. É fundamental que ele esteja ciente de

seu papel como educador e disposto a romper com posturas assistencialistas, homogeneizadas ou excludentes, com bem exemplificado por Ribeiro (2011; 2013) e Silva (2015; 2016; 2017).

A respeito dessa questão, Thoma (2006), Ribeiro (2011; 2013) e Silva (2017) afirmam que existem medidas sendo tomadas, especialmente no âmbito legal, que asseveram o atendimento apropriado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para que a inclusão ocorra, temos um amplo espectro de leis no país que buscam garantir respostas às demandas de acessibilidade arquitetônica, de comunicação, etc. em decorrência da legislação, muitos investimentos também têm sido feitos por parte das esferas administrativas (federal, estaduais e municipais), o que poderíamos supor ser o suficiente para equipar as escolas e prepará-las como verdadeiros espaços inclusivos. Entretanto, as mudanças legais e os subsequentes investimentos e ações que buscam promover as mudanças dos códigos e símbolos escolares (currículo, didática, metodologias e avaliação) não têm sido suficientes (THOMA, 2006, p. 23).

Apesar dos esforços nesse sentido, as autoras afirmam que a necessidade de medidas mais incisivas no que tange ao vigor e rigor dessas leis. Muitos professores parecem desconhecer as bases legais que normatizam a prática pedagógica e orientam sobre a estrutura e a dinâmica do ambiente escolar no que se refere aos recursos humanos, físicos e materiais.

A implantação das políticas públicas que forma e orienta a base norteadora da inclusão contempla adaptações que assistem às necessidades das pessoas com deficiência. A partir das políticas de inclusão, essa parcela

da população sai de seus espaços reclusos e omissos e hoje podem conviver em nosso meio, segundo Grannier (2007) e Ribeiro (2011; 2013). Tem o direito, portanto, de usufruir das mesmas oportunidades de acesso concedidas a qualquer outro cidadão, ainda de acordo com essas autoras.

A compreensão da importância da LS nos processos educativos e o uso funcional dela, bem como o conhecimento das peculiaridades cognitivas e culturais dos surdos são fundamentais para se chegar a resultados satisfatórios, de acordo com Ribeiro (2011; 2013). Ao tratar desse assunto, Lebedeff (2006) comenta:

Percebe-se, em algumas escolas, que a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura, essa artificialização leva ao desenvolvimento de excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, à interpretação do texto. Desenvolve-se, então, um enorme paradoxo: reivindica-se a língua de sinais na escola para garantir um acesso de qualidade à cultura escrita; entretanto, apesar de a língua de sinais estar na escola, esse acesso ainda não está sendo viabilizado. A grande questão, portanto, para além do estar na escola, é como essa língua de sinais está na escola. Que papel é dado à língua de sinais dentro da escola? (LEBEDEFF, 2006, p. 130).

Ribeiro (2011; 2013), Padilha e Oliveira (2013), Silva (2016; 2017) e Stumpf (2005) sinalizam que o ambiente escolar pode ser uma oportunidade privilegiada de reunir os pares, no caso alunos surdos, em um aumento na pro-

ficiência em Língua de Sinais, proporcionando relevância e profícuas experiências que veem se somar aos momentos de aprendizagem, de troca de conhecimentos nos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplar o prazeroso caminho teórico e prático que resultou neste trabalho, o qual fez parte do nosso cotidiano, percebamos uma longa e frutífera trajetória de descobertas, pois “tudo isso deve ser pensado e observado sem perder de vista a importante noção de que é nos textos e nas leituras que os sentidos são construídos”, de acordo com Pietraróia (1997, p. 318).

A escola inclusiva *de e para* alunos surdos foi o tema central deste trabalho. Discuti-la para além da questão das línguas envolvidas a saber, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, em termos de configuração, foi nossa principal preocupação. Dialogar com outras áreas de conhecimento, em interface com a Educação e a Linguística Aplicada (Crítica), nos permitiu ampliar o escopo da discussão, descentrando o nosso olhar de questões apenas linguísticas, o que acarretaria um reducionismo extremo na apreensão do objeto de nossa investigação. Refletir sobre o tema escola inclusiva *de e para* alunos surdos, *per si*, poderia implicar no tratamento formal das teorias linguísticas que discutem, por exemplo, a aquisição de segundas línguas.

No entanto, para nós, a questão mais importante repousava em refletir e debater sobre vertentes da formação profissional dos educadores, das escolas inclusivas, das políticas públicas, enfim, percorrer alguns dos nós que entrelaçam a rede discursiva que dá consistência à trama da escola inclusiva *de e para* alunos surdos. Sendo assim, o objeto de investigação

escapa ao mero campo da teorização educacional e linguística formais e passa a integrar outros domínios, o da humanidade, o da historicidade, o da ética e o da diferença do outro.

As questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscam suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações sobre as escolas inclusivas *de e para* alunos surdos na Educação Básica. São, em essência, apenas reflexões provisórias, pois como já disse o grande escritor brasileiro Guimarães Rosa, “eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa” (Rosa, 1986, p. 8), porque ainda segundo este autor, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 1986, p. 363). Dessa forma, longe de acreditar que as reflexões aqui apresentadas sejam definitivas, a motivação maior foi dividi-las com outros professores, pesquisadores, gestores escolares e interessados pela educação inclusiva *de e para* alunos surdos.

A partir de um olhar atento e crítico sobre a educação inclusiva *de e para* alunos surdos, novas discussões e posicionamentos surgirão e, com eles, será possível progredir em conhecimento sobre esta área da Educação Básica tão importante para um país que busca e precisa ser democrático. Por conseguinte, o caráter exploratório deste texto levantou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo da educação inclusiva, mas com uma postura propositiva, apresentou possíveis caminhos para construção de uma gestão educacional inclusiva nas escolas públicas de Educação Básica pautada na participação verdadeiramente democrática.

O desafio que se coloca às escolas inclusivas *de e para* alunos surdos é o redirecionamento de algumas das ações a fim de que elas possam ver-

dadeiramente contribuir para a efetivação de uma educação cidadã, ajudando a formar os futuros cidadãos surdos críticos e autônomos e professores reflexivos nas escolas públicas de educação básica, produtores de identidade profissional e atores críticos de uma sociedade menos competitiva, excludente e, acima de tudo, mais democrática.

Ao nos aprofundar nestes estudos, percebemos que a responsabilidade de um professor reflexivo é grande, pois se escolhe aprender a lidar com o ser humano (aluno surdo) inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural, ideológico. Nas palavras de Reis (2008), que sintetizam o nosso pensamento como professor reflexivo na busca de um ensino inclusivo, deixamos nossas reticências para futuras pesquisas e novos questionamentos que envolvam os construtos em tela:

[...] não proponho receitas prontas nem muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Acredito, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o professor [...] em geral a uma busca de suas características próprias e recursos individuais sem se prender a manuais ou receitas prontas (REIS, 2008, p. 180).

Esta pesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos da educação inclusiva; pelo contrário, mostra que se tem um caminho já trilhado por professores pesquisadores competentes, com bons frutos já colhidos, em pesquisas e atividades profícuas e comprometidas, mas que muito ainda há para se avançar.

Esperamos, com a apresentação deste estudo, encorajar o desenvolvimento de outras pesquisas e instigar a curiosidade investigativa de professores e pesquisadores no campo da

Linguística Aplicada (Crítica) e da Educação no sentido de fortalecer e integrar as áreas numa perspectiva transdisciplinar, buscando formas de fazer com que a teoria alcance a prática e se reflita nela, ou seja, práticas reflexivas para todos.

Almejamos, portanto, que as leituras obtidas com esta pesquisa sobre a escola inclusiva *de e para* alunos surdos consigam, apesar de ainda restrita a circulação no meio acadêmico, contribuir para o avanço sobre o conhecimento dos intervenientes desta perspectiva político-pedagógica. Se a contribuição se efetivar, podemos afirmar com convicção que o nosso empenho ao longo da pesquisa e da elaboração deste artigo foi devidamente recompensado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4. ed. rev. e atualizada. Belém: Cejup, 1996.
- BAUER, M; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y.; **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? Em: **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>> Acesso em 26 dezembro de 2016.
- FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- _____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**, AnnualTheme, 1998. pp. 309-316.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. R.; BARBIERI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127-142.
- GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A. B. & M. C. CAVALCANTI (Orgs.) **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Mercado de Letras, Campinas, 2007. p. 199-218.
- LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 47-62.
- MACHADO, P.C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASINI, E. A. F. S. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2151/1803>> Acesso em 22 de março de 2015.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, nº 33, set/dez. 2006. p. 387-405. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 25 de março de 2016.
- PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 113-126.

- _____; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2013.
- PIETRAROIA, C. M. C. **Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annaluma, 1977.
- PIRES, J. Por uma ética na inclusão. Em: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. 2005. S.l. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>> Acesso em 25 de março de 2016.
- _____. **Éducation spéciale ou éducation inclusive, la dimension historique. Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?** IUFM, CRDP de Créteil, 2006.
- RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.
- REIS, M. G. M. O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>> acesso em 16 de março de 2016.
- RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPG/UNIVALI, Itajaí-SC, 2011. Disponível em: <<http://www.sisbin.ufop.br/novoportal/wp-content/uploads/2015/03/ENSINO-DE-LINGUA-PORTUGUESA-PARA-SURDOS.pdf>> Acesso em 26 março de 2017.
- _____. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prisma, 2013.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006; p. 300-318.
- ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: J. Olympio, 1986.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, A. M. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- SILVA, E. D. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: e-escrita. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**. v. 6. n. 1. Nilópolis. p. 230-243, janeiro-abril, 2015. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368> Acesso em 26 janeiro de 2017.
- _____. Sequência didática para aquisição de português como segunda língua para alunos surdos: uma proposta. Em: **Entrepalavra**. v. 6. Fortaleza. p. 168-181, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/606/329>> Acesso em 25 de março de 2017.
- _____. Qual bilinguismo temos e queremos para os estudantes surdos na educação básica? Em: **Revista FORPROLL**. v. 1. n. 1. Vale do Jequitinhonha-MG. p. 60-72, 2017. Disponível

em: <http://forproll.com/wp-content/uploads/2017/02/05-Eduardo-Dias-da-Silva_ret.pdf> Acesso em 26 de março de 2017.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados/Edusf, 1999.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. **Educação de Surdos**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

STUMPF, M. R. Sistema *signwriting*: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no**

campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 143-159.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: ____.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 09-26.