



ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO ÂMBITO DA SURDEZ: O QUE É PREVISTO PELA POLÍTICA INCLUSIVA?

Adriana Dantas Wanderley dos Santos¹
Miguel Angel Garcia Bordas²

Resumo: *Este trabalho, baseado nos estudos surdos e na abordagem histórico-cultural, objetiva analisar as adaptações curriculares na educação dos surdos propostas pela atual política de educação inclusiva brasileira. Para tanto, através de uma pesquisa documental, analisou dois documentos oficiais: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (1998) e 2) Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez (2006). Durante a análise dos mesmos, pôde-se observar nas propostas de adaptações curriculares do programa brasileiro de inclusão equívocos conceituais e lacunas que interferem na qualidade da educação oferecida aos alunos surdos. O atual currículo das escolas regulares oferecidos ao surdo tem os submetido a relações de poder entre a cultura ouvinte e a surda, entre a língua oral e a língua de sinais, entre a condição de normal e deficiente. Assim, conclui-se que quando se trata da educação de surdos, a ideologia de respeito à diversidade da política nacional inclusiva se contradiz ao impor padrões educacionais ouvintes aos surdos.*

Palavras-chave: educação do surdo; políticas de inclusão; currículo.

INTRODUÇÃO

No setor educacional, tem-se percebido que a necessidade educacional do aluno surdo, ainda, precisa ser alvo de grandes discussões. É comum encontrar, em pesquisas relacionadas à inclusão de alunos surdos na escola regular, relatos sobre o insucesso educacional vivenciado por essa população. (QUADROS, 2003, MACHADO, 2006; SÁ, 2006a).

Assim, acreditando que discussões quanto ao currículo e às adaptações curriculares desenvolvidas pela escola regular inclusiva podem trazer grandes contribuições para a melhora da qualidade do ensino desses alunos, este trabalho busca analisar as adaptações curriculares propostas pela atual política de educação inclusiva brasileira para a educação dos surdos. Embasando-se em concepções materialista-dialética e histórico-cultural e numa teoria de currículo que reconhece a importância do estudo das ideologias que sustentam a escola e seu processo educacional, aborda questões referentes aos diferentes modelos ideológicos de escola e às diferentes maneiras de se assistir as necessidades educacionais das crianças surdas.

¹Fonoaudióloga, Especialista em Educação Especial (Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS), Mestranda em educação / Faculdade de Educação (FACED) / Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: dantasfono@yahoo.com.br – Autor.

² Professor Associado da FACED/UFBA, Doutor pela Universidade Complutense da Madrid-Espanha e Pós-Doutor pela Universidade Autônoma de Bellaterra-Espanha –. E-mail: bordas@ufba.br - Orientador.



ESCOLA TRADICIONAL X CULTURAL – INTEGRADORA

Analisando o histórico da educação ocidental, identifica-se a existência de diferentes modelos ideológicos de escola. Dentre estes, três serão abordados a seguir (escola tradicional, escola construtivista e escola cultural-integradora), sendo apresentado seus diferentes posicionamentos frente ao aluno e seu processo educacional.

A escola tradicional acredita que os alunos são dotados de uma essência imutável e que, dessa forma, possuem suas inteligências já pré-determinadas. Com isso, assume a função de, apenas, moldar o aluno, ensinando-o conceitos importantes para serem utilizados durante a vida (MATUI, 1995).

Metodologicamente, o ensino desta escola, chamada tradicional, é autoritário e rígido, pois, se existe uma essência humana, se os alunos já possuem sua inteligência pré-determinada, se não há possibilidade de mudança, o ensino, o currículo e as avaliações podem ser iguais para todos, numa ordem lógica e preestabelecida.

Esta maneira de se entender a função da escola, resulta em práticas pedagógicas como a divisão dos alunos por classes (bom, médio e ruim); intolerância e preconceito com o aluno que não consegue avançar e segregação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Desta forma, com relação aos alunos surdos percebe-se que o sistema educacional tradicional sempre considerou que as falhas no processo de aprender são inerentes ao surdo, são resultado de sua deficiência e, portanto, este deveria ter sua educação diferenciada e compensatória, realizada fora da escola regular com o objetivo de normalizá-lo, aproximando-o ao máximo das habilidades ouvintes na medida em que o ensinam a falar e a ouvir.

Todavia, ao longo do tempo surge uma nova proposta de escola. Denominada construtivista, essa escola acredita que tudo está em construção, que tudo é pleno de possibilidades e aberturas, que todo o ser humano tem capacidade de aprender, não sendo pré-determinado e que, por isso, pode se desenvolver durante suas relações com o meio. Além disso, seus defensores admitem que a função da escola extrapola a simples transmissão de conteúdos, pois ao contrário da escola tradicional, a escola construtivista admite o compromisso político de formar cidadãos, de democratizar o saber em sua totalidade, de oferecer educação de qualidade para todos os alunos, de perceber as necessidades de cada um e de adequar suas ações de acordo com seu público, entendendo que cada indivíduo é único e, portanto, possui necessidades diferenciadas. (MATUI, 1995).

Pimentel (2006) quando aborda as diferentes práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas na atenção às necessidades educacionais especiais, também, considera a existência de dois tipos de escola: a tradicional e a cultural-integradora. Esta última assemelha-se à construtivista, diferenciando-se, apenas, por abordar com maior ênfase a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Assim, tem-se um novo diferencial com relação à escola tradicional, pois enquanto essa acredita que a escola regular não tem o papel de educar os alunos com necessidades educacionais especiais, a cultural-integradora traz para a escola regular o desafio de atender à diversidade e o dever de oferecer um serviço que acolha satisfatoriamente às demandas desses alunos.



Outra importante contribuição de Pimentel (2006) relaciona-se ao fato dessa enfatizar que ao se analisar as práticas pedagógicas, é importante observar, também, a teoria de currículo que as subsidiam. Para a autora, as práticas da escola tradicional são acompanhadas de uma teoria de currículo tradicional, na qual se pensa o currículo através de conceitos técnicos como ensino e eficiência, grade curricular e lista de conteúdos, o que favorece a manutenção da estrutura social ao ser desconsiderado os efeitos ideológicos que este pode causar para os alunos e a sociedade. Fatos como a arrumação das salas de aula e os tipos de conteúdos ministrados podem contribuir para a formação de uma consciência de dominante ou dominado.

Já, em contrapartida, a escola cultural-integradora busca se basear em uma outra concepção de currículo, pois reconhecendo que o mesmo constitui-se como espaço de poder, como território político construído histórico e socialmente, percebe que suas ações devem estar voltadas, também, para a formação dos sujeitos, para a construção de suas identidades e subjetividade. Assim, a autora pontua a importância do currículo, sinalizando que este será o instrumento que possibilitará a escola se adaptar às necessidades dos alunos, instrumento que poderá oferecer respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acometem a realidade educacional (PIMENTEL, 2006).

Fazendo um paralelo com a realidade surda, identificam-se as contribuições dos modelos ideológicos construtivista e cultural integrador para a educação do surdo. A partir desses percebe-se que o surdo, bem como todos os outros alunos com necessidades educacionais especiais, tem total possibilidade de se desenvolver, necessitando para isso, apenas, que as ações educacionais propostas estejam condizentes com suas particularidades.

No entanto, quanto à forma de se considerar as particularidades surdas, muitas têm sido as contradições. Sabe-se que muitos pontos precisam ser considerados para o estabelecimento de uma educação construtivista e cultural-integradora para esses alunos, pontos que na maioria das vezes não têm sido adequadamente considerados. Para a educação do surdo é imprescindível realizar questionamentos como: qual língua será priorizada na educação do surdo? Português ou LIBRAS? A LIBRAS é considerada como a língua de instrução da escola? Há preocupação em se oferecer aos alunos surdos o estudo sobre a LIBRAS? O ensino do português é realizado com metodologia de ensino de segunda língua? Estuda-se a cultura surda? Quando as aulas são ministradas busca-se a utilização de uma pedagogia visual?

Diante do exposto, com base nos conceitos e conteúdos trabalhados acima, pretende-se estudar e verificar como se encontra a realidade brasileira. A partir da análise de documentos oficiais busca-se identificar o que o sistema educacional brasileiro prevê quanto à educação das crianças surdas.

MÉTODO

A fim de alcançar o objetivo da pesquisa de analisar as propostas de adaptações curriculares oferecidas pela atual política de educação inclusiva brasileira para a educação dos surdos, realizou-se uma pesquisa documental com base em dois documentos oficiais. 1) Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (1998) e 2) Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez (2006).



Anterior a análise dos documentos selecionados, construiu-se um corpus de pesquisa formado pelo objeto de análise (propostas nacionais de adaptações curriculares para a educação do surdo) e por duas questões direcionadoras da análise:

1. O que é dito no documento sobre a necessidade de reestruturação curricular para a educação do surdo? – língua de sinais como língua de instrução da escola, estudo da língua de sinais, estudo da cultura surda, aprendizado da língua majoritária com metodologia de ensino de segunda língua e pedagogia visual.

2. Com base nas propostas do documento qual modelo de escola tem sido oferecido aos alunos surdos?

ANÁLISE E DISCUSSÕES

1) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Adaptações Curriculares (1998)

O PCN – Adaptações curriculares (1998) é um material didático – pedagógico produzido, em 1998, pelo Ministério da Educação. Este documento, ancorado na proposta de educação construtivista e cultural-integradora apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9394/1996), oferece aos educadores da rede regular estratégias para a realização de adaptações curriculares que possam contribuir com a qualidade da educação desses alunos.

Para tanto, é exposto no documento a necessidade de mudanças conceituais e operacionais na escola. Orienta-se esta a realizar, dependendo das necessidades educacionais dos alunos e da quantidade destes na escola, diferentes formas de adaptações curriculares. Tais adaptações podem ser realizadas apenas no âmbito do assessoramento ao aluno, como também envolver a dinâmica da sala de aula; a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola; as formas de acesso ao currículo e, ainda, as modificações dos elementos curriculares quando necessário.

Lançando mão da questão número 1 do dispositivo de análise (**O que é dito no documento sobre a necessidade de reestruturação curricular para a educação do surdo?**), analisa-se com mais detalhe o PCN – Adaptações curriculares (1998).

É importante salientar que a questão número 1 foi de grande relevância para a compreensão de como as necessidades surdas podem estar sendo consideradas na escola regular, pois apesar do documento expor importantes questões sobre as adaptações curriculares, como as citadas acima, estas são abordadas, apenas, em linhas gerais. A maior parte da obra não especifica a forma com que a escola deverá mudar seus conceitos e ações, não aborda como, a partir de cada necessidade especial, deve-se reformular o Projeto Político-Pedagógico, os conteúdos escolares, as avaliações e a dinâmica da sala de aula e/ou escola.

Assim, com relação à realidade surda, o que podemos observar nas propostas do documento é que apesar dos diversos tipos de adaptações sugeridas e da vontade em viabilizar a inclusão expressa no material, existe presente no documento um equívoco que pode interferir na qualidade da educação oferecida aos alunos surdos.



Como equívoco, considera-se essa tendência da atual política inclusiva de tratar e inserir a gama de necessidades especiais em um só grupo. Segundo Quadros (2002-2003), querendo diminuir a exclusão, a segregação dos grupos, o sistema comete um erro pior. Reduz e simplifica as necessidades particulares dos alunos. Surdos, Cegos, Deficientes Mentais, Deficientes físicos e etc, são vistos como todos, como alunos com necessidades especiais, ou seja, o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos tem partido da presença de uma deficiência. (SKLIAR, 1997 apud QUADROS, 2002-2003).

Equívoco que no caso da Surdez traz grandes conseqüências. Afinal, o surdo possui necessidades educacionais particulares à sua condição de não ouvir, possui uma língua diferente da majoritária usada nas escolas regulares, possui questões pedagógicas, culturais e políticas que precisam ser levadas em consideração.

Deste modo, como conseqüência do equívoco de generalizar todas as necessidades especiais, o PCN– Adaptações curriculares (1998) apresenta importantes lacunas que podem ser observadas no trecho abaixo:

Sugestões de recursos de acesso ao currículo [...] (BRASIL, 1998, p.45)

Para alunos com deficiência auditiva

- “materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.;
- 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 e de sinais;
- salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;
- posicionamento do aluno na sala 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” (BRASIL, 1998, p.46 - 47, grifo nosso)

A partir destas citações, percebe-se que o documento considera as necessidades do surdo, apenas, quando se refere à acessibilidade ao currículo, ou seja, quando se refere aos tipos de modificações que deverão ser realizadas nos recursos comunicativos (aceitação de outros tipos de linguagens), pedagógicos (texto com grande quantidade de imagens, softwares educativos) e físicos (próteses auditivas, tablados, treinadores de fala).

É verdade que na educação do surdo não deixa de ser importante pensar na acessibilidade instrumental ao currículo, porém, antes disso, é necessário conhecer quem é este aluno, quais são as particularidades do seu processo de desenvolvimento, quais as suas necessidades. A educação do surdo perpassa não só pela maneira com que este terá acesso ao conteúdo escolar. Importantes questões lingüísticas, cognitivas, sociais, culturais e políticas precisam ser consideradas. Questões que se encontram atreladas às **subcategorias** da pergunta direcionadora da análise de número 1: língua de sinais como língua de instrução da escola, estudo da língua de sinais, estudo da cultura surda, aprendizado da língua majoritária com metodologia de ensino de segunda língua e pedagogia visual.



Considerar tais subcategorias quando se trata da educação do surdo significa entender a surdez a partir da perspectiva dos estudos surdos e do bilingüismo. Nessa perspectiva, vê-se a necessidade de tratar o indivíduo surdo não apenas como alguém que tem uma limitação auditiva, mas, também, como um sujeito que ao vivenciar a falta da audição desenvolve peculiaridades que precisam ser consideradas (SÀ, 2006b).

O surdo tem uma forma particular de ver e de se relacionar com o mundo. Ele e seus pares utilizam e desenvolvem uma língua que, da mesma forma que a língua oral para os ouvintes, viabiliza as comunicações interpessoais, as significações de mundo, o pensamento lógico-abstrato, a construção da subjetividade, da identidade e da cultura. As idéias, pensamentos, poesias e arte do surdo são elaboradas pela LIBRAS, as suas produções exploram meios riquíssimos e complexos próprios desta língua (QUADROS, 2000).

Sendo assim, as peculiaridades da educação do surdo extrapolam a simples questão de se adaptar o meio pelo qual ele terá acesso ao conteúdo, ou seja, as adaptações curriculares necessárias à educação do surdo não devem estar relacionadas ao fornecimento de estratégias que possibilitem ao aluno surdo acessar o conteúdo expressos na língua portuguesa pelo professor, conforme o sugerido nas citações do documento apresentadas na página anterior.

As adaptações curriculares para o surdo devem se inserir num contexto mais amplo, buscando solucionar questionamentos como: qual é a língua de instrução desta criança? A criança surda teve acesso à aquisição de uma língua que poderá estruturar seu pensamento e mediar suas relações durante toda sua vida? O fato dela se utilizar de uma língua numa modalidade diferente da oral-auditiva interfere na maneira com que seu aprendizado será estruturado, precisando assim da utilização de uma metodologia diferenciada da utilizada com os alunos ouvintes?

Segundo Quadros (2000) é imprescindível que a educação do surdo aconteça na LIBRAS. Esta deve ser usada na escola, pois as crianças precisam aprender através dela e sobre ela. No entanto, a história educacional do surdo por muito tempo esteve marcada por uma visão oposta, não se conhecia as propriedades das línguas de sinais, as línguas orais eram supervalorizada e impostas, resultando para o surdo a inacessibilidade à educação.

Analisando o PCN – Adaptações curriculares (1998) percebe-se que este admite a utilização de outros recursos linguísticos durante o processo escolar, o que poderia significar o reconhecimento da importância da LIBRAS por parte do sistema educacional brasileiro, porém como este não deixa claro se está tratando realmente da LIBRAS e como não discute sobre os posicionamentos necessários que derivariam do reconhecimento da participação da LIBRAS no contexto escolar, acredita-se que os recursos lingüísticos que está se referindo é com relação a possíveis estratégias comunicativas (mímica, gestos, português sinalizado e etc) que podem ser adotadas pelo professor no intuito de conseguir a comunicação com seu aluno.

Tal posicionamento, demonstra o quanto as peculiaridades lingüísticas do surdo são desconhecidas e/ou desconsideradas. A educação inclusiva até o momento da publicação do documento ainda não tinha parado para realmente considerar a surdez, para realmente compreender as peculiaridades da necessidade especial que estava se propondo a atender.



Neste momento, tem-se como responder a questão direcionadora da análise de número 2. **Com base nas propostas do documento qual modelo de escola tem sido oferecido aos alunos surdos?**

Poder-se-ia dizer que a escola sugerida pelo PCN – Adaptações curriculares (1998) estaria num modelo de transição. Não estaria pautada completamente nos ideais da escola tradicional, pois já aceita a presença do surdo na escola regular. Mas, também, não poderia ser classificada como construtivista e cultural-integradora, afinal suas propostas educacionais ainda encontram-se baseadas em um modelo idealizado ouvinte. A escola proposta pelo documento por enquanto não mudou sua forma de interpretar a surdez, não buscou compreender a realidade surda em sua essência e, assim, oferecer uma educação voltada as suas especificidades. Ao contrário, o PCN– Adaptações curriculares (1998) oferece estratégias de adaptações curriculares voltadas a uma realidade ouvinte, estratégias que não são suficientes para oferecer aos alunos surdos uma educação de qualidade, estratégias que não proporcionam a esse grupo democratização do saber.

2) Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldade de Comunicação e Sinalização - Surdez

O Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez é um material mais recente, uma coleção elaborada, em 2006, pelo ministério da educação. Diferente do PCN – Adaptações curriculares (1998) que trata das adaptações curriculares apenas em linhas gerais, sem destrinchar as necessidades particulares de cada grupo, essa coleção atribui à surdez um fascículo que aborda desde a concepção filosófica que deve embasar o processo educacional dos surdos até orientações de atividades a serem realizadas.

O sistema educacional brasileiro, a partir deste material, a princípio apresenta um olhar bilíngüe frente à surdez. Defende uma proposta educacional onde o aluno deve ter a oportunidade de aprender duas línguas (LIBRAS e português oral/escrito) em momentos diferentes; admite a LIBRAS como língua que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo e reconhece a importância das crianças surdas interagirem com pares surdos para a aquisição da LIBRAS e para a construção de sua identidade.

A fim de conhecer com mais detalhes as estratégias oferecidas pelo documento para a viabilização do proposto acima, com base na questão direcionadora de número 1 (**O que é dito no documento sobre a necessidade de reestruturação curricular para a educação do surdo?**) analisa-se os trechos a seguir:

A proposta curricular utilizada para a criança com surdez é a mesma que a utilizada com qualquer criança. (BRASIL, 2006, P. 53, grifo nosso)

Quando o professor for cantar pequenas melodias e cantigas, pode pegar no colo a criança com surdez e cantar perto do ouvido dela. [...] enquanto os colegas que ouvem se encarregam das palavras. Para “escutar música” o professor pode colocá-la perto da caixa de som ou colocá-la deitada de bruços no tablado. (BRASIL, 2006, P. 57, grifo nosso)

A partir do exposto percebe-se que as idéias de adaptações curriculares apresentadas no documento, ainda, estão relacionadas com a compreensão de que na educação da criança surda o



que é necessário para otimizar seu processo educativo é a resolução da problemática de como o aluno conseguirá acessar as informações, ou seja, quais serão as diferentes estratégias que o professor deverá utilizar para minimizar a dificuldade do aluno em ter acesso à informação oral.

Tais orientações apresentadas levantam os seguintes questionamentos: as propostas presentes no documento não prevêem a necessidade da adaptação do conteúdo? As atividades apresentadas numa sala que possua uma criança surda não sofrerão qualquer tipo de modificação? As crianças surdas terão que participar de atividades que não podem compreender? Não poderia haver outras atividades, nas quais tanto ouvintes quanto surdos poderiam ter a mesma participação? Haverá atividades em que a LIBRAS será priorizada?

Outros trechos para auxiliar a reflexão sobre o currículo abordado por este documento são:

O que importa é o desenvolvimento da linguagem pela criança, [...] Na avaliação de seu desempenho, deve estar presente o nível que ela atingiu concretamente nas atividades do fazer e sua compreensão, reconhecendo que utilizar plenamente a linguagem (oral ou LIBRAS) e a conseqüente capacidade de reflexão não entram nos objetivos da primeira etapa da educação infantil. (BRASIL, 2006, P. 53-54, grifo nosso)

Apesar das limitações na área da comunicação oral, a criança com surdez tem condições de se desenvolver como as outras crianças de sua idade. [...] (BRASIL, 2006, P. 54)

É sempre prudente não colocá-la para iniciar as atividades, mas deixar que outros alunos executem primeiro o jogo, especialmente se as orientações de uma brincadeira foram dadas com muita conversa. (BRASIL, 2006, P. 55, grifo nosso)

A partir destes trechos, é importante chamar atenção para as expectativas atribuídas à criança surda. O documento orienta que num primeiro momento não seja cobrado da criança surda o pleno uso da linguagem, pois a linguagem reflexiva e abstrata deveria ser esperada posteriormente; que apesar de suas limitações de comunicação oral a criança surda tem condições de se desenvolver igual às outras crianças e que é prudente nunca deixar a criança surda iniciar uma atividade, principalmente se esta for explicada a partir da língua oral.

Afinal, a criança surda tem ou não tem a capacidade de se desenvolver igual a qualquer criança? Afinal, a escola buscará, ou não, proporcionar a ela tudo que necessita para que tenha um desenvolvimento adequado?

O discurso implícito nestes trechos indica grandes questões relacionadas a poder e a manutenção de crenças. Pois aparenta que, apesar de tudo, ou seja, apesar da escola oferecer de algum modo à criança surda o contato com a língua de sinais, acredita-se que esta continuará necessitando de um olhar cuidadoso, um olhar que não exija dela as mesmas competências cobradas às outras crianças (ouvintes).

Outras citações para a análise são:

A presença de um professor ou instrutor surdo pode cooperar para a construção da identidade da criança e de sua linguagem, [...] (BRASIL, 2006, P. 55, grifo nosso)



[...] o professor deve utilizar a língua de sinais, assumindo o compromisso de repassar tal conhecimento aos outros membros da escola, cobrando deles o estímulo contínuo à criança. [...]. Quando ela começa a se expressar em língua de sinais e depois oralmente, é importante vivenciar todos os dias, com vivacidade, os rituais da chegada e da saída – oi! Tchau! – as emoções emotivas de dor, surpresa, alegria – Ooh! – Ai! Ai! – Caiu! – Uuh!; a escolha – Sim – Não; - poá (está pedindo a bola, ou coisas parecidas); o nomear as coisas quando aponta (é o au au! – é o carro! E quando ela fala Ao... Sim, é o carro!). Até que um dia a criança chegará perto de alguém e dirá au au! E apontará para o cachorro.” (BRASIL, 2006, P. 55, grifo nosso)

Realmente, a presença do professor surdo na escola pode ser bastante favorável para a construção de uma personalidade saudável na criança surda. Porém é importante questionar se isto é o bastante, pois logo em seguida tem-se uma amostra da contínua confusão de valores entre a língua oral e a língua de sinais.

Após a orientação do uso da língua de sinais pelo professor e outros membros da escola, têm-se uma extensa orientação de como estimular o desenvolvimento da língua oral quando esta se fizer presente. Vê-se que apesar de ser comentado a necessidade da língua de sinais, a língua oral é privilegiada, pois formas de estimular a língua oral são apresentadas, no texto, e nada se fala de como deve ser desenvolvido o trabalho para a valorização e disseminação da língua de sinais.

Diante do exposto, pode-se perguntar quais as possíveis conseqüências destes atos de currículo na construção da identidade e subjetividade do aluno surdo, pois observamos aí a presença de um currículo oculto. De forma silenciosa, o ambiente escolar - que mantém, mediante suas propostas, grande instabilidade quanto ao tipo de interação lingüística que a criança surda terá com as outras pessoas da escola e que estabelece categorizações implícitas ou explícitas durante as atividades escolares (mais capazes – menos capazes, surdo – ouvinte) - ensina aos surdos e ouvintes atitudes, comportamentos e valores que alimentam negativamente a diferenciação entre surdos e ouvintes.

O surdo tem tido sua língua desvalorizada, pois ao mesmo tempo em que ela é reconhecida, ele não pode usá-la em todos os momentos. Em muitas situações é exigida para ele a utilização da língua oral, tanto pela idéia da língua de sinais não ser suficiente para expressar tudo ou apenas pela necessidade de reafirmação da língua oral perante a língua de sinais.

Desta forma, potencializa-se a divisão social, na qual a realidade e os costumes ouvintes estão em supremacia em relação às necessidades e costumes surdos. A escola, através do currículo escolar, reproduz a dinâmica sócio-econômica e dissemina, perpetua e supervaloriza a cultura ouvinte dominante.

Assim, podemos responder a questão direcionadora de número 2. **Com base nas propostas do documento qual modelo de escola tem sido oferecido aos alunos surdos?**

Pode-se dizer que a escola regular inclusiva, ainda, não conseguiu oferecer ao aluno surdo uma escola construtivista e cultural-integradora. Ainda não disponibiliza a língua de sinais como língua de instrução da escola; o estudo da língua de sinais e da cultura surda; o ensino da



língua portuguesa com metodologia de ensino de segunda língua e uma pedagogia visual. Já, em contrapartida, a escola proposta pelo Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez (2006) continua apresentando aos alunos surdos uma língua e conteúdos incompatíveis com as suas necessidades, a LIBRAS é colocada no processo educacional em segundo plano, o português oral e escrito a todo o momento é supervalorizado. O que significa dizer que esta escola, ainda, possui características da escola tradicional, a qual utiliza os mesmos conteúdos e metodologias para todos os alunos, pois acredita que exista uma única verdade, um único modelo de língua, aprendizado e conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (1998) e o Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil - Dificuldade de Comunicação e Sinalização – Surdez (2006) pôde-se concluir que ambos oprimem as necessidades surdas. No âmbito da surdez, para que um currículo tenha êxito é preciso que este preveja a mobilização de toda a instituição quanto a estudar e a aceitar as variáveis que perpassam a surdez, suas peculiaridades lingüísticas, cognitivas, culturais, sociais e políticas.

As propostas atuais ao negarem tais particularidades, oprimem os surdos, submetendo-os à relações de poder entre a cultura ouvinte e a surda, entre a língua oral e a língua de sinais, entre a condição de completo e incompleto, normal e deficiente. O surdo sem acesso a uma escola adequada às suas particularidades continua a ser excluído da educação e da possibilidade de inserir-se igualitariamente na sociedade.

Portanto, apesar da atual Política Inclusiva levantar a bandeira de uma educação para todos, igualitária e justa, no caso da surdez suas propostas, apresentadas nos dois documentos analisados, apenas, silenciam mais uma vez as possibilidades de desenvolvimento destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 20/01/2007

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20/01/2007

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília, DF, 1998; Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02/01/2007



MACHADO, Paulo César; Integração/Inclusão na Escola Regular: um Olhar do Egresso surdo. In. QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I**, Petrópolis- RJ: Arara Azul , 2006. p. 38 - 75 . Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Page435.htm>. Acesso em: 25/02/2008.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista socio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1998.

PIMENTEL, Susana Couto. As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais dos alunos: uma análise a partir das teorias do currículo. In: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (Orgs). **Educação Inclusiva em Foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, (2006), 43-57.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. A Questão da Educação de Surdos. In: **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006a. Não paginado. Disponível em: <<http://www.eusurdo.ufba.br/>>. Acesso em: 15/01/2007.

_____, Nídia Regina Limeira de. Os Estudos Surdos. In: **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006b. Não paginado. Disponível em: <<http://www.eusurdo.ufba.br/>>. Acesso em: 15/01/2007.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. EDUFSCar, 2004. Não paginado. Publicado no livro pós-congresso “**Temas em Educação Especial IV**”. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13/01/2007.

_____. Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais. In: **Textura**, Canoas, n.3, p. 53-62, 2000; Disponível em: <http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>, acesso em: 13/01/2007.

_____. Situando as Diferenças Implicadas na Educação de Surdos: Inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**. UFSC, n 4, 2002-2003. Não paginado. Disponível em: <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/index.htm>>. Acesso em: 13/01/2007.