

INCLUSÃO ESCOLAR NA ATUALIDADE: VERDADES E POSSIBILIDADES

Prof. José Arnor de Lima Júnior
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
arnorjr_brasil30rn@hotmail.com

Profa. e Dra. Ana Regina Campello
Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES
anacampelloines@gmail.com

Profa. Eliane Ramos F. T de Lima
Universidade Potiguar- UNP
elianeramos.erf@gmail.com

RESUMO

Este trabalho trata da sociedade atual atravessa um momento de muitas transformações numa velocidade jamais vista. Diante de tantas modificações surgem novas formas de pensar a coletividade e isso tem trazido grandes mudanças no rumo da educação. Como não poderia deixar de ser, a educação dos surdos também sofreu transformações no decorrer dos anos, passando por várias fases, desde a segregação até a inclusão escolar. Questionamos de como os professores que trabalham sob os princípios da escola inclusiva, se posicionam ante a diversidade linguístico-cultural presente no cotidiano escolar sem que tenham passado por um processo de capacitação profissional? Que iniciativas de melhoramento do trabalho vêm sendo implantadas e sugeridas por esses profissionais? Elas contemplam esses aspectos? Há uma superação, em termos de discurso, de uma visão mais clínica de ensino de surdos ou ainda persistem as questões de ordem reabilitacional?. Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o nível de reflexão de professores das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte a respeito do seu papel, de suas práticas educativas e da importância da melhoria do ensino voltado para as pessoas surdas, oportunizando o repensar sobre o fazer docente e o processo de aprendizagem no cotidiano da escola pública. Pesquisa de caráter qualitativo, com entrevista de 07 (sete) professores de sala de aula inclusiva que tiveram experiência com o Oralismo, Bilinguismo e com a Comunicação Total e que atuam em dois espaços físicos e educacionais: Centro de Atendimento ao Surdo – CAS e Escola Estadual Anísio Teixeira. Também, fizeram parte da coleta de dados, os alunos surdos da referida instituição, por meio da construção de suas narrativas. Concluindo de que um dos aspectos relevantes da pesquisa abordou a questão das práticas comunicativas e inter-relacionais utilizadas pelos professores e alunos surdos, cuja prática oralista, o desconhecimento do universo surdo por parte dos educadores ouvintes e a ausência do uso da língua de sinais nas práticas educativas e interacionais, demonstraram ser obstáculos no avanço do processo de inclusão, causando insatisfações aos alunos surdos e seus professores.

Palavras – chave: Metodologia, Libras, Bilíngue, Educação de Surdos, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual atravessa um momento de muitas transformações numa velocidade jamais vista. Diante de tantas modificações surgem novas formas de pensar a coletividade e isso tem trazido grandes mudanças no rumo da educação.

Como não poderia deixar de ser, a educação dos surdos também sofreu transformações no decorrer dos anos, passando por várias fases, desde a segregação até a inclusão escolar.

Ao estudar a história da educação de surdos percebe-se que a maior parte das políticas desenvolvidas foi proposta por ouvintes. Baseando-se nisso surgiu à necessidade de conhecer a visão do surdo acerca das suas necessidades educativas.

No século XVIII, na França se destacou o Abade Charles Michel de L'Epée (1712 – 1789), pessoa bastante importante na história da educação dos surdos. L'Epée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, apreendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com gramática sinalizada francesa. Conforme Goldfeld (2001), o Abade teve imenso sucesso na educação de surdos e transformou sua casa em escola pública, sendo pioneira na educação de surdos, o Instituto Surdo-Mudo de Paris em 1775 que utilizava o método manual. Foi à primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria. Sua escola passou a atender 75 alunos surdos, havendo com isso um crescimento na divulgação da língua de sinais francesa, valorizando o incentivo desta língua na escola de surdos e melhorando assim seu desenvolvimento, comunicação e aprendizagem.

Desde a Antiguidade, os surdos viviam à margem da sociedade, pois eram considerados deficientes mentais (LEMOS, 1982). Aristóteles acreditava que sem falar, o homem não podia pensar e por isso, o surdo era incapaz de adquirir algum tipo de conhecimento (SOARES, 1999). A própria religião colocava os portadores de deficiências à margem da condição humana, ao inculcar a ideia da perfeição física e mental do homem (MAZZOTA, 1999). Todavia, a problemática da surdez já se fazia presente nas obras de alguns pensadores e filósofos no fim da Antiguidade e início da Idade Média (LEMOS, 1981).

Porém, somente a partir do século XVI, observa-se um grande interesse dos médicos na investigação da surdez. As primeiras atuações dos médicos, nessa perspectiva, não se limitaram a investigar apenas ao funcionamento orgânico da audição, mas a investigar meios e/ou métodos pelos quais o surdo pudesse adquirir algum conhecimento, seja através da linguagem oral, seja através da escrita.

Em nosso país, por muitos anos, mesmo quando a economia brasileira começa a se modificar pela incorporação de indústrias e o saber escolar, adquire um novo significado principalmente para a população urbana, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos parece não

alterar a organização dos seus cursos. Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, a escola para os surdos insiste em priorizar a aquisição da linguagem deixando a instrução em segundo plano.

Segundo Bueno (1993) a democratização do ensino, a manutenção de escolas especiais começou a ser questionada. O direito de a criança surda estudar em escolas regulares passou a ser defendido sob o argumento de que as instituições especializadas nem sempre estavam localizadas nas proximidades da residência da criança, dificultando o acesso. Foram então criadas as classes especiais.

As classes especiais funcionavam “dentro” das escolas regulares, com professores especializados na educação de surdos. Todavia permaneciam algumas dificuldades, pois os surdos continuavam segregados em suas salas de aula. Atualmente a proposta da chamada Educação Inclusiva pretende dar a todos os portadores de necessidades educativas especiais, inclusive aos surdos, o acesso na rede comum de ensino em todos os seus graus.

A história dos surdos começou de forma muito triste. O sentimento que os ouvintes tinham sobre os surdos era de piedade e a ideia que fazia deles era de tamanha ignorância. A surdez era percebida como anomalia que impediria o sujeito surdo de se desenvolver humanamente. Desde criança o surdo viveu desprezado, abandonado na miséria.

Pela lei da época, os surdos eram vistos como incapazes, eram sacrificados. Não tinham direitos a heranças nem a se casarem com parceiros surdos. Durante a Idade Média os surdos sofreram perseguição por parte da igreja que os condenavam atribuindo-lhes causas sobrenaturais que se associavam as "anormalidades" que os surdos apresentavam. As pessoas surdas eram então castigadas por serem vistas como enfeitiçadas. Não existe nenhum registro de sinal de educação para surdos neste período bastante triste na história dos surdos.

De acordo com Goldfeld (2001), na Itália, em 1880, no “II Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão”, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O Oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. O resultado também excluiu o método manual de L’Epée.

A partir do Congresso em Milão, em 1880, a filosofia educacional começou a mudar na Europa e, conseqüentemente, em todo um mundo. O método combinado, que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral, foi substituído em muitas escolas pelo método oral puro conhecido como Oralismo.

Os professores surdos já existentes nas escolas naquela época foram afastados, e os alunos desestimulados e até proibidos de usarem as línguas de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças surdas para

impedi-las de fazer sinais. Isso aconteceu também no Brasil. Mas, apesar dessas repressões, as línguas de sinais continuaram sendo delas se comunicarem. Os professores surdos perderam o direito de ensinar a língua de sinais na sala de aula e utilizar o método de L'Épée.

O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de sessenta, quando começou a surgir estudos sobre as línguas de sinais americanas, utilizadas pelas comunidades surdas. O linguista William Stokoe sistematizou e publicou a gramática e dicionário em língua de sinais americana (ASL – American Sign Language) e muitos estudiosos divulgaram pesquisas na área da surdez. Estas pesquisas influenciaram a gramática de língua de sinais para outros países.

O SURDO SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a história da educação de surdos teve início com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual “Instituto Nacional de Educação de surdos (INES)”. O INES foi fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês E. Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Nessa época se deu o primeiro contato dos surdos com a língua de sinais trazida da França por E. Huet. Quanto ao trabalho de oralização, esse ficava ao encargo de professores não especialistas.

O atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início, no Brasil na década de cinquenta do século XIX. A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, voltado à educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos; teve como primeiro professor E. Huet, cidadão surdo francês, trazendo consigo a Língua de Sinais Francesa. Conforme Goldfeld (1997), em 1911 o IISM, segue a tendência mundial, e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação, entretanto, a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957, e nos pátios e corredores da escola a partir desta data, quando foi severamente proibida.

A educação do surdo sempre esteve assim, permeada de encontros e desencontros. Em seus primórdios, a maior preocupação era ensiná-lo a falar e não na sua instrução propriamente dita. Com o passar do tempo, os estudiosos perceberam que o surdo poderia aprender os conteúdos escolares, mesmo sem dominar a fala.

Assim, à medida que as pesquisas avançavam os surdos, que outrora eram mantidos segregados em escolas especiais, foram tendo cada vez mais acesso à escola comum.

Finalmente, com a proposta da inclusão escolar, os surdos passaram a frequentar salas de aulas. Entretanto, o quadro da realidade ainda parece ser triste para os surdos, uma vez que, no contexto escolar, se encontram colegas e professores que não dominam

“Língua de Sinais Brasileira – Libras”. Além de existir poucas experiências de uso da língua de sinais, o seu uso fica restrito á práticas bimodais, onde se mescla o português (língua oral-auditiva) priorizando a fala, com articulação simultânea da Libras – Língua de Sinais Brasileira. A tal prática metodológica dá-se o nome de bimodalismo. O bimodalismo está frequentemente associado à Comunicação Total, onde o esforço maior recai sobre o aluno surdo no aspecto da leitura labial e de tentar manter o raciocínio lógico e linear ao fazer a leitura de recortes dessas duas línguas que acabam se transformando num remedo de linguagem. Como resposta ao fracasso da educação oralista, alguns professores aderem ao método Comunicação Total. A sinalização é realizada seguindo a estrutura do das línguas orais, no Brasil, o Português Sinalizado.

Nas práticas interacionistas prioriza-se a comunicação entre professores e alunos surdos, entretanto fica em segundo plano a importância da relação pensamento e linguagem para o seu pleno desenvolvimento. Não basta a convivência, as relações interpessoais, a “adaptação” dos surdos à sociedade ouvinte. Buscar uma educação de qualidade com base nos princípios da inclusão requer o ato reflexivo não somente sobre as práticas educativas como também sobre as condições possíveis para o acesso ao conhecimento, ao saber sistematizado, como meio legítimo para a participação democrática na sociedade.

Acredita – se que, os surdos, o acesso ao desenvolvimento integral e ao saber sistematizado só poderá ocorrer mediante à apropriação da Língua de Sinais, a sua língua natural. Entretanto, vale ressaltar que somente o uso desta língua, ainda não será o suficiente para um significativo avanço na educação de surdos.

Mas afinal, a nossa hipótese é de como os professores que trabalham sob os princípios da escola inclusiva, se posicionam ante a diversidade linguístico-cultural presente no cotidiano escolar sem que tenham passado por um processo de capacitação profissional? Que iniciativas de melhoramento do trabalho vêm sendo implantadas e sugeridas por esses profissionais? Elas contemplam esses aspectos? Há uma superação, em termos de discurso, de uma visão mais clínica de ensino de surdos ou ainda persistem as questões de ordem reabilitacional?

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o nível de reflexão de professores das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte a respeito do seu papel, de suas práticas educativas e da importância da melhoria do ensino voltado para as pessoas surdas.

METODOLOGIA

Esse estudo se propôs realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, cujos eixos temáticos recaem a situação de inclusão escolar do surdo nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, tendo como foco, os professores de escola regular de ensino médio. (83) 3322.3222

Os lócus investigados foram: Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAS – RN e uma escolas pública estadual: Escola Estadual Anísio Teixeira, pois as mesmas são referências no que tange a inclusão de alunos surdos em nosso Estado. Para tanto foram entrevistados 07 (sete) professores de sala de aula inclusiva que tiveram experiência com o Oralismo, Bilinguismo e com a Comunicação Total e outros tinham pouco ou nenhuma experiência com a Libras e com a educação de surdos.

No Centro de Atendimento ao Surdo - CAS foi realizado a entrevista com 04 (quatro) professores que atuam, já que este é considerado como escola de apoio à aprendizagem do aluno surdo, numa perspectiva bilíngue.

Para garantir a privacidade dos entrevistados, cada professor e aluno foi identificado pela primeira letra de seus nomes correspondentes à ordem dada às entrevistas.

As entrevistas foram feitas individualmente, em ambientes da própria instituição (sala de aula, sala de apoio especial), e transcorreram num clima de diálogo entre entrevistador e entrevistados.

Durante as entrevistas os participantes puderam emitir sua opinião sobre os aspectos apresentados e tiveram a oportunidade de repensar ou aprimorar sua prática educativa e fazer valer uma educação de qualidade para os alunos surdos. Todos os depoimentos foram gravados e transcritos na íntegra. A partir de leituras apuradas de cada resposta, assim, foi possível apreender alguns eixos temáticos e, com base neles, dar início a análise dos dados. Buscamos nos pressupostos do bilinguismo e nos Estudos Surdos a fundamentação para a defesa de uma possível implantação de uma nova forma de se fazer educação dirigida aos surdos de nossa cidade.

Participaram da entrevista 03 (três) professores de sala de aula inclusiva do ensino médio da Escola Estadual Anísio Teixeira, onde há 50 alunos surdos matriculados no turno vespertino. Foram entrevistados professores que tinham pouco ou nenhuma experiência com a LIBRAS e com a educação de surdos nos anos anteriores a está investigação. Também, fizeram parte da coleta de dados, os alunos surdos da referida instituição, por meio da construção de suas narrativas.

Inicialmente foi entregue aos professores um questionário contendo e foi pedido que os mesmos elaborassem suas respostas. Em seguida foi entregue uma outra questão, essa sendo objetiva, porém de teor reflexivo. Aos alunos surdos foi entregue outro questionário contendo 03 (três) questões voltadas para o contexto de escola inclusiva, vivenciado pelos mesmos.

A análise qualitativa dos significados contidos nas respostas de cada participante desta investigação, assim como a construção argumentativa posterior a cada depoimento, foram organizadas por categorias que ajudaram a compor a conclusão dos resultados.

As questões estão interligadas pelo eixo temático, entretanto, diferenciadas e adaptadas para dois grupos distintos de participantes, ou seja, professores ouvintes e alunos surdos.

Os depoimentos individuais, aqui apresentados, contribuíram para a comprovação de dados, possibilitando a conexão e o desenvolvimento dos comentários consecutivos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O primeiro grupo a ser entrevistado foi o grupo de professores ouvintes que receberam o questionário com as seguintes questões: você mantém comunicação com os alunos surdos? De que forma?

O professor que denominaremos de M. deu a seguinte resposta: “sim. Com a ajuda de colegas da turma e pelo intérprete”.

Já o segundo professor, chamado de O. Disse: “Sim, mas com dificuldades. Hoje temos a figura do intérprete, então facilita um pouco”.

O terceiro professor D. falou que “ apenas por meio de alguns sinais e escrita do português”. A segunda pergunta questionava-se sobre como o professor entende Identidade e Cultura Surda?

O professor M. respondeu: “NADA”. Quanto o professor O. disse que não tinha entendido a pergunta e disse: afinal, a cultura e a identidade do surdo é diferente dos que não apresentam essa limitação?

Já o professor D. afirmou que: “ o aluno surdo é um ser normal, ele entende e se comunica por meio da língua de sinais, o que é preciso é que ele se valorize escolhendo um caminho que o leve a ser competente.

Embora, as falas representem diferentes pessoas, o conteúdo expressa um único significado ou valor: o pouco conhecimento ou desconhecimento total sobre o universo de seus alunos surdos. Observa-se que o fato dos alunos surdos não serem oralista como as demais pessoas da classe, ou seja, não pertencem ao grupo de pessoas que utilizam a língua oral – auditiva, questão da diferença associa-se á pessoas que utilizam a concepção de surdez como anomalia, questão patológica “limitação”.

Conforme Lopes (1997, p 96), ao considerarmos as experiências de linguagem como experiências culturais, nos reportamos imediatamente á cultura dos ouvintes, pois são eles quem definem o padrão linguístico que os homens, independentemente das diferenças, devem seguir.

Para o ouvinte, se o surdo desenvolvesse a fala, tornando-se um ouvinte, não haveria problemas, mas com limitações. Mas acontece que “línguas dependem do cérebro humano, não do ouvido, ou equipado eletronicamente.”¹, segundo Stokoe (2001).

Por outro lado, existem pessoas como professor D. que parece acreditar na “normalidade” do surdo, acreditando e reconhecendo na Libras um mecanismo importante de comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte.

Na fala do professor A., percebe-se que total desconhecimento sobre o universo do surdo, sua cultura, sua língua, sua história. Já na exposição do professor C., há uma pequena superação, em termos de discurso, da visão clínica e patológica de ensino de surdos, mas na fala do professor B., ainda persistem as questões de ordem reabilitacional, que coloca o surdo numa condição de ser limitado.

Diante, desses depoimentos, percebe-se a necessidade de um trabalho mais consistente de orientação educacional aos professores que atuam com alunos surdos em classes inclusivas, a respeito, não somente, das várias formas de comunicação e de construção do conhecimento deste aprendiz, mas também a importância da valorização e do respeito à Língua de Sinais. Assim, com seu uso durante as práticas educativas. Faz-se necessário também oferecer esclarecimentos sobre aspectos sociolinguísticos, culturais e históricos do Povo surdo e da Comunidade Surda a qual seu aluno mantém vínculo.

Ao realizar a terceira pergunta: qual o seu nível de conhecimento em Libras? O professor M. disse que nenhum, enquanto o professor O. disse que conhece um pouco. Já o professor D. afirma ter feito um curso de uma semana apenas.

O processo que remete as interações entre aluno – aluno e professor – aluno, em grande parte depende da atuação do professor enquanto elemento mediador dessas interações no cotidiano educativo. No caso de alunos que tem como língua oficial Libras, cabe o desenvolvimento de um processo de formação e capacitação profissional na busca da proficiência na língua de seus alunos surdos.

A quarta pergunta questionava sobre qual a opinião dos professores sobre a educação bilíngue para os surdos.

O professor M. disse que é muito importante para mantê-los na sociedade. O professor O. afirmou que é necessário, porém muitas das metodologias que estão sendo aplicadas na atualidade precisam ser repensadas. O professor D. acredita que o aluno surdo se comunica através dos gestos e da escrita.

¹ [...] languages need the human brain and not the good ear, or electronically equipped. Tradução nossa.

É bastante comum julgar que o presente contexto educacional espera da escola inclusiva uma educação bilíngue apenas por que existe, ainda que raramente, a figura do intérprete de Libras, ou um professor que saiba fazer alguns sinais em Libras. Mas na verdade a proposta de educação bilíngue para surdos exige pôr um novo referencial à Língua de Sinais, de forma a ser percebida como experiência visual, e que deve ocupar o principal foco na constituição do sujeito surdo e não apenas m instrumento imediato a serviço dos ouvintes e da língua majoritária. Um dos pressupostos da educação bilíngue é o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira no processo educativo dos surdos, passando a educação bilíngue, gradativamente, a representar uma alternativa pedagógica, onde o aluno surdo é percebido como sujeito bicultural.

Um equívoco ainda bastante comum ao se referir à língua de sinais é pensar que está é constituída de combinações de gestos e mímicas, como pantomimas que expressam alguma ideia ou conceito. Ao contrário do que o professor D. e muitas outras pessoas possam imaginar as Línguas de Sinais não são simplesmente gestos soltos ou combinados, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. As línguas de Sinais são línguas com estruturas gramaticais próprias. Portanto, elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas de sinais oral-auditivas são denominados sinais nas línguas de sinais. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visuo-espacial.

A metodologia de ensino na educação de surdos é uma outra questão bastante discutida entre os professores. Geralmente, na intenção de favorecer o processo de aprendizagem do seu aluno surdo, e diante de um universo cultural e linguístico, ainda desconhecido pelos seus educadores, acaba resgatando metodologias desenvolvidas a partir das experiências anteriores com alunos ouvintes e de alguns materiais disponíveis no ambiente escolar. No entanto, o público ouvinte se difere do público surdo em relação a interesses, necessidades, comportamentos, história, cultura e língua. E principalmente, em relação à forma de se construir o aprendizado. Logo, o professor O. tem razão quando diz:

“muitas das metodologias que estão sendo praticadas no momento precisam ser repensadas”

Quanto a quinta perguntam, qual sua opinião sobre o processo atual da inclusão nas escolas públicas? Responderam das seguinte forma.

Informalmente, o professor O. disse: “Que processo? Ela não existe. O que existe é uma pseudo-inclusão baseada apenas de ensino-aprendizagem voltado para a diversidade”.

O professor D. responde: a inclusão acontece em termos de socialização, mas em termos de aprendizagem ela não acontece.

Com a penúltima pergunta, intenciona-se saber o que se faz necessário para o desenvolvimento e capacitação dos professores que estão atuando no contexto da escola inclusiva da atualidade. Na mesma sequência de respostas, o informante professor M. acredita que há necessidade de se oferecer aos professores cursos de especialização do campo linguístico. O professor D., afirma que se faz necessário aos professores uma carga horária maior área curso de Libras e curso para professor intérprete.

Conforme os depoimentos dos professores entrevistados há interesse e esforço dos profissionais da educação pela qualidade do processo educativo da escola inclusiva e tal responsabilidade parece recair somente sobre os ombros dos professores. Entretanto, para a garantia desse processo, é necessário o traçado de novas diretrizes políticas pedagógicas baseadas na escuta do Povo Surdo, no respeito pela sua língua e no reconhecimento de as historia e cultura.

Portanto, para o desenvolvimento de um contexto inclusivo e de educação de qualidade para surdos só será possível com a efetivação de propostas e ações político-pedagógica como a: a formação de todos os profissionais que trabalham com surdos, na apropriação da Libras e das formas de aprendizagem dos surdos; cursos de formação no campo linguístico, cognitivo, social e cultural para que a família conheça a relevância da comunidade surda; variedade de material didático visual; contratação de professores surdos com formação bilíngue; os professores e técnicos administrativos ouvintes deverão ser bilíngues; o processo de avaliação deve privilegiar a experiência visual do surdo. Ações como essas, poderão ser tomadas a partir da conscientização e envolvimento de toda sociedade, do poder público e dos profissionais comprometidos com os avanços no processo de inclusão dos Surdos.

Seguiu-se para a última pergunta: como você, professor, se auto avalia no seu fazer pedagógico. Como você se classificaria?

Um professor que conhece e domina a Libras., conhece a Cultura Surda e respeita a Identidade Surda.

Um professor não conhece a Libras, não conhece a Cultura Surda e pratica o oralismo na sala de aula.

Um professor que conhece um pouco de Libras, utiliza apenas alguns sinais e que utiliza de recursos visuais e do bimodalismo, dos gestos e mímicas para facilitar a comunicação e a aprendizagem do me aluno.

Um professor que não acredita na inclusão, não gosta de ensinar o surdo e não conhece a Cultura Surda, gostaria que os surdos estivesse em escolas especiais.

“trabalho da escola há 20 anos; Tive alguns alunos surdos que me surpreenderam e outros que não consegui realizar um bom trabalho; vontade não faltou. Não encontrei alguém que me ajudasse em sala de aula para que eu pudesse ensinar de verdade aos que não ouviam; Pedi desde o primeiro dia em que recebi um aluno surdo, mas o Estado não oferecia o profissional intérprete, então meu trabalho não foi o que eu gostaria de ter desenvolvido” (Fala do professor).

Observa-se nestes depoimentos que todos os professores buscam mecanismos que favoreçam as práticas comunicativas entre ouvintes e surdos, e almejam, de certa forma, encontrar alternativas que contribuam para a efetivação de uma prática inclusiva voltada para a educação de seus surdos.

O segundo grupo entrevistado, formado pelos alunos surdos da instituição, recebeu um questionário contendo questões pré estabelecidas, cujas respostas passaram pelo processo de tradução para serem apresentadas nesta sessão.

Seguiu-se com questões direcionadas aos estudantes com relação a opinião dos mesmos quanto a escola inclusiva.

O surdo que aqui chamaremos de A., deu como resposta que a inclusão é razoável e entendeu como inclusiva por que lá existiam pobres, ricos, negros, gays, cadeirantes, e outros. No qual todos juntos habitavam no mesmo espaço. O surdo B., afirmou que a inclusão era boa, no entanto, seria melhor se no espaço inclusivo houvesse mais intérpretes, pois os ouvintes colaboram no aprendizado e atendimento dos termos em português, mas falta profissionais que compreendam a Libras, para repassar as informações e conteúdos específicos das demais disciplinas.

Quanto ao surdo C., acredita ser melhor a inclusão, pois facilita o convívio com os ouvintes. Mesmo assim acredito que ela é parcialmente inclusiva. O intérprete precisa saber Libras, mas também sobre identidade e cultura surda. Aqui, o apoio é dado ao surdo, mas de forma insatisfatória.

O surdo D disse que a escola inclusiva era muito ruim, pois não existia interprete e só favorecia o ouvinte.

Ao analisar a fala do Surdo A., observa-se certo desvio no conceito comum sobre escola inclusiva, entretanto não se pode anular a narrativa do surdo ao narrar a si mesmo, conceituando o que viria a ser “escola inclusiva”, conforme suas experiências no contexto escolar em que ele se encontra e se percebe, daí a sua descrição, embora singela, mas bastante realista : todos juntos no mesmo espaço”. Por esse motivo o aluno qualificou a esse modelo de razoável. O que na fala o professor O. foi denominado de pseudo-inclusão.

Nos depoimentos dos Surdos B., C. e D., a questão da inexistência do profissional intérprete no contexto da escola é apontada como um dos obstáculos no avanço do processo inclusivo e de aprendizagem dos Surdos. Por isso, que na opinião do Surdo C., a escola é parcialmente inclusiva.

Os dados observados, até aqui, revelam a importância da presença e interação fundamental do intérprete, o qual deve ter inclusive noções sobre os conteúdos das diversas disciplinas e dos termos técnicos que estas apresentam para que o professor possa interagir adequadamente com seu aluno Surdo e o processo de aprendizagem seja progressivo e prazeroso. Entretanto, vale ressaltar que o papel do intérprete não é o de assumir a função do professor, mas de interpretar fidedignamente o discurso oral do professor e o discurso do aluno surdo durante as práticas educativas.

Na segunda pergunta: você prefere escola inclusiva ou gostaria de estudar em uma escola de professores surdos ensinando surdos? Por quê?

O surdo A, respondeu que seria melhor uma escola com professores surdos e alunos surdos também, pois a evolução no aprendizado seria bem melhor. O surdo B, relata que prefere um processo bilíngue, por meio da escola inclusiva. O surdo C, no mesmo seguimento de respostas disse que prefere a escola inclusiva, mas que use a língua de sinais por que as opiniões e trocas entre ouvintes e surdos favoreceriam o aprendizado e o desenvolvimento da turma. Quanto ao surdo D, o mesmo declarou que uma boa escola para os surdos é uma escola composta por surdos, pois isso facilitaria todo o processo de aprendizagem.

Ainda que as opiniões e preferências se dividam entre escolas inclusivas e escolas para surdos, nos depoimentos acima fica claro que nenhum surdo abre mão daquela que é a sua língua materna, mesmo quando preferem a escola inclusiva, afirma que esta seja bilíngue.

A escola que se preocupa com a inclusão social da criança surda, deverá possibilitar o acesso a Libras por meio do contato com adultos surdos da comunidade que interagem na escola e nas relações com seus iguais e com os professores usuários desta língua. A criança surda terá acesso também à língua portuguesa, em sua modalidade escrita, mas o uso da língua de sinais será o principal mecanismo de acesso ao conhecimento.

Segundo Moura (2000), a proposta bilíngue considera a Língua de Sinais como língua natural do Surdo e o português como sua segunda língua, portanto a escola inclusiva deve efetivar ações que promovam a consolidação da Libras no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental para garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, e afetivo do aluno surdo. Quanto ao ensino do português escrito, que este seja

apresentado à criança surda como segunda língua, para que ela possa ter acesso e participe da cultura ouvinte majoritária.

Assim partimos para a terceira pergunta sobre a importância do uso da Libras na educação dos surdos no Brasil. Os mesmos foram unânimes em responder que a Libras no contexto da educação é importante como também é uma ferramenta da constituição da identidade surda e desenvolvimento global do surdo. Com isso vemos que Góes (1999) afirma que as relações sociais acontecem por meio da linguagem, portanto as dificuldades de aquisição da linguagem não são inerentes à pessoa surda, mas decorrem das possibilidades proporcionadas pelo meio social no qual se está inserido.

Sendo assim, quanto mais cedo for propiciado o acesso a Língua de Sinais e a língua portuguesa mais efetivamente as pessoas surdas poderão se comunicar com seu meio, entendendo e se fazendo entender.

Porém a grande maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só tem acesso à Língua Brasileira de Sinais quando ingressam na escola, ou na adolescência, quando conhecem um grupo de jovens surdos.

Na escola, ocorre que os professores dessas crianças são ouvintes, muitos desconhecem a L.S. ou utilizam um português sinalizado, ao que chamamos de bimodalismo. Desta forma, o acesso e a aquisição da Língua de Sinais fica bastante restrito. Para o desenvolvimento global da criança surda, filho de pais ouvintes, é importante que ele seja levado a ter contato com a Comunidade Surda e interaja com surdos adultos, proficientes em Língua de Sinais para que ele aprenda naturalmente aquele que deverá ser sua língua natural e materna. Também se faz necessário que os pais ou responsáveis pela criança surda aprenda a utilizar a Língua de Sinais

CONCLUSÃO

O presente artigo referiu-se ao processo de inclusão escolar na escola atual, destacando as experiências vivenciadas pelos professores ouvintes e alunos surdos em ambientes de salas de aulas inclusivas do ensino regular de uma escola do Rio Grande do Norte. Os resultados evidenciaram a necessidade de se promover uma continuidade ao processo de formação de professores que atuam com alunos surdos, numa perspectiva bilíngue.

Um dos aspectos relevantes da pesquisa abordou a questão das práticas comunicativas e inter-relacionais utilizadas pelos professores e alunos surdos, cuja prática oralista, o desconhecimento do universo surdo por parte dos educadores ouvintes e a ausência do uso da

língua de sinais nas práticas educativas e interacionais, demonstraram ser obstáculos no avanço do processo de inclusão, causando insatisfações aos alunos surdos e seus professores.

As narrativas dos alunos surdos e professores ouvintes que participaram desta investigação foram registradas no corpo do trabalho e serviram de comprovação aos aspectos teóricos analisados e estudados anteriormente para a fundamentação deste discurso, conectando-se com os comentários reflexivos do autor desta pesquisa.

O trabalho em questão propõe oportunizar um despertar para o traçado de ações que poderão ser tomadas para a construção de uma proposta humanista de educação bilíngue, no contexto da escola inclusiva, e que precisa ser construída com a comunidade surda, para que todos os conhecimentos sejam transformados em instrumentos de luta coletiva no combate as relações de dominação e em favor do avanço no processo de inclusão social dos Surdos.

REFERÊNCIAS

ANAIS DO CONGRESSO: **Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar** – INES. Rio de Janeiro: Gráfico Rio Branco, 2004.

AFONSO, Helena; et al. **Audiologia**. INES. Rio de Janeiro: Gráfico Rio Branco, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informações e Documentações: referências elaboradas**. Rio de Janeiro, 2000.

BÉRBERIAN, Paula; ANGELIS, Cristiane; MASSI, Giselle, [orgs]. **Letramento: referência em saúde e educação**. São Paulo: Plexus Editora, 2006.

BISOL, Cláudia. A Construção de uma identidade Cultural de Surdos em Parceria com Pais ouvintes. In: **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES – Rio de Janeiro, n.22 p. 22-27, jul. -dez. 2004.

BRASIL: Secretaria de Educação. **Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999. 62 p.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL Walkíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Línguas de Sinais Brasileira**, Volume II: sinais M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

GOÉS, M.C.R. **Linguagem, surdez, educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

LOPES, M. C. A mediação material e sígnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação x Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. P.27-131.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PEREIRA, Carlos Eduardo Klimick; **Estrangeiro em sua própria cultura**. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, n.23 p. 36, jan.- jun. 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Estudos Surdos I**. Petrópolis/ RJ: Arara Azul, 2006.

_____. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: artes Médicas, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão**. Abordagens sócio antropológicas em educação especial. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª edição ver e ampl. de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda Becker. 1999. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p 17-48.

STOKOE, W. **The study and use of sign language**. Sign Language Studies. V. 1, 2001, pp.369-406.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de sinais**. Santa Catarina: UFSC – SC, 2006.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis – SC - 2008.