

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO, *LATO SENSU* EM PROCESSOS
PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

UFFS CAMPUS ERECHIM

EDIMARLA DA SILVA

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Erechim, RS, jul. 2013

EDIMARLA DA SILVA

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada à UFFS, *Campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos Pedagógicos na Educação Básica, sob a orientação da Prof^a Dr^a Neide Cardoso de Moura.

Erechim, RS, jul. 2013

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo enunciar uma visão geral sobre o tema da “Inclusão” do aluno surdo, além de abordar o tema mediante a legislação, a fim de acompanhar a evolução da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), também tem como meta contribuir com aspectos pouco conhecidos pela maioria dos profissionais da educação e compreendendo que a inclusão faz parte do contexto escolar. Nesse sentido buscou-se o conhecimento sobre o tema por meio de uma pesquisa documental, que teve como procedimento metodológico o levantamento da literatura que aborda o tema. Percebeu-se que a temática da inclusão em termos da surdez tanto em relação aos dados colhidos da literatura como para a comunidade escolar, ainda é muito recente, pois em termos legais a inclusão do aluno surdo no contexto escolar obteve há pouco tempo algumas conquistas. Assim, esse processo de inclusão do aluno surdo e as adaptações necessárias na estrutura escolar, no currículo e nos recursos humanos da escola ainda se encontram em fase de construção, adaptação e implantação.

Palavras-chave: Inclusão. Aluno surdo. Libras.

ABSTRACT

The present work aims to enunciate an overview on the topic of the deaf student “Inclusion”, besides approaching the topic through legislation, in order to follow up the evolution of the Brazilian Sign Language (LIBRAS), consequently with the aim of contributing to the less known aspects by the education professionals and understanding that the inclusion is part of the school context. This way, knowledge will be searched through a literature review, which will have as methodological procedure the surveying of bibliographic data on the topic. It is noticed that the topic of inclusion in terms of deafness both in bibliographic and for the school community, is still very recent, as in legal terms the inclusion of deaf students in the school recently has obtained some achievements. Thus, this process of deaf students’ inclusion and the adjustments required in the school structure, curriculum and human resources of the school is still in construction and implantation process.

Keywords: Inclusion. Deaf student. Libras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Luz sinalizadora	31
2 Placas indicativas	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO	8
1.1 Língua de sinais e legislação	8
1.2 Currículo e Inclusão	13
1.3 Inclusão escolar	15
2 ESCOLA BILÍNGUE	19
2.1 Experiência de uma Escola Bilíngue	19
2.2 Desenvolvimento da linguagem do aluno surdo	22
2.3 O intérprete de Língua de Sinais	23
3 INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR	25
3.1 A evolução da língua de sinais	25
3.2 Um pouco de história	26
3.3 Relação professor ouvinte e aluno surdo	28
3.4 Educação inclusiva	30
3.5 Adaptações na estrutura escolar para Surdos	31
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	33
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

Com a intenção de contribuir com aspectos pouco conhecidos pelos profissionais da educação e compreendendo que a inclusão faz parte do contexto escolar, a pesquisa buscou aprofundar o conhecimento sobre o tema referente a “Inclusão” do aluno surdo por meio de uma pesquisa bibliográfica/documental que teve como procedimento metodológico o levantamento dos dados bibliográficos que abordaram o tema.

A escolha do tema se deve ao fato da pesquisadora ter frequentado cursos na área de Libras com grande interesse pelo tema. Percebe-se o quanto ainda o assunto é desconhecido pelos educadores e comunidade escolar em geral, mesmo perante a lei da inclusão, os educadores tentam se adaptar, porém, por vezes, de forma pouco adequada.

A partir de algumas observações realizadas pela pesquisadora, mesmo sem atuar como docente de alunos surdos, mas convivendo com os mesmos em momentos diversos da profissão, notou-se como há poucas pesquisas sobre a inclusão do surdo e a relevância de enunciar no âmbito acadêmico as leis que regem essa inclusão.

Ao compreender a importância do tema e observar como os profissionais da área da educação ainda desconhecem, de fato, a inclusão do aluno surdo no contexto escolar, percebemos a necessidade de explorar, conhecer e entender o que dizem as pesquisas bibliográficas e a própria legislação a respeito da “inclusão” e surdez.

Pesquisar a literatura e a legislação sobre como ocorre a inclusão do aluno surdo e as abordagens sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), não é uma tarefa fácil. Ao buscar maiores conhecimentos, percebeu-se como o tema inclusão ainda é recente. Ao focar especificamente na inclusão do aluno surdo, diminuem, ainda mais as referências bibliográficas.

Inicialmente o presente trabalho, visa apresentar uma visão geral sobre o assunto da inclusão. Na sequência abordamos o conhecimento sobre a legislação e a inclusão, a fim de acompanhar a evolução da Libras e da inclusão do aluno surdo legalmente.

É importante salientar que a inclusão do aluno surdo no contexto escolar, abrange uma polêmica sobre a escola bilíngue, reconhecendo a mesma como o sonho dos surdos mediante à inclusão. Em seguida, caminharemos pelos temas da inclusão, legislação, escola bilíngue e nos centraremos no tema da inclusão do aluno surdo no ensino regular fato que, nos dias de hoje, recebe muitas críticas.

O próximo passo, a partir de agora, é o de mergulharmos num mundo que, por vezes, passa despercebido aos nossos olhos e aos olhos da sociedade, em um contexto esquecido e, muitas vezes, mascarado.

1 LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO

1.1 Língua de sinais e legislação

Observa-se que desde 1994, a língua de sinais é vista como meio de comunicação perante a legislação. Nesse sentido temos que a:

Lei nº 10.098/94, que a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre surdos deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas ou cegas, a educação delas poderia ser mais adequadamente provida em escolas especialmente organizadas ou em escolas regulares com classes com recursos especiais proporcionando um melhor desenvolvimento a esses sujeitos. (LACERDA, 2009, p.23, grifo nosso)

Como propõe a lei, “deveria”, realmente até 1994, se implantassem a Língua Brasileira de Sinais. As pessoas entendiam que o oralismo era a forma de comunicação mais viável entre os surdos, devido a Libras ainda não ser considerada língua oficial.

Somente em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como língua oficial, como afirma a lei abaixo:

Em 2002, a Lei nº 10.436, reconheceu a LIBRAS, conferindo a ela o *status* de língua oficial brasileira. Desse modo, seu uso pelas comunidades surdas ganhou legitimidade e passou a ser possível, com base na lei, buscar respaldo no poder público para o acesso à educação e a outros serviços públicos através da LIBRAS. Essa lei também tornou obrigatório o ensino da LIBRAS aos estudantes de fonoaudiologia e pedagogia, aos estudantes de Magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial. (LACERDA, 2009, p. 27, grifo nosso)

Dessa forma, recebendo a Libras o “status” de língua, foi possível aos surdos buscar seus direitos para que acontecesse uma inclusão de fato, além de ampliar os campos de trabalho aos profissionais dessa área.

A lei nº 10.436 só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, em dezembro de 2005, essa regulamentação, legisla sobre a formação do tradutor intérprete de Libras-língua portuguesa, o qual é tratado no capítulo V, vejamos o artigo 17:

O artigo 17 afirma que essa formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras-língua portuguesa. Esse artigo indica o reconhecimento da profissão e a igualdade com os tradutores e intérpretes de outras línguas e o reconhecimento da importância dessa formação ser realizada por meio de curso superior. (LACERDA, 2009, p.24)

Devemos ter bem claro, que o artigo citado, “indica o reconhecimento da profissão”, o mesmo aponta a existência da profissão do tradutor-intérprete, mas até então não reconhecida legalmente como profissão. Por isso, sem o reconhecimento da formação e com a pouca oferta de cursos para formação, ela se ocorria em serviço, na prática, no ambiente de trabalho. No contato com os surdos é que o profissional acabava se “aperfeiçoando”. Ainda no artigo 18, consta sobre a formação do profissional explicitando o que será válido por dez anos:

Ainda no artigo 18, afirma-se que nos próximos dez anos, contados a partir de 2005, a formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Afirma-se também, que será permitida formação realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que devidamente certificadas pelas instituições referidas acima. (LACERDA, 2009, p.25)

Sabemos que essa formação existe, porém pouco acessível pela questão da distância entre as instituições e os interessados, mas surge uma preocupação, pois diante do artigo exposto durante dez anos ainda cursos em nível médio serão aceitos. Mas a partir de 2015 os cursos de graduação é que terão validade, curso de formação em nível superior, ainda sim, já compreendemos que o problema da oferta e procura permanecerá. Precisamos nos atentar para o que diz ainda sobre esta formação exigida diante do artigo 19:

Também, no artigo 19, preocupando-se com a demanda e capacitação profissional na área, propõe-se para o intervalo de 10 anos, caso não haja pessoas com a titulação exigida, que os profissionais, para atuarem em instituições de ensino (intérpretes educacionais), devam ter o seguinte perfil: pessoa ouvinte, com nível superior, com competência e fluência em LIBRAS e com aprovação em exame de proficiência promovido pelo MEC. (LACERDA, 2009, p.25)

O mencionado exame de proficiência chamado de ProLibras, é de grande preocupação. Ao saber que para conseguir ser aprovado no mesmo, a pessoa já deva possuir fluência na língua e que a formação dos intérpretes acaba se realizando em serviço, como compreender que esta seja uma exigência legal?

O ProLibras é um exame de proficiência que certificará, anualmente, docentes, e tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. O ProLibras foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil para cumprir a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/2005. O MEC nomeou uma comissão, formada por professores de universidades (UnB, UFRJ, UFSC, UPE), representantes de várias secretarias desse ministério (SEESP, SESU, SETEC, SEED), da FENEIS e do INES que tiveram a responsabilidade de elaborar o edital e os manuais do aplicador e do participante; escolher os conteúdos programáticos e elaborar as provas. (FELIPE, s.d.)

Vemos que o ProLibras, surge para atender a lei em que a profissão de intérprete é necessária já que a língua foi reconhecida legalmente, porém vale ressaltar que até então a profissão ainda não havia sido reconhecida perante a Constituição.

Ao observar que a língua havia sido reconhecida e que a importância de um profissional intérprete seria necessária, nos deparamos com o capítulo VI, que nos coloca em confronto com outra visão: o direito a educação bilíngue:

No capítulo VI do Decreto nº 5.626, que trata da “garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, no artigo 22, afirma-se que as instituições responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos através de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deixando claro que nesse nível de ensino o ILS não teria papel, já que se prevê professor bilíngue. Nessa etapa da educação o ensino deve acontecer em LIBRAS, como língua de instrução, e o português escrito deve ser ensinado como segunda língua. (LACERDA, 2009, p.25)

Em virtude do cumprimento do capítulo VI, observamos na educação infantil e no ensino fundamental ministrados por professores surdos e ouvintes (professores bilíngues), tem-se a consciência de que o professor surdo tem preferência ao cargo, somente em sua ausência a vaga é preenchida por um professor bilíngue, ocorrendo isso até a conclusão dos anos iniciais. Contudo, quando os surdos iniciam os anos finais e Ensino Médio, os professores regentes possuem o apoio do profissional intérprete. Assim:

A perspectiva inclusiva da escola permanece aberta, já que se indica que essas classes funcionem em classes regulares, promovendo assim interação entre surdos e ouvintes, além disso, nas salas com língua de instrução LIBRAS é aceita a presença de ouvintes, desde que esses conheçam a LIBRAS para acompanhar os conteúdos ministrados. (LACERDA, 2009, p.26)

Sendo assim, com a presença do intérprete em sala de aula é possível a inclusão de surdos em classes regulares. Há também a possibilidade de ouvintes serem inclusos em sala de surdos, desde que ele conheça a LIBRAS. Por exemplo: um DA (Deficiente Auditivo) que

seja usuário da LIBRAS poderá frequentar uma turma de surdos, como ocorre raramente, nos anos iniciais.

É importante, ainda ressaltar que o Decreto 5.626, esclarece os termos professor surdo e instrutor surdo:

Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação.

Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação em nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. (LACERDA, 2009)

Assim, deve ser enfatizado que mesmo um professor quanto um instrutor de Libras, necessita ser fluente na língua, por isso sempre a prioridade é dada ao instrutor surdo, pois este tem pleno domínio da linguagem, na sua ausência, aí sim a um ouvinte fluente com a formação exigida poderá ocupar o cargo.

Finalmente, a lei mais aguardada por toda a comunidade surda e profissionais da área, foi a Lei 12319/2010 publicada em 01/09/2010 que regulamenta a profissão do Intérprete de Língua de Sinais. (BRASIL, 2010). Esta lei nos permite observar que permanece o artigo 4º, como já comentado sobre a formação do profissional intérprete de LIBRAS:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010)

É importante, também ressaltar nesta lei que os artigos 3º e 8º foram vetados, devido a alteração na exigência para a formação do profissional intérprete. Assim temos que:

Art. 3º É requisito para o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. Poderão ainda exercer a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

I - profissional de nível médio, com a formação descrita no art. 4º, desde que obtida até 22 de dezembro de 2015;

II - profissional que tenha obtido a certificação de proficiência prevista no art. 5º desta Lei.”

“Art. 8º Norma específica estabelecerá a criação de Conselho Federal e Conselhos Regionais que cuidarão da aplicação da regulamentação da profissão, em especial da fiscalização do exercício profissional.”

Razões dos vetos

“O projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de Libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal. (BRASIL, 2010)

Portanto, como citado anteriormente, após 2015, o profissional intérprete estará capacitado em nível superior, sendo que os artigos 3º e 8º que permitiam formação em nível médio foram vetados. Cabe aos profissionais e futuros profissionais interessados nesta profissão e na Língua de Sinais, que tentem dentro do possível irem se adequando a legislação vigente.

Recentemente, um avanço foi conquistado pela comunidade surda em Palhoça – SC e no Distrito Federal. No dia 6 de dezembro de 2012, em Brasília:

Foi oficializada a inauguração de um campus bilíngue do Instituto Federal de Educação A unidade vai funcionar a partir do 1º semestre de 2013, em Palhoça, na Grande Florianópolis. [...] É um marco para o Instituto e também para o Brasil o fato de estarmos atendendo uma população de surdos, que não recebem um olhar específico para eles”, completa Maria Clara Schneider, Reitora do Instituto Federal de Santa Catarina. (G1, 2012)

Além de Santa Catarina ter progredido na busca pela Educação Bilíngue, o Distrito Federal também comemora com a publicação no Diário Oficial no dia 15 de janeiro da Lei 5.016 (de 11 de janeiro de 2013), cuja lei cria a Escola Bilíngue, mas a luta agora é para que a lei saia do papel, até o momento a lei institui:

No DF a Escola Pública Integral Bilíngue (LIBRAS) e Português-Escrito, com o objetivo de oferecer a comunicação e o ensino em Língua de Sinais Brasileira – (LIBRAS) e em Língua Portuguesa escrita. Define, também, que toda e qualquer comunicação e atividades pedagógicas da escola deverão ser realizadas em Libras e/ou Português-Escrito. Estabelece que a Escola Integral Bilíngue será implantada como projeto-piloto, observando-se os seguintes parâmetros básicos: Elaboração dos princípios pedagógicos e normas de funcionamento; Elaboração do projeto político-pedagógico; Definição do quantitativo e perfil dos profissionais que atuarão em cada área específica da instituição; e Definição dos critérios necessários para a seleção de profissionais. (MORAES, 2013)

Desse modo, mesmo tendo ciência de que no Distrito Federal a lei ainda não entrou em vigor, temos que considerar a conquista, pois observando a caminhada que as leis envolvidas na inclusão do aluno surdo se arrastam por anos, são vitórias importantes a serem consideradas e que impulsionarão muitas outras.

1.2 Currículo e Inclusão

Ao compreender que o currículo precisa cumprir seu papel pedagógico e formativo, observamos que:

Efetivamente, o currículo sempre é currículo para alguém, construído a partir de alguém. Urge, pois, que autor e destinatário coincidam ao convencionar o que é, de fato importante. E esta coincidência só pode nascer da participação efetiva de uma proposta curricular. (BERTICELLI, 1998 grifos do autor, p.166 apud TOSCHI et al., 2007)

Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência, tendo como base a consciência de que se o currículo é para alguém, e construído a partir de alguém, como pode muitas vezes estar tão alheio a estes estudantes? Sabemos que o currículo deve seguir um eixo legal e que deve ser adaptado à realidade e às características regionais onde está inserido, mas sendo o professor o personagem importante deste cenário, como citado acima, ele precisa estar ciente de que é a peça chave nessa implantação e mediação.

Ao saber que o currículo é construído a partir da legislação em vigor, e não pode ser estático, precisa haver flexibilidade, porém ressalta-se que o professor precisa fazer a sua parte. Destaca-se o fato da necessidade de o educador ter consciência para buscar familiarização frente a realidade em que se encontra e, salienta-se que não há alterações que possam ser feitas na e para a sua prática, caso ocorra apenas um cumprimento legal.

Para que haja a participação do educador na proposta curricular, deve-se levar em conta os alunos que estão inseridos nas escolas, não alunos hipotéticos ou como foram vistos ao longo da história por possuírem deficiência. O currículo não pode mascarar a realidade, vendo os alunos de forma homogênea, solicitando que todos atendam aos mesmos objetivos e propostas sem levar em conta a diversidade.

O autor Gomes (2008, p. 41), comenta que “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. O professor só estará a favor dessas formas de inclusão, no momento que ele se fizer personagem principal ao olhar o currículo de forma mais apurada, e fazer valer esse respeito a diversidade, tornando o currículo significativo.

Segundo Arroyo (2006, p.54 apud GOMES, 2008, p. 26) “os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos.” Pensando nessa perspectiva, vemos que a questão não é pensar como está exatamente estruturada a proposta curricular da escola, mas de que maneira essa proposta curricular olha para as pessoas com deficiência, com ênfase nos alunos surdos, de que forma ela se adapta e consegue atendê-los. Sabendo que possuem uma língua diferente, que sua língua possui uma gramática própria, não se pode exigir que se enquadrem da mesma forma que os ouvintes nas atividades propostas pelo currículo da escola.

Não resolve somente, os profissionais da Educação Especial, terem um olhar diferenciado sobre os alunos com deficiência, precisa haver essa reeducação do olhar e, principalmente das práticas, com a finalidade de que realmente esses sujeitos sejam inclusos e vistos em suas peculiaridades. Esses preconceitos e discriminações que vem ao longo da história, ainda pairam nas escolas. Percebe-se que os profissionais não sabem como atuar na sua prática, muitos ainda os veem por esse aspecto de “deficientes” e acabam não refletindo sobre sua prática, muito menos se o currículo está atendendo esses sujeitos.

A escola necessita, sim, no caso dos alunos surdos de toda uma reorganização, tanto em sua estrutura física como na sua proposta pedagógica. É preciso para que de fato aconteça essa inclusão, que haja adaptações como sinais luminosos para que percebam quando toca o sinal de entrada ou troca de períodos, por exemplo. Além disso, o professor regente sempre possuirá o intérprete como mediador, sendo o canal de comunicação entre o surdo e o professor, porém de nada adianta se houver a inversão de papéis.

O intérprete está ali, sim, como canal, mas a função de professor é somente do professor, quem precisa se adaptar não são os surdos à sua sala de aula ou aos seus colegas, mas a metodologia precisa se enquadrar de forma a incluí-los realmente. Não basta adaptar a estrutura da escola, se o personagem principal, o professor, não buscar conhecimentos para desenvolver as potencialidades dos mesmos.

Cabe aos docentes procurar compreender as diferenças entre as línguas, sua estrutura, suas particularidades, para assim entenderem que inclusão e currículo adaptado vai além de

pedir que o intérprete passe a explicação, ou que se cobre do surdo igualmente como dos ouvintes, como vemos acima, essa diferença entre ouvintes e surdos não pode ser esquecida, senão a inclusão propriamente dita será negada.

1.3 Inclusão escolar

Dentro de uma sociedade capitalista, onde há muitas imposições de poder, não podemos dizer que todos aceitam o que é diferente do considerado como padrão para esta sociedade e que convivem em perfeita harmonia. Segundo Mantoan (2003), os gregos pensavam que os paradigmas pudessem ser definidos como modelos. Considerando a atualidade, esses paradigmas são as regras, os modelos partilhados por um grupo que norteiam nosso comportamento.

Dessa forma a pessoa que não segue esses paradigmas impostos pela sociedade é considerado diferente. Mantoan (2003, p.14), ainda se refere a crise de paradigma sendo uma crise de concepção. Quando a sociedade percebe que precisa alterar esses modelos que a própria impõe, entra numa crise de concepção.

Levando em consideração o contexto escolar, a inclusão é uma causadora de crise de concepção, pois a mesma força a escola a se reestruturar, pois a diversidade humana envolve tantas diferenças como: culturais, étnicas, religiosas, entre outras, fazendo com que a inclusão ocasione uma ruptura nos paradigmas atuais.

O modelo educacional carece de alterações cabíveis e adequadas, que façam com que se altere e acompanhe as diferenças existentes na sociedade ao invés de marginalizá-las. A educação, de certo modo, está defasada ou poderíamos dizer que parou no tempo, pois acaba excluindo os que não acompanham a cientificidade do saber escolar.

Para Mantoan (2003, p.18-19), “o ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações”. A autora não vê uma separação somente nas áreas do conhecimento, mas nos alunos em: normais e deficientes, modalidades de ensino: regular e especial. A inclusão de fato precisa valorizar as diferenças, porém Morin (2001 apud MANTOAN 2003, p. 20) afirma que “para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes”.

Observa-se um choque de concepções quando nos referimos a inclusão ou a integração. É necessário frisar que os professores não se sentem preparados para lidar com as

diferenças, tendo como segurança o professor especializado para este tipo de atendimento. Por outro lado, há a visão dos pais dos alunos sem deficiência que temem pela qualidade do ensino ao se incluir alunos deficientes.

Ao analisar o termo integração, é necessário entender que a integração de crianças com deficiência não surgiu há poucos anos, o movimento em favor surgiu nos Países Nórdicos, em 1969. Quanto a integração escolar, Mantoan aponta que:

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas, [...] tanto à inserção às salas de aula do ensino regular quanto ao ensino em escolas especiais. Porém a autora reforça que a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (2003, p. 22)

Nessas perspectivas de integração e inclusão, cabe a nós compreendermos as diferenças destas concepções. Enquanto a integração, apenas insere o aluno no contexto escolar, sem que haja uma alteração total da organização educacional para adaptar os mesmos; a proposta de inclusão propõe incluir alunos com alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, desta forma, a inclusão não se remete só aos alunos com deficiência, mas a todos que por algum motivo não avançam no seu desenvolvimento, de maneira que haja uma alteração na organização da educação para que a escola consiga obter o sucesso destes estudantes.

A inclusão “provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno” (MANTOAN, 2003, p. 32). Se essa crise na identidade da escola e dos professores não estiver ocorrendo, se a organização curricular estiver da mesma forma, então existem apenas alunos inseridos no ensino regular.

Santos (1995 apud MANTOAN 2003, p. 34), afirma que devemos ser iguais em direitos, mas que nossos direitos não podem nos inferiorizar ou diferenciar das outras pessoas. Assim, não é o fato do estudante apenas não acompanhar a sua turma que o levará a ser um Portador de Necessidade Educacional Especial (PNEE), este é um exemplo de quando o direito legal o torna diferente dos demais, inferiorizando-o.

Desse modo, a inclusão encontra diversas barreiras para que ocorra de fato: a má interpretação legal devido a legislação ser imprecisa, ausência de laudos de queixas escolares bem fundamentadas, entre outros, são entraves que acabam fazendo a inclusão retroceder. Temos que salientar que o fato da legislação ser imprecisa, provém de serem políticas para “apagar incêndios”, por isso tantas brechas ficam existentes.

Ainda pensando em barreiras, a escola não estava preparada para receber essa inclusão e, por vezes, mascara o que chama de inclusão na sua escola, trabalhando da mesma forma, com a mesma organização curricular, mas erguendo a bandeira da inclusão. Portanto necessita de ter os instrumentos necessários para o enfrentamento dessas barreiras, como por exemplo: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (MANTOAN, 2003, p. 38)

A autora prossegue fazendo um comparativo muito importante sobre essa interpretação legal, pois a própria Constituição discorda da LDB (art.58), onde a Constituição afirma que sendo o atendimento especial um complemento, pode ser oferecido fora da rede regular, porém não substituindo o ensino regular, enquanto a LDB, afirma que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é viável.

Porém o Ministério Público Federal, não concorda com a LDB de 1996, pois a educação especial não substitui o ensino, segundo ele, esse atendimento tem como função permitir (facilitar) a acessibilidade das pessoas com deficiência. O objetivo é que o ensino regular adapte os instrumentos necessários para atender os estudantes com necessidades especiais e não que trabalhe com eles num ensino especial marginalizando-os dos demais estudantes tidos como normais.

Por outro lado, sabendo que a LDB prevê que o atendimento especializado necessita de ambientes especiais para ser realizado, diferenciando os alunos, surgiu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999. Esta Convenção destaca que a restrição ao acesso a um ambiente marcado pela diversidade, estaria impedindo a igualdade dessas pessoas. (MANTOAN, 2003, p. 41)

Ao compreender as exigências legais, mas ao mesmo tempo, analisando a realidade enfrentada pelas escolas, a autora frisa que não está falando em escola ideal, mas que faltam pequenas atitudes que podem colaborar na efetivação da inclusão. Segundo ela é fácil rotular os alunos e diferenciá-los, porém tentar encarar a realidade e assumir posicionamentos diferentes diante dos mesmos, é o que não ocorre.

Para essa autora, inclusão onde há a permanência de um currículo tradicional que não se flexibiliza diante às necessidades, não é inclusão. Pois como eles vão tentar avançar, superar suas dificuldades e descobrir suas potencialidades sem um ambiente que favoreça? As dificuldades são apresentadas por eles, mas a estrutura física, os recursos didático-pedagógicos, tecnológicos, humanos, podem aumentar essas dificuldades ou trabalhar em

benefício das necessidades. Cabe a escola, desestabilizar-se e perceber a que mudanças está diante e o que fará para acompanhar esse mundo inclusivo que está tão presente e tão negado em nossos dias.

Mantoan (2003, p. 72), segue afirmando que “o ponto de partida para se ensinar a turma toda sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender; e não pelo professor, ao ensinar!”. Assim, a escola necessita de uma metodologia que se adapte ao contexto e ao que é significativo para seus alunos e a partir daí, pensar no processo ensino-aprendizagem.

Apenas diferenciar atividades para grupos de alunos, não soluciona problemas, o aluno precisa ser desafiado a desenvolver suas competências, o que o professor deve fazer é apenas respeitar esse tempo “diferenciado” que cada aluno tem para assimilar o conhecimento. Logo, a escola precisa pensar numa mesma linguagem, se o currículo e as metodologias serão reformuladas e repensadas, automaticamente o Projeto Político-pedagógico e o sistema de avaliação da escola devem ser reorganizados.

Ao diagnosticar a realidade e pensar em meios para acompanhar esses educandos, de forma a se desenvolverem não só em conhecimentos tidos como indispensáveis para progredirem, mas em todo desenvolvimento social, motor e em cada peculiaridade que ele pode avançar dentro dos seus limites.

Segundo Mantoan (2003), os professores se queixam de não estarem preparados para enfrentar a inclusão e enfrentar essas particularidades de seus estudantes, porém o que é preciso salientar, é que não existe uma receita a ser aplicada. O importante é o professor estar em constante formação, tanto com profissionais especializados que possam responder dúvidas do grupo de professores, quanto os próprios professores da rede que já possuem experiências e podem compartilhá-las para o enriquecimento das práticas pedagógicas da comunidade escolar.

2 ESCOLA BILÍNGUE

2.1 Experiência de uma Escola Bilíngue

Historicamente, as teorias entraram em conflito por algumas afirmarem que o surdo deveria desenvolver sua linguagem oral, fazendo leituras labiais e que sim, seria possível ele acompanhar o mundo dos ouvintes. Porém, com a evolução das pesquisas, percebeu-se que somente por meio da linguagem de sinais, o surdo teria a autonomia para se desenvolver, expressar-se e acompanhar o mundo dos ouvintes.

Esses trabalhos tiveram como base os estudos sobre as línguas de sinais que demonstram que esta é a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo, pois, por seu intermédio, ele pode ser competente em uma língua visogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito (MARCHESI, 1987, apud LACERDA; LODI, 2009, p.12)

Nesse sentido, cabe salientar a diferença no crescimento de uma criança ouvinte e uma criança surda. Pois, a criança ouvinte desde o seu nascimento está em constante contato com sua língua materna, o que não ocorre com os surdos, pois normalmente possuem pais ouvintes. Portanto, quanto antes eles possuírem acesso a sua língua materna, mais possibilidades de desenvolvimento terão.

Diante disso, é importante que esse acesso a sua língua materna (LIBRAS) ocorra o mais breve possível nas escolas, o aluno surdo necessita compreender a língua portuguesa, porém a partir da sua língua materna respeitando suas particularidades e estruturas gramaticais. “Assim sendo, a língua de sinais, única e capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno deve ser contemplada nos espaços educacionais.” (LACERDA, 1998; LODI E HARRISON, 1998; LODI, 2000, apud LACERDA; LODI, 2009, p. 14)

No entanto, contemplar a língua de sinais nos espaços educacionais não é algo tranquilo. A questão da importância da Libras e o reconhecimento da língua ainda é recente no Brasil, diferentemente de outros países. Sabendo que a linguagem é o código que promove a interação dos indivíduos, ela é primordial dentro no âmbito escolar. De nada adianta apenas inserir o surdo no ensino regular, sem propiciar alterações nas metodologias.

A proposta da educação bilíngue visa que os educadores também tenham acesso a língua dos surdos e convida aos profissionais da educação que compreendam as diferenças linguísticas da Libras e do Português. Como não é possível que os envolvidos na educação consigam estar a parte do funcionamento da Libras, é utilizado o recurso humano do intérprete que é o profissional capacitado para fazer com que os conhecimentos sejam repassados para os surdos. Como afirmam as autoras, “um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais, profissional que vem sendo incorporado em experiências educacionais após a década de 1990 em várias partes do mundo (LACERDA, 2006, apud LACERDA; LODI, 2009, p. 15)

Como vemos, é recente a compreensão da importância desse profissional para apoiar a inclusão dos surdos na rede regular. Por toda essa dificuldade histórica que os surdos vêm passando ao longo dos anos, os surdos adultos possuem muitas dificuldades ao perceber, por exemplo, que ao se depararem com textos, com a língua portuguesa escrita, muitas são as disparidades com a sua língua materna, percebendo a distância de vocabulário entre as línguas. Notam também, que por mais esforço para a compreensão dos conteúdos vistos em sala de aula, não diminui a dificuldade no momento da leitura de textos.

Assim, embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença desta língua não é garantia de que ele apreenda facilmente os conteúdos. (LACERDA; LODI, 2009, p. 16)

Essa inserção do intérprete precisa acontecer de forma cuidadosa, os professores por mais que se sintam apoiados com estes profissionais, precisam realizar um trabalho em conjunto, trabalhando com eles as dificuldades apresentadas pelos surdos, para que percebam que só a presença deste profissional não vai homogeneizar a turma e sanar obstáculos.

Para exemplificar como é possível colocar em prática a educação bilíngue, as autoras apontam a experiência de 2003, onde ocorreu em parceria da Universidade e da Prefeitura Municipal de Piracicaba. Assim temos que:

Teve início a implantação do programa educacional bilíngue em duas escolas municipais, uma de educação infantil e uma de ensino fundamental, com o objetivo de preparar essas escolas para o atendimento de alunos surdos por meio de um programa de inclusão bilíngue. (LACERDA; LODI, 2009, p. 19)

A ideia era incluir alunos surdos no ensino regular proporcionando a convivência com iguais (surdos) e diferentes (ouvintes) para poderem acontecer trocas linguísticas. De forma

que não fosse incluído apenas um aluno surdo, mas entre quatro a seis alunos surdos, numa turma reduzida de mais ou menos 20 alunos, para que ocorresse um melhor acompanhamento do professor e que essas trocas de identidade acontecesse entre todos os alunos, favorecendo a circulação das duas línguas em sala de aula. Além disso, em turno contrário os surdos teriam oficinas de Libras, pois muitos não tiveram acesso a sua língua materna para ter uma boa fluência.

Como a proposta bilíngue tem por objetivo o envolvimento de toda a escola, quando ocorriam essas oficinas de Libras, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, merendeiras, etc., também participavam, visando compreenderem a língua e para que em situações do cotidiano pudessem se comunicar com os alunos sem a presença do intérprete. “Cabe destacar que a circulação efetiva da Libras em todo espaço escolar era requisito fundamental para uma proposta bilíngue.” (LACERDA; LODI, 2009, p. 21)

Para que de fato fosse um programa eficiente, eram realizadas reuniões semanais com todos os envolvidos, para que discutissem melhorias e trocas de experiências, a fim de haver um acompanhamento e manter um diálogo com os participantes. Esse programa ocorreu entre os anos de 2004 e 2007. Durante esse tempo, muitas mudanças tiveram que ocorrer, como a troca de reuniões semanais para quinzenais devido a vários fatores da vida profissional dos professores. Uma observação muito importante foi quanto ao interesse dos professores da escola, pois os que possuíam contato com os alunos surdos apresentavam interesse pelas reuniões e por continuar ampliando seus conhecimentos. Porém, os professores que não tiveram esse contato direto apesar de respeitar o programa, não demonstravam o mesmo interesse na continuidade da aprendizagem da Libras.

Com o passar dos quatro anos (2004-2007), muitas alterações ocorreram, pois professoras trocaram de escola, o instrutor surdo faleceu, precisou ser substituído e ao chegar o ano de 2008, como houve concurso público, as pesquisadoras foram afastadas devido a contratação definitiva dos profissionais.

2.2 Desenvolvimento da linguagem do aluno surdo

Ao pensarmos em desenvolvimento da linguagem compreendemos que, para isso acontecer, é necessária a interação dos seres. É na troca, nas relações cotidianas entre as pessoas, que a criança assimila, compreende e começa a conhecer o mundo a sua volta. De acordo com os autores:

[...] compreende-se que todo desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem. (LODI; LUCIANO, 2009, p. 33)

Pois bem, refletir sobre o desenvolvimento da linguagem de uma criança ouvinte, não nos instiga tantas inquietações, mas analisarmos o desenvolvimento da linguagem de uma criança que nasceu surda? Várias questões incitam nossas indagações. Sabendo que ela necessita como outra criança, da interação, relacionar-se com as pessoas a sua volta para adquirir sua linguagem, como ajudá-la a ter um bom desenvolvimento?

Desta forma, para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem. (LODI; LUCIANO, 2009, p. 34)

Segundo as autoras, as pesquisas sobre desenvolvimento da linguagem da criança surda existem desde 1980, efetuadas por pesquisadores americanos e europeus. As mesmas, apontam que:

[...] o processo de aquisição da linguagem é, fundamentalmente, o mesmo entre as crianças ouvintes e surdas, independente da mobilidade da língua; portanto, o que irá determinar este desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com os interlocutores usuários da língua, pois, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas, no período inicial, fazem uso do gestual [...] (LODI; LUCIANO, 2009, p. 37)

As análises destacadas pelas autoras são de grande relevância. Temos consciência que para uma criança se desenvolver ela precisa ser estimulada e se relacionar com o meio e com os outros. Desse modo, compreendendo que a criança necessita desses interlocutores usuários

da mesma língua, é evidente que uma criança surda de pais surdos, terá um desenvolvimento diferenciado de crianças surdas de pais ouvintes.

Num pequeno comparativo, de crianças surdas de pais surdos, até os dois anos apenas usam o gestual para se comunicarem, mas a partir dos dois anos já balbuciam em sinais e a partir dos seis anos já possuem uma capacidade linguística próxima a de um adulto.

Entretanto, uma criança surda filha de pais ouvintes dependerá, inicialmente, da aceitação da surdez por parte dos pais, entendendo a necessidade da Libras para a evolução linguística e para a relação com o ambiente em que está inserido. O quanto antes esta criança tiver acesso a língua de sinais, melhor, para não haver um atraso no seu desenvolvimento. Será necessário por parte dos pais, o conhecimento da língua para facilitar o desenvolvimento da linguagem e inseri-la entre seus iguais, para que na troca, nas brincadeiras e no próprio dia-a-dia com os usuários da Libras ela tenha progressos em seu processo de aquisição da língua e na própria relação com o outro.

Desse modo, na relação com pessoas usuárias da sua linguagem, a Libras, ela desenvolverá sua comunicação que vai além dos sinais utilizados, desenvolverá suas expressões faciais e corporais, seu posicionamento corporal para relatar fatos, histórias, conseguindo marcar os personagens (no caso de uma história) ou pessoas, no caso de fatos reais.

2.3 O intérprete de Língua de Sinais

Pensar numa escola onde a comunidade escolar tenha algum conhecimento da língua de sinais é uma utopia, todos sabem o quão é difícil aprender uma nova língua e interiorizá-la. Contudo, a escola bilíngue em nosso país ainda é um sonho distante, para amenizar esse sonho, contamos com o trabalho do intérprete de Língua de Sinais.

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, verifica-se que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com os aparelhos de amplificação, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. (Napier, 2002, apud Lacerda; Bernardino, 2009, p. 67)

É preocupante quando paramos para refletir sobre essa proximidade da profissão de educador com a de intérprete de sinais. Com a presença deste profissional em sala de aula, o professor regente não possui a preocupação de passar as informações para seu aluno surdo, porém muitas vezes, o intérprete acaba exercendo funções que não são suas.

O intérprete não é o professor, dessa forma não é ele responsável pelas metodologias utilizadas em sala de aula, muito menos o que deve cobrar a postura, o comportamento do aluno surdo.

[...] afirma-se que a presença de um ILS (Intérprete de Língua de Sinais) não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional em um sentido mais geral seja adequado, pois a criança surda poderá permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita a sua relação com o IE (Intérprete Educacional). Afirma-se também que é importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, atento às dificuldades, mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos. Não se trata de o IE substituir o papel do professor. O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. (LACERDA, 2009, p. 34-35)

Este profissional é um canal de comunicação entre o mundo ouvinte para o mundo surdo. Por isso, é necessário que os profissionais docentes e a comunidade escolar na qual o intérprete atua, tenham conhecimento sobre seu papel, suas funções e no que pode auxiliar.

Nessa perspectiva, professores e intérprete precisam trabalhar em conjunto, trocando ideias, percebendo que alterações podem ser feitas na metodologia para que o acesso do aluno surdo à aprendizagem se torne cada vez mais produtiva. Pois, como o intérprete é o único em sala que possui fluência na língua, a relação do surdo muitas vezes, restringe-se a uma comunicação direcional, assim, quanto mais variáveis forem encontradas para que ele se relacione com mais pessoas e amplie seus conhecimentos, melhor será seu desenvolvimento.

3 INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR

3.1 A evolução da língua de sinais

Inicialmente devemos compreender que as línguas de sinais surgiram nas relações, nos convívios entre as pessoas, porém não são universais. Cada região apresenta suas características próprias e é na troca, no contato com pessoas de diferentes regiões que os sinais vão sendo compartilhados.

A língua de sinais não se utiliza do método oral, ela é visual-espacial, pois é necessário observar os movimentos que a outra pessoa está fazendo para compreender o significado. É importante ter conhecimento que ela é uma língua como outra qualquer, possuindo regras, estruturas e por ser uma língua mantém-se viva, sofrendo constantes transformações com novos sinais que são introduzidos pela comunidade Surda à medida que vão conhecendo novos vocábulos, novos significados e trocando sinais com comunidades Surdas de outras regiões.

As autoras Honora e Frizando (2009), nos remetem a alguns dados importantes da evolução da língua de sinais. Historicamente, o primeiro a tentar ensinar pessoas surdas a ler e a escrever foi Girolamo Cardano (1501-1576), e ele mesmo criou um código para tentar ensinar. Na época, a sociedade achava que pessoas surdas não pudessem ser educadas. Bonet (1579-1633), contribuiu escrevendo sobre as causas das deficiências auditivas e apresentou pela primeira vez em seu livro *“Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos”*, a língua de sinais pela primeira vez. Já, L’epée (1712-1789), conhecido como “Pai dos Surdos”, foi um dos primeiros que defendeu a Língua de Sinais e fundou a primeira escola para surdos do mundo. Huet (1822-1882), foi convidado por Dom Pedro II para vir ao Brasil e fundar a primeira escola para surdos (só para meninos), o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro em 1857, foi ele que trouxe a língua de sinais para o Brasil, incentivando o uso da Libras para a aquisição da escrita.

Muitas outras escolas surgiram após o INES, porém é a única mantida até hoje pelo governo federal.

3.2 Um pouco de história...

Observamos hoje tantos questionamentos em relação à inclusão do aluno surdo, dificuldades para as escolas se adaptarem é tudo ainda muito recente, pois legalmente como vimos, os avanços foram obtidos a partir do reconhecimento da língua que aconteceu em 2002, com a Lei nº 10.436. Porém em termos práticos ainda temos muito que percorrer.

Com tanta atenção aos empecilhos atuais para que ocorra de fato essa inclusão, nem imaginamos o que a história nos conta quanto ao que pensavam em relação a capacidade do surdo em aprender e ser igual a todas as pessoas. Se hoje, muitas conquistas estão sendo alcançadas, é porque esta luta há tempos vem crescendo.

Na antiguidade, a educação dos Surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o Surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo, quem não pensava não era humano. Não tinham direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes. Até o século XII, os Surdos eram privados até mesmo de se casarem. (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19)

Portanto, além dos obstáculos históricos presentes na antiguidade, acreditava-se que o melhor método para o surdo aprender e interagir era o Oralismo que, por sua vez, percebia o surdo como deficiente e anormal e os obrigava a aprender a falar e a fazer leitura labial, não importando se ele estava compreendendo ou não, o que ia contra a vontade dos surdos. Nesse sentido temos que:

As instituições de educação de surdos se disseminaram por toda Europa, e em 1878, em Paris, aconteceu o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, instituindo que o melhor método para a educação dos surdos consistia na articulação com leitura labial e no uso de gestos nas séries iniciais. Esta determinação somente durou dois anos, pois em 1880, em Milão, ocorreu o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, que promoveu uma votação para definir qual seria a melhor forma de educar uma pessoa Surda. A partir dessa votação com os participantes do congresso, foi recomendado que o melhor método seria o oral puro, abolindo oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação dos Surdos. Vale ressaltar que apenas um Surdo participou do congresso, mas não teve direito de voto, sendo convidado a se retirar da sala de votação. (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 24)

Assim, a partir do Congresso de Milão em 1880, foi proibido o uso da língua de sinais nas escolas de surdos. A partir daquele momento seria utilizado o método do oralismo, devido a isso muitos surdos fracassaram por ter que utilizar o oral puro. “Oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de

maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais” (WRIGLEY, 1996, p. 15 apud SÁ, s.d.). Afirmavam que o uso de Sinais prejudicava o desenvolvimento da fala e até mesmo da leitura labial. Em decorrência, fecharam as escolas de Surdos, demitiram professores Surdos e fundaram a primeira escola para fonoaudiólogos. Os Surdos que não acompanhavam o oralismo ainda eram considerados retardados.

Com a resistência ao método oralista, antes mesmo de se chegar ao bilinguismo ou ao reconhecimento dos surdos poderem utilizar a língua própria da comunidade surda. Surge a Comunicação Total, em 1970, que em outras palavras, foi para o outro extremo, pois enquanto no método oralista era somente o oral puro proibido qualquer sinal ou gesto, na filosofia da Comunicação Total, poderia ser utilizado qualquer recurso: língua de sinais, língua oral, mímica, teatro, gestos, leitura labial, tudo misturado que pudesse propiciar a comunicação.

Esse método acreditava que a família deveria decidir qual seria o método mais adequado para o seu filho, o importante era que houvesse a comunicação. Sendo assim, como era possível adotar qualquer recurso para a comunicação, ao invés de facilitar, acabava confundindo pois era impossível compreender a todos dessa forma. A partir daí surge então o bilinguismo, que é o método utilizado atualmente, pois considera a Língua Brasileira de Sinais como língua materna e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Na década de 1970 surgiram nos Estados Unidos vertentes que começaram a se contrapor ao chamado “método oral”, baseadas no fato de que a língua de sinais, contrariamente ao que advogavam os defensores do oralismo, era uma língua completa, com estrutura e organização próprias, não uma “língua menor”, que não permitiria um desenvolvimento integral dos indivíduos surdos. Foram os estudos de Stokoe (1960) que deram à língua de sinais esse reconhecimento e abriram caminho para que, na década de 1990, a Declaração de Salamanca fosse promulgada, reafirmando a existência da língua utilizada pelas comunidades surdas e a possibilidade da educação de surdos por meio da língua de sua comunidade e em sistemas especiais de ensino (classes e escolas especiais). (SCHNEIDER, 2006, p. 31)

A autora Schneider (2006), prossegue afirmando que toda a trajetória do passado, a sucessão de fatos históricos é o que justifica a realidade que estamos enfrentando, a linguagem de sinais durante todo o percurso da história foi desvalorizado, o Surdo foi julgado como incapaz, tendo que enfrentar uma língua majoritária e aceitando imposições de que seria capaz de desenvolver a fala e assim se inserir na sociedade. Analisando que foi a partir da década de 1990 que as concepções sobre a importância dos surdos utilizarem sua própria

linguagem começaram a surgir, é compreensível a razão pela legislação só ter evoluído há poucos anos.

Por isso, atualmente se fala em bilinguismo, ou seja, o uso de duas línguas, sendo que a linguagem de sinais deva ser a língua materna para o sujeito surdo e o português sua segunda língua. No bilinguismo a surdez não é vista como incapacidade ou deficiência, apenas como uma diferença. Porém, o bilinguismo sugere que as aulas sejam ministradas em língua de sinais, sendo assim, não podemos dizer que as escolas ministram suas aulas de forma bilíngue, pois as aulas são ministradas em português e o professor não domina a Libras, utilizando o recurso do intérprete para se comunicar com o aluno surdo.

A visão que a sociedade nos passa em relação aos padrões a serem seguidos é o que faz com que as deficiências sejam vistas como anormalidades, incapacidades, o que não é verdade. O diferencial é o conhecimento sobre tais deficiências para se ter consciência do que é possível ser feito para colaborar com a pessoa, a fim de que ela cresça juntamente com essa mesma sociedade que a exclui.

3.3 Relação professor ouvinte e aluno surdo

Pensar na inclusão do aluno surdo é nos questionarmos de como será essa inclusão. Como já mencionado anteriormente, sabemos que essa inserção do aluno surdo na sala regular conta com a participação do profissional intérprete. Porém como fica a relação deste aluno com seus professores?

[...] podemos dizer que é imprescindível que o professor ouvinte obtenha mais conhecimentos da Libras para que seja possível auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula (comandos disciplinares: cole, recorte, faça outra vez, pode começar) como também propiciar uma relação direta entre ele e os alunos surdos, que é o que ocorre entre professor e alunos ouvintes. (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p.110)¹

Sendo assim, sabemos que por mais que o aluno surdo possua seu intérprete para que haja esse canal de comunicação, muitas vezes ele gostaria que o professor tentasse interagir com ele. Na citação acima, temos um exemplo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, onde comandos simples poderiam ser dados pelo professor, desse modo, o aluno

conseguiria ter momentos de troca, de diálogo, também com o seu professor, não somente com o intérprete. E qual criança não gosta de perceber que seu professor se interessa por ela?

Entretanto, mesmo havendo a presença do intérprete na sala regular, o mesmo não garante a aprendizagem do surdo. Sabemos que a aquisição da aprendizagem depende das potencialidades, competências e habilidades do outro ser e neste caso, além disso, a comunicação é dada entre três sujeitos, porém, por mais fluente que seja este profissional intérprete, ele depende do conhecimento que o surdo possui da própria língua, o que irá interferir na aprendizagem.

É necessário também o conhecimento das peculiaridades da surdez e a compreensão de um outro significado do termo língua, que é muito mais que um meio de comunicação. Em sua ação, a língua/linguagem é fundamental para a construção de processos cognitivos e o estabelecimento e manutenção das relações sociais. A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos e que constitui o sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento. (VYGOTSKY, 2001, apud FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p.110)¹

Portanto, sendo a língua/linguagem a que estabelece relações sociais e responsável pelos processos cognitivos, é imprescindível que esta dialogicidade entre professor, intérprete e aluno surdo seja da forma mais clara possível para que ocorra a construção do conhecimento.

Ao pensar em outra perspectiva, por exemplo, o professor dominasse a Libras onde não houvesse a necessidade do intérprete, ainda sim, várias questões deveriam ser analisadas, antes que um conceito errôneo de que a inclusão ocorreria de uma maneira mais tranquila acontecesse.

Caso o professor domine a Libras, não será possível ministrar aulas com o uso da língua de sinais e a modalidade oral da língua portuguesa de modo simultâneo, já que ambas possuem estruturas gramaticais distintas e não existe uma correspondência linear entre a fala e os sinais. (LACERDA, 1996; 2000; 2002 apud FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p.111)¹

Como vimos, é essencial que a comunidade escolar tenha conhecimento sobre a Libras, pois não é possível um professor bilíngue traduzir simultaneamente sua aula, pois a estrutura da Libras e do Português são diferentes. Isso não quer dizer, que o fato do

¹ FERREIRA, Maria.; ZAMPIERI, Marinês A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F. de (Org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. cap. 6.

professor não ser bilíngue e o auxílio do intérprete não sejam eficazes para a inclusão do aluno surdo. O importante, é que estes profissionais trabalhem em conjunto, compartilhando sugestões, observações que possam melhorar a qualidade do ensino para este aluno, realizando reflexões e ajustes diários, pois como sabemos o processo de ensino-aprendizagem não é estático, é e sempre será flexível e adaptável ao contexto escolar.

3.4 Educação inclusiva

Para Schneider (2006, p. 46), “a educação inclusiva abandona a ideia de que a criança tem de ser “normal” para contribuir”. Seguindo o raciocínio que incluir é fazer parte, participar do ambiente em que se está inserido, a educação inclusiva aponta que o aluno deficiente pode contribuir sim, no contexto escolar e esse ambiente é muito importante para o seu desenvolvimento.

O bom senso deve propiciar condições para que as crianças com deficiência possam ser estimuladas em seu desenvolvimento, convivendo com a vizinhança e frequentando a escola que seus vizinhos frequentam, para que se tornem adultos responsáveis. O processo de “aprendizagem social” na sala de aula é muito importante, considerando que as crianças deficientes tem pouca “estimulação de amigos”. (SCHNEIDER, 2006, p. 46)

O aluno que possui uma deficiência se sentirá incluído quando fizer parte desse meio em que está convivendo, trocando experiências e se relacionando. Para isso, “o indispensável é que o ambiente em que ocorrer realmente propicie ao aluno especial o respeito às suas diferenças e a valorização de suas capacidades”. (SCHNEIDER, 2006, p. 50)

Por fim, analisarmos a educação inclusiva nos remete a uma retrospectiva história e uma comparação com o presente vivenciado pelas escolas. Historicamente, sabendo do longo prazo para se compreenderem que o surdo não desenvolveria a fala e que necessitava de uma língua própria, respeitando sua estrutura gramatical para que todos pudessem utilizar e compreender, fica evidente as dificuldades encontradas ainda hoje.

Para Skliar, a aceitação da língua de sinais não supõe a superação da oposição reproduzida na escola de surdos entre oralidade (língua oral) e gestualidade (língua de sinais). A burocratização desta última no espaço escolar, a onipresença (sic) da língua oficial na sua modalidade oral ou escrita e o poder linguístico dos professores podem continuar, pois “ainda existindo um espaço para as duas línguas (língua de sinais e a língua oficial, nas modalidades oral/escrita), cada uma pode perfeitamente

corresponder a dois grupos diferentes e a duas ou mais representações sobre o mundo. Deste modo, a educação dos surdos continuará sendo um projeto assimétrico de poderes e saberes”. (1998, p. 25 apud SCHNEIDER, 2006, p. 101)

Apesar dos avanços conquistados, da lei e da sociedade compreender que possuem uma língua e que deve ser respeitada, sabemos que muito ainda precisa ser conquistado. É compreensível os problemas que a comunidade escolar vivencia, pois ninguém é formado com todas as habilidades para atender as deficiências de seus alunos.

Uma escola precisa se adaptar em sua estrutura, mas ao mesmo tempo, precisa de recursos para isso, necessita do profissional intérprete, conseqüentemente precisa que pessoas busquem capacitação para tal função. O currículo deve sofrer alterações, porém se a escola não trabalhar como uma equipe e buscar conhecimento sobre a inclusão do aluno surdo, não saberá que caminhos deva trilhar.

O bilinguismo tanto comentado e analisado necessita ainda de muita reflexão, pois os alunos surdos utilizam sim sua língua materna, tem o português escrito como segunda língua, mas não possuem professores bilíngües ou uma escola com toda comunidade bilíngües. Estes alunos possuem um profissional bilíngües que fornece um canal de comunicação com toda a comunidade escolar.

3.5 Adaptações na estrutura escolar para os Surdos

Ao comentarmos que a escola precisa se adaptar para receber o aluno surdo, destacamos a necessidade tanto para a contratação de intérpretes, como na estrutura curricular e física. Abaixo indicamos as simples adaptações que a escola pode realizar.

Temos na figura 1, uma lâmpada adaptada em lugar visível aos surdos para que os mesmos percebam quando ela acender que o sinal para o término do recreio foi acionado.



Figura 1 - Luz sinalizadora

Outra sugestão são as placas indicativas por ser uma maneira de incluí-los, para que a sua língua materna também faça parte da escola em que estão inseridos, como vemos nas figuras 2.



Figura 2 – Placas indicativas

Portanto, pequenas ações na escola podem fazer com que estes alunos surdos sintam-se acolhidos e importantes. A escola pode além de tudo promover espaços para a divulgação da Libras, abrindo novos horizontes comunicacionais a esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Após estudos, análises e leituras, percebemos que ainda há muito a caminhar para que essa busca pela inclusão do aluno surdo no contexto escolar ocorra realmente. Questionamos durante toda a pesquisa se este aluno é incluído ou inserido em um currículo tradicional, que está formulado, pronto e organizado para atender a maioria dos estudantes, não atende as necessidades referentes a “inclusão”.

Ao compreender toda a dificuldade que o intérprete em sala de aula enfrenta, pois encontra aulas próprias para ouvintes, com exigências gramaticais que não condizem com a estrutura da língua de sinais, com professores que desconhecem as peculiaridades da Libras, como exigirmos uma inclusão de qualidade?

As funções do profissional intérprete são confundidas com as do educador, este profissional é apenas um canal de comunicação entre ouvintes e surdos, mas por ter conhecimentos sobre a surdez, sobre a estrutura da língua de sinais, passa a dar uma atenção redobrada a estes alunos surdos, auxiliando-os e estando sempre atento as suas dificuldades. Dessa forma, passa a também colaborar com o professor que ainda possui dúvidas de como atuar com esses alunos.

O aluno surdo incluso no ensino regular, não pretende se relacionar somente com seu intérprete, quer ampliar horizontes, suas relações e, com certeza, deseja ter atenção do seu professor. Deseja também estabelecer comunicação com o maior número de pessoas possível em sua escola, mas para isso depende do interesse das outras pessoas em buscar conhecimento sobre sua língua, em compreender e reconhecer que são estruturas gramaticais diferentes na Libras e no Português. Assim, o que as pessoas julgariam como incapacidade por ele não escrever corretamente o português, falta de inteligência talvez, por não conseguirem compreender todas as palavras de um texto, todos esses conceitos errôneos, seriam resolvidos com a busca de conhecimentos referentes a língua.

Nesse sentido destacamos algumas questões que se fazem necessárias: Como ele vai escrever corretamente, se em sua língua não existe a mesma conjugação verbal? Como ele pode compreender tantos vocábulos do português, se talvez, ainda não tem domínio suficiente de sua língua por ter pais ouvintes?

Somos fluentes quando convivemos e utilizamos nossa língua materna, agora pensemos nos surdos de pais ouvintes, no tempo que esses pais levaram para compreender o que deveriam fazer para auxiliar seus filhos surdos. Julgar, criticar, rotular ou criar pré-

conceitos é rápido e fácil, porém ir além dos conhecimentos já obtidos, buscar compreensão sobre o desconhecido, ainda é visto como uma grande dificuldade pela sociedade.

Diante de tudo, podemos dizer que houve avanços? Sim, com certeza, sim! Evoluímos historicamente, com o passar dos anos foi comprovado que os surdos não eram incapazes ou retardados, que são termos rudes encontrados nas literaturas. Houve avanço no estudo da língua, perceberam que a ausência de sinais não resolveria o problema, que o surdo não iria desenvolver sua fala, mas que o outro extremo, onde deveriam utilizar qualquer recurso gestual para se comunicar, também não seria válido.

Contudo, lentamente, sua língua foi solicitando espaço e a legislação fazendo reconhecimentos históricos para a comunidade surda. São recentes, é verdade, mas agora eles existem. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida em 2002 e a profissão de intérprete que sempre esteve presente e imprescindível, que sempre ocorreu em serviço, finalmente, em 2010 foi reconhecida, fatos de grande comemoração e realização para a comunidade surda.

Para sentir-se incluído é indispensável perceber que faz parte de um grupo e, se esse grupo respeita, reconhece sua língua, a cultura e a identidade, inicia-se uma flexibilização social que visará ajustes e melhorias, para que de fato se inclua o cidadão. Nesse sentido podemos dizer que há a possibilidade de ocorrer uma “inclusão” de verdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Disponível em: <<http://saladerecursosipa.blogspot.com.br/2010/09/regulamentacao-da-profissao-de.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRASIL. **Mensagem nº 532, de 1º DE setembro de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Msg/VEP-532-10.htm>. Acesso em: 20 fev 2013.

FELIPE, Tanya A. **ProLibras.** Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/proLibras.asp>>. Acesso em: 20 fev 2013.

GOMES, Nilma Limo. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, 48 p.

G1. **Palhoça, SC, terá 1ª escola bilíngue para surdos da América Latina.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2012/12/palhoca-sc-tera-1-escola-bilinguepara-surdos-da-america-latina.html>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary L. E. **Livro ilustrativo de Língua Brasileira de sinais:** Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 95 p.

LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F. de (Org.). **Uma escola duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Fabiana D. **A inclusão da pessoa com deficiência.** Santa Cruz do Sul – RS: IPR, 2011, p. 59,60,61. (Concurso Magistério).

MORAES, Simone de. **Lei que cria a Escola Bilíngue foi publicada nesta terça-feira.** Disponível em: <http://camaraempauta.com.br/portal/artigo/ver/id/4131/nome/Lei_que_cria_a_Escola_Bilingue_foi_publicada_nesta_tercafeira/termo/GDF>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de surdos:** inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

TEIXEIRA, Luzimar. **Terminologia.** Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2009/11/terminologia-em-adaptada.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

TIBALDI, Giovanni H. **Parâmetros Curriculares:** Tendências e Filosofia. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/parametros-curriculares-tendencias-e-filosofia/28878/>>. Acesso em: 5 abril 2013.

TOSCHI, Mirza S. **Desdobramentos das políticas avaliativas do ensino superior nos currículos dos cursos de Pedagogia e Administração.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/341.pdf>. Acesso em: 13 março 2013.

SÁ, Nídia R. L. de. **A questão da educação de surdos.** Disponível em: <http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc>. Acesso em: 26 março 2013.