



5º Congresso de Pesquisa

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL: BUSCANDO RESPEITAR SUA CONDIÇÃO LINGUÍSTICA E SUAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

Autor(es)

CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

Co-Autor(es)

ANA CLÁUDIA BALIEIRO LODI
ANNA MARIA LUNARDI PADILHA
MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES

Apoio Financeiro

FAP/UNIMEP

1. Introdução

Uma das discussões centrais na educação decorre da política nacional de educação que preconiza a educação inclusiva, organizada para atender a todos. Todavia, para alcançar bons resultados educacionais no que se refere à criança surda, suas condições lingüística e cultural devem ser necessariamente contempladas. No entanto, não é isso que ocorre com frequência nas escolas. As crianças surdas, de forma geral, não têm tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como conseqüência, após anos de escolarização, é comum não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social. Entendemos, assim, que apenas por meio da educação bilíngüe os surdos terão possibilidade de uma educação que os respeite em sua particularidade/especificidade lingüística e, portanto, a única que permitirá um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade.

2. Objetivos

Desenvolver ações de pesquisa junto a duas Escolas Municipais, uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, em Piracicaba, acerca de um Programa de inclusão de alunos surdos incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes

alunos.

3. Desenvolvimento

O Programa Inclusivo Bilíngüe teve início em 2003, e de lá para cá tem sido organizado da seguinte forma: as crianças surdas, sempre em grupos de 4 a 8 alunos, são incluídas em salas de aulas regulares e acompanhadas por um intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Assim, podem ter acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores de acordo com as diretrizes curriculares de cada série. Em período contrário ao que estão em sala de aula participam das Oficinas de Libras ministradas por educadores surdos, em parceria com auxiliares de pesquisa (ouvintes bilíngües). As oficinas objetivam propiciar o desenvolvimento de linguagem das crianças, já que a maioria chega à escola sem ter tido contato com a Libras ou com experiências restritas nesta língua em seu ambiente familiar e social. Diante das particularidades das crianças surdas no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa, no ensino fundamental, os alunos surdos, quando estão sendo ministradas aulas de Língua Portuguesa para os ouvintes, participam de Oficinas de Português, cujo objetivo é propiciar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Este espaço conta com a presença de um pedagogo especializado na educação de surdos e do educador surdo. Além das atividades pensadas e desenvolvidas para as crianças surdas, todos os profissionais da escola (acadêmicos e de apoio) participam de atividades de ensino da Libras, desenvolvidas pelos educadores surdos e auxiliares de pesquisa. O objetivo é que compreendam as especificidades desta língua e possam relacionar-se com os alunos surdos nas situações do cotidiano escolar, sem depender excessivamente da presença dos intérpretes. São realizadas também reuniões entre as pesquisadoras, os professores que possuem alunos surdos em suas salas de aula e os intérpretes, a fim de: a) discutir o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas; b) auxiliá-los no planejamento das atividades de forma a incluir os surdos; e c) propiciar uma maior compreensão dos processos educacionais de cada aluno. Outras reuniões são realizadas com os intérpretes de Libras/Português, educadores surdos e auxiliares de pesquisa, visando manter um diálogo constante entre todos os envolvidos no Programa.

4. Resultados

Levando em conta o trabalho desenvolvido nos últimos quatro anos podemos indicar alguns resultados. No que se refere às crianças surdas, estão bem adaptadas socialmente, observa-se em atividades em sala de aula, nas horas de lazer e em eventos sociais promovidos pelas escolas relações de parceria entre elas e as crianças ouvintes sendo respeitada a diversidade sócio-cultural e lingüística existentes. O respeito à diversidade e a aceitação pela diferença também pode ser observada nas reuniões de pais. Demonstram satisfação pelo acolhimento de seus filhos e pela aprendizagem escolar; observou-se também a compreensão de que a escola pode ser um espaço de inclusão social. Relatam melhora nas relações familiares desde o início do programa. Os pais das crianças ouvintes, em sua grande maioria, relatam satisfação por seus filhos estarem conhecendo a Libras, a surdez e de terem feito novos amigos. São poucas as reclamações e manifestações de preconceitos embora não se possa negar que ocorram esporadicamente. O corpo de funcionários se envolveu com o projeto, participando da capacitação, implantação e implementação do programa. Entre aqueles que não mantêm um contato direto com as crianças surdas ainda pode-se perceber resistência em relação ao valor da aprendizagem da Libras, mas há respeito e compreensão em relação às crianças surdas. Entretanto, o acompanhamento das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de linguagem das crianças surdas aponta para dificuldades que precisam ser enfrentadas quando se pretende criar um ambiente escolar inclusivo bilíngüe e que, portanto, atenda efetivamente as necessidades dos alunos surdos. Pode-se dizer que as crianças surdas por serem filhas de pais ouvintes e, portanto, por não compartilharem uma língua comum com seus pais (elas não têm acesso ao Português e os familiares não conhecem Libras), chegam às escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos. Além disso, sabem poucos sinais por não terem tido contato anterior com a Libras, o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, em defasagem na apropriação de conhecimentos em geral. As crianças que freqüentam a Educação Infantil,

por serem pequenas, têm dificuldade em centrar a atenção, obedecer regras, entender aspectos da dinâmica da sala de aula e, assim, a construção de tais aspectos deve se dar na e com a própria vivência escolar. Cabe, então, à professora e ao intérprete de Libras levar estas crianças a desenvolverem-se. Porém, o precário conhecimento de Libras faz com que as aulas sejam interrompidas muitas vezes a fim de se buscar formas adequadas de passar os conteúdos na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que apresentam. Nesse sentido, o trabalho do intérprete se torna complexo e por vezes distorcido, pois apenas interpretar não é suficiente para as demandas destas crianças. Assim, este profissional se desdobra para conquistar sua atenção e confiança e para colaborar com a construção de uma língua comum que possibilite trocas e o melhor desenvolvimento das crianças. Esta postura as leva, frequentemente, a confundirem o papel do intérprete (que é múltiplo neste ambiente), pois para elas o adulto que sabe Libras e que pode se comunicar com menos dificuldade deve estar a sua disposição para conversar e brincar. No ensino fundamental, apesar da idade e dos conhecimentos das crianças serem diferentes, a realidade não é muito diferente. Elas não têm prática anterior com a presença do intérprete, e é necessário um tempo grande, até que elas se habituem a este profissional e reconheçam seu papel. Além disso, como os conteúdos escolares são ministrados em Português, a ‘conversão’ destes para a Libras traz problemas, pois há uma discrepância entre os conhecimentos de mundo e o desenvolvimento de conceitos entre os alunos ouvintes e surdos, decorrente do domínio distinto de linguagem já que os surdos não tiveram contato anterior (ou este foi restrito) com a Libras antes de iniciarem seu processo educacional. Assim, são os alunos surdos que devem fazer o esforço maior de acompanhar um conteúdo traduzido para sua língua. Isto traz uma série de impasses: sinais desconhecidos, velocidade distinta de apresentação de conteúdos entre professor e intérprete, falta de conhecimentos prévios das crianças para compreensão de conteúdos, entre outros. Espera-se, no entanto, que as crianças surdas que passaram por esta experiência na educação infantil tenham esta dificuldade minimizada quando iniciarem seu processo educacional no ensino fundamental. Cabe discutir também as estratégias pedagógicas utilizadas tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, já que estas, por vezes, não atendem às necessidades das crianças surdas. No caso da educação infantil, estas são organizadas e desenvolvidas frequentemente por meio de músicas e de histórias infantis. Considerando que, a música envolve diretamente a função auditiva, tais atividades acabam excluindo as crianças surdas, que se dispersam e se desinteressam. Quanto ao contar histórias, existem diferenças entre surdos e ouvintes. Não é possível para as crianças surdas verem figuras e olharem para o intérprete simultaneamente (duas habilidades visuais); porém uma criança ouvinte pode ao mesmo tempo ouvir a história e olhar as figuras dos livros. Este fato, além de dificultar o acesso das crianças surdas ao conteúdo da história, impede sua participação em igualdade de tempo com as crianças ouvintes. Além disso, nas duas escolas observa-se que o professor regente é convocado continuamente a responder demandas dos alunos ouvintes, que tendem a solicitá-lo/questioná-lo geralmente falando ao mesmo tempo. Como manter, nestes casos, a interpretação de forma a garantir a participação das crianças surdas? Destaca-se ainda, no caso do ensino fundamental, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando que esta deve se dar como segunda língua para os alunos surdos. Não há como um professor, em um mesmo espaço escolar, desenvolver atividades de letramento para usuários fluentes de uma língua (falantes do Português) e para usuários de outra língua (surdos usuários de Libras). Desse modo, destaca-se que há aspectos da escolarização que exigem abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes quando se almeja formar cidadãos com direitos igualitários de acesso aos conhecimentos. Práticas educacionais em sala de aula que atentem para particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos requerem um planejamento cuidadoso, que nem sempre são percebidas pelos professores ou possíveis de serem desenvolvidas. No que se refere às Oficinas de Libras em ambas as escolas, espaço em que esta é a única língua em circulação pode-se dizer que as crianças apresentaram evoluções lingüísticas significativas. Mostram-se mais abertas a seus colegas, conversando, discutindo e questionando os demais em diferentes momentos, podendo apropriar-se dos conteúdos a partir de sua língua. No entanto, como as atividades nas oficinas são desenvolvidas em menor frequência (apenas 3hs por semana) que as realizadas em sala de aula, as crianças acabam tendo maior tempo de contato com a Libras por meio do intérprete, e um tempo ínfimo com pares adultos surdos usuários desta língua. Constatou-se, assim, que apesar do desenvolvimento de linguagem observado nas crianças surdas (na educação infantil principalmente), não se pode negar que elas estão se desenvolvendo aquém do esperado (LUCIANO E LODI, 2006). As restrições lingüísticas observadas podem estar relacionadas com as poucas

oportunidades de expressão vivenciadas pelas crianças surdas em Libras na escola. A resposta/solução a este questionamento fica na dependência de uma transformação das situações lúdicas e de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, de forma a levar as crianças a um maior uso da linguagem e, portanto, a necessidade de ações que possibilitem um maior contato das crianças com a Libras, seja em atividades desenvolvidas em sala de aula seja no aumento do tempo das Oficinas de Libras (LUCIANO E LODI, 2006; TURETTA, 2006).

5. Considerações Finais

A legislação vigente relativa à educação de surdos aponta ser fundamental a implantação de espaços bilíngües para o atendimento desta população; no entanto, esta nem sempre é conhecida, respeitada e compreendida. Este fato faz com que nós, pesquisadores/educadores que atuamos nesta área, tenhamos que implementar modelos possíveis (e não ideais) considerando as realidades locais, abrindo espaços para reflexões mais amplas, para então conseguirmos modificar posturas e práticas (KARNOPP e KLEIN, 2006). Nas redes públicas, uma parte significativa dos gestores da educação manifesta desconfiança e resistência diante de novas propostas educacionais, mostrando-se contrários a transformações das propostas costumeiramente desenvolvidas na rede por desconhecimento ou por terem participado de propostas inovadoras no passado que não deram certo. Por este motivo, implantar ações, ainda que parciais, que visem a construção de novas práticas educacionais não é uma tarefa fácil. Desejamos transformações que, no entanto, ainda não ultrapassaram o plano teórico, apesar de todos os dados apontarem para a necessidade de se implementar tais ações e, embora discussões estejam em estágio avançado, há resistência de muitos dos responsáveis pela educação no município. Acreditamos, porém, que, gradualmente, esta transformação educacional seja re-significada e que, em breve, possamos apresentar novos dados, de uma configuração mais justa e condizente com as necessidades das crianças surdas.

Referências Bibliográficas

KARNOPP, L.; KLEIN, M. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos. In Anais da 29 Reunião Anual da ANPED, disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2512--Int.pdf, acesso em 03/04/2007.

LUCIANO, R. T.; LODI, A. C. B. O Desenvolvimento de linguagem em Libras: um estudo com crianças surdas. In Anais da 4ª Mostra Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006. p. 1-4.

TURETTA, B. R. A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba.