

EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO TERRITÓRIO DO PIEMONTE NORTE DO ITAPICURU

Enos Figueredo de Freitas¹

RESUMO

Este trabalho procura verificar as práticas implementadas no modelo de educação inclusiva ofertada para os surdos na rede pública de ensino no Território do Piemonte Norte do Itapicuru, que compreende nove municípios do norte baiano: Andorinha, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Caldeirão Grande, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim. As informações aqui apresentadas foram coletadas na forma de entrevista semiestruturada, filmadas, e, posteriormente, transcritas para a língua portuguesa. Participaram da pesquisa sete sujeitos que vivenciaram esse processo de educação inclusiva para surdos no território: um coordenador municipal da Educação Inclusiva de Senhor do Bonfim - BA; dois professores: sendo um docente da rede municipal e outro da rede estadual, ambos do ensino fundamental II; um instrutor que atua na sala de recursos multifuncionais de uma Escola Municipal da zona rural de Senhor do Bonfim; um intérprete de Língua Brasileira de Sinais que interpreta em uma Escola Estadual em Senhor do Bonfim; e dois discentes surdos: um estava cursando o Ensino Médio na cidade de Filadélfia - BA, e outro que havia concluído o ensino médio no município de Campo Formoso - BA. Os interlocutores revelam, a partir das suas experiências, os entraves e avanços no processo de educação inclusiva. A partir dos relatos colhidos, o autor pontua aspectos relevantes relacionando-os à epistemologia dos estudos surdos. As considerações finais apontam para campos administrativo-pedagógicos que podem ser melhorados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva para Surdos. Território do Piemonte Norte do Itapicuru. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

This paper seeks to address the practices implemented within the inclusive education model offered to the deaf in public schools in the Territory of Piemonte Norte do Itapicuru, which comprises the following nine municipalities in the north of Bahia: Andorinha, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Caldeirão Grande, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo, and Senhor do Bonfim. The information presented here was collected through semi-structured interviews that were filmed and then transcribed into Portuguese. Seven individuals who engage in inclusive education initiatives for the deaf in the Territory took part in this research: a local Inclusive education coordinator at Senhor do Bonfim (BA); two secondary school teachers, one working for the local education system and the other for the state education system; an instructor who works in the multifunctional resource center at a rural school in Senhor do Bonfim; a Brazilian Sign Language interpreter who works in a state school in Senhor do Bonfim; and two deaf students (one of these was a high school student in the town of Filadélfia (BA) and the other had already completed high school in the town of Campo Formoso (BA)). Based on their experiences, the participants revealed both the obstacles and improvements in inclusive education. The present author highlights some key aspects of their accounts and relates them to the epistemology of deaf studies. The final remarks offer suggestions for improvement in terms of both teaching and management.

Keywords: Inclusive Education for the Deaf, Territory of Piemonte Norte do Itapicuru, Brazilian Sign Language.

¹ Professor de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO, *Campus* de Senhor do Bonfim. Especialista em Libras – UNICID; e Licenciado em Letras Libras – UFSC. E-mail: enos.freitas@bonfim.ifbaiano.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga a inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino, na região do Território do Piemonte Norte do Itapicuru (TIPNI), que abrange nove cidades do norte baiano: Andorinha, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Caldeirão Grande, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo e Senhor do Bonfim.

O foco da pesquisa foram as localidades de Campo Formoso, Filadélfia e Senhor do Bonfim, pois estas foram as cidades que avançaram expressivamente em políticas inclusivas educacionais para surdos. As demais cidades, embora apresentem pequenas iniciativas para a inclusão educacional de surdos, não foram pesquisadas por dificuldade de deslocamento do pesquisador em função do tempo exíguo para desenvolver o projeto de pesquisa.

Objetiva-se, a partir dos dados obtidos, ampliar as reflexões sobre os efeitos dos projetos implementados até então. Também com base nos depoimentos dos atores da inclusão: administradores, professores, instrutores, intérpretes e alunos, evidenciar as potencialidades e desafios nas áreas administrativas e pedagógicas da educação inclusiva de surdos.

Visto que o movimento inclusivo de surdos na região se tornou mais acentuado no período pós-decreto² 5.626/05, justifica-se, em virtude desse tempo decorrido, analisar as práticas inclusivas nesta região. Embora seja uma pesquisa regionalizada, as constatações e reflexões transbordam os limites territoriais, servindo de instrumento norteador para a otimização do processo administrativo e pedagógico em outras regiões que estejam passando pelo processo de inclusão.

As informações foram obtidas mediante entrevistas semiestruturadas, que foram filmadas e, posteriormente, transcritas e traduzidas – no caso dos entrevistados surdos. Nas próximas páginas deste artigo as perguntas do entrevistador aparecerão grafadas em negrito, ao passo que os depoimentos dos entrevistados serão apresentados em itálico. Para preservar a identidade dos entrevistados optei pelo uso de pseudônimos.

Os dados obtidos foram relacionados com pesquisas de autores que acrescentam reflexões teóricas importantes no campo da educação de surdos. As minhas conclusões aparecem de forma sucinta no final deste trabalho, com o propósito de ampliar a visão dos leitores sobre as medidas que podem ser tomadas para aprimorar as práticas inclusivas.

² O decreto federal nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02 conhecida popularmente como Lei de Libras.

OUVINDO OS ENTREVISTADOS

Entrevistando a Coordenadora de Educação Especial de um município, ela nos explicou como o município procurou suprir as necessidades dos educandos surdos:

Quais os desafios encontrados para proporcionar a inclusão dos surdos?

Coordenadora: *No início nossa maior dificuldade foi encontrar o profissional para trabalhar com o surdo. Então nós fizemos o concurso para intérprete. Também, quando esses intérpretes chegaram na sala de aula, se depararam com alguns alunos que não sabiam Libras.*

A região não dispõe de uma associação de surdos, ou outro centro que propicie a difusão da Libras por meio do contato natural entre surdos não fluentes em Libras com surdos que são fluentes. Também não há centro para formação de profissionais da educação de surdos, resultando em uma atípica situação, na qual os intérpretes conhecem a Libras, ao passo que alguns surdos desconhecem sua própria língua.

Quanto aos surdos que não sabiam Libras, quais as medidas tomadas?

Coordenadora: *O aluno que sabia Libras continuou com o intérprete (na sala regular), e aquele aluno que não sabia Libras nós tivemos que em outro horário fazer um trabalho ensinando Libras. Por que não adiantava o intérprete estar lá se o aluno não estava acompanhando. Os intérpretes tiveram que ir para a sala de recursos com esses meninos para ensinar Libras. E os resultados estão aparecendo, os surdos estão na escola, mais famílias estão nos procurando, outras cidades já nos procuraram para colocarem os seus filhos para estudar aqui, porque temos intérpretes.*

Percebe-se no fragmento transcrito acima, que em alguns casos o intérprete fez o papel de instrutor de Libras. Tais ocorrências são comuns no território pesquisado, devido à escassez de profissionais capacitados para o ensino da Libras. Com base nos dados dos Relatórios Técnicos do Prolibras³ dos anos de 2006 a 2010⁴, nesse período 121 intérpretes e

³ Exame Nacional de Proficiência em Libras.

⁴ Relatórios disponíveis para consulta em: <www.prolibras.ufsc.br>.

171 instrutores foram aprovados na Bahia, destes, apenas sete atuam como intérpretes na localidade do Piemonte Norte do Itapicuru.

Examinando a lista de aprovados disponibilizadas nos Relatórios supracitados percebe-se que os seguintes candidatos aprovados como intérpretes da região são: Enildes da Cruz Menezes, Enos Figueredo de Freitas, Isaac Figueredo de Freitas, Jacqueline Xavier Ferreira Barbosa, Joselma de Jesus Santos, Máisa Lima Freitas e Rickson Rodrigues Faustino da Silva. A respeito dos instrutores, excetuando um dos citados anteriormente, encontra-se em adição mais outros dois profissionais habilitados: Ana Mara Pereira Firmino e Everton Carvalho de Almeida. Os dados revelam a escassez de recursos humanos, resultando em dupla atuação dos mesmos: ora instrutor, ora intérprete.

Recomenda-se, contudo, que o instrutor seja surdo, pois o trabalho do intérprete e do instrutor são diferenciados. Sobre isso vale ressaltar que, dentre os instrutores habilitados da região pesquisada, apenas um é surdo, mas não trabalha na área educacional.

O intérprete realiza seu trabalho de interpretação e tradução em sala de aula regular, junto ao professor ouvinte não conhecedor da Língua de Sinais. O instrutor, em outro momento e espaço, vai ensinar a Libras para o aluno surdo.

O que foi feito para que os professores trabalhassem com o aluno surdo?

Coordenadora: Nós conversamos, fizemos eventos de sensibilização. E o mais importante, conversamos sobre a função do papel do intérprete na sala de aula. Mostrando que o intérprete estava ali para dar um suporte maior, que era a questão da comunicação.

Além de ‘conversas e eventos de sensibilização’, para garantir uma educação inclusiva de qualidade para pessoas surdas, são necessárias outras ações. Albres (2010) defende que não é só garantindo a matrícula do aluno ou, quando possível, contratando um intérprete que a instituição dá uma educação de qualidade. A autora esclarece que

há também as adaptações feitas no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como a formação continuada de professores, contratação de professores especializados (Intérprete, professor de Libras, professor de Língua Portuguesa como segunda língua), organização do horário para atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos materiais (sala de informática, livros e vídeos traduzidos para Libras), projetos que

envolvem a comunidade escolar (palestras sobre surdos e cursos de Libras). (ALBRES 2010, p. 63)

Sim, os professores da sala regular precisam de capacitação e esclarecimento a fim de que “as barreiras atitudinais” e comunicativas sejam removidas e o ambiente seja mediado por “respeito, confiança e amizade” (ALBRES, 2010, p. 65). Conhecer as dimensões das diferenças linguísticas e culturais do educando surdo, pode contribuir para uma atitude e práxis pedagógica mais adequada. Esclarecer para os educadores que a língua portuguesa, na maioria dos casos, é uma língua estrangeira para a pessoa com surdez pode contribuir para que o docente perceba a importância de buscar estratégias de ensino que atendam às especificidades do discente.

O que ainda pode ser feito para melhorar as condições de ensino e aprendizagem para os surdos?

Coordenadora: Estivemos em Brasília no mês de julho (2012) e nós falamos sobre a possibilidade de trazer um CAS para cá. O CAS é o Centro de Atendimento ao Surdo. Ele vai trabalhar com toda a comunidade. O surdo que não sabe Libras ele vai poder aprender Libras neste espaço, vai ter um apoio. A família vai ter um apoio; toda a comunidade. Então todo mundo que tem interesse para aprender a conviver com o surdo, aprender Libras, o CAS vai dar esse apoio. Pois este centro vai trabalhar só com o surdo. Isso não quer dizer que com o CAS o aluno surdo vai sair da escola. Também o professor pode obter cursos de Libras. Então o CAS seria a força maior dentro do município. Espero que consigamos unir todos os instrumentos para termos escolas bilíngues.

O que o município já fez é importante. Intérpretes e instrutores de Libras são profissionais relevantes no contexto inclusivo. A criação de um Centro que proporcione à comunidade o acesso a Libras também é uma meta que precisa ser alcançada. Porém é preciso mais do que “sensibilizar” os professores e ter intérpretes atuando. O próximo relato esclarece a necessidade de capacitação dos professores.

Entrevistando dois professores

Entrevisto, a seguir, uma professora de língua portuguesa do ensino fundamental, que tinha uma aluna surda na sala regular:

Professora, você ficou sabendo, com antecedência, que trabalharia numa turma regular com aluno surdo?

Helen: *Não. Quando eu entrei na sala de aula eu acreditava que todos os alunos seriam ouvintes, foi quando eu me deparei com uma aluna que tinha surdez. E fiquei sem ação. Não sabia como agir.*

O relato acima descreve uma situação “absurda” e “muito comum” em que não há informação precedente para os professores, que “praticamente descobrem que têm um aluno surdo” (ALBRES, 2010, p. 216). Identificamos aqui que a instituição precisava desde o início do ano, na ocasião da matrícula, identificar o discente surdo e providenciar, posteriormente durante a jornada pedagógica, capacitação para o corpo docente.

Depois da chegada do intérprete mudou alguma coisa?

Helen: *Quando o intérprete chegou eu comecei a conversar com ele, e ele passou a me esclarecer que era um trabalho diferenciado por que talvez a aluna não fosse alfabetizada. Daí comecei a aplicar atividade e vi que aquela aluna não tinha o mesmo nível dos outros alunos. Eu comecei a correr atrás. Comecei a pegar atividades como 'associe' ou trabalhar um texto pequeno. Imagens, o intérprete me orientou a trabalhar com imagens. No momento eram as orientações que eu tinha.*

A presença do intérprete pode não significar a solução de todos os desafios. Lacerda (2002, p.128 apud LEITE, 2005, p. 12) expõe que “[a] presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas de surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas.” Embora o intérprete possa, vez por outra, transmitir informações pertinentes, “a coordenação precisa promover momentos de orientação” (ALBRES 2010, p. 216).

O fato de você buscar novas atividades melhorou a dinâmica de ensino/aprendizagem? Como você avalia?

Helen: *Eu percebi que houve uma melhora na estima da aluna. Ela começou a se sentir um pouco mais valorizada. Ela sentia que tinha alguma coisa diferenciada para ela. E que a gente estava dando mais atenção. Que aquela atividade tinha sido feita exclusivamente para ela, para que ela pudesse entender melhor. Mas ainda não era o esperado. É como se fosse um paleativo que naquele momento estava sendo utilizado. Hoje depois de dois anos eu tenho uma melhor noção do que deveria ter feito naquela época. Foi a experiência que foi me ajudando a construir uma prática pedagógica. Atualmente estamos sem intérprete na sala.*

E depois da instrutora ministrar oficinas de Libras, mudou alguma coisa?

Helen: *Ela trabalhou conosco a importância de aprendermos pelo menos o básico, saber o nome, os números, o alfabeto. Fizemos uma iniciativa interna na unidade escolar. Para a aluna sim, mudou muito. Agora ela senta na frente e em plena quarta unidade está de caderno novo, por que diz que quer colar as atividades que eu faço. Eu senti uma diferença muito grande. Gostaria de salientar que a autoestima da aluna melhorou não devido a minha prática, mais sim por causa da intérprete [instrutora].*

Verifica-se nesse depoimento que mesmo um profissional que não é acomodado pode se sentir desanimado devido às diferenças idiomáticas e os poucos resultados obtidos. No contexto específico abordado pela professora, o discente mal conhecia a Libras, o que demandava o ensino de Libras a ser feito pelo instrutor. Conforme Pedroso e Dias (2000 apud SANTOS e GURGEL, 2009, p. 53), “o instrutor pode capacitar, com suas experiências, futuros profissionais, sejam estes surdos ou ouvintes, para favorecer as interlocuções entre professores e alunos.”

O valioso trabalho do instrutor leva tempo e precisa ser somado ao trabalho do intérprete e do professor. Para o funcionamento desses serviços, as secretarias de educação ou escolas podem, se for prático, organizá-los já no início do ano letivo.

O segundo professor a ser entrevistado traz mais detalhes sobre a educação inclusiva para surdos:

Como foi que você obteve a oportunidade de conhecer mais a língua de sinais e os surdos?

Edu: *O projeto não nos deu capacitação referente ao deficiente auditivo. Mas o intérprete ofereceu-nos um curso gratuito de Libras. E nós professores, que ensinávamos os alunos, sentimos a necessidade de trabalhar com essa linguagem. Foi uma forma de interagir melhor com os alunos.*

Então com o curso você soube como dar mais atenção ao aluno surdo?

Edu: *Sim. Nós aprendemos uma forma melhor de trabalhar com esse aluno. Fiz pesquisa e no curso o Isaac [o intérprete] me confirmou que os surdos eram muito visuais. Então devido à perda da audição nossas atividades tinham de proporcionar outras vivências como visão e tato. Nós teríamos de mudar toda a forma de ministrar*

aula, com vídeos, slides, imagens, muitas imagens, trabalhos mais práticos na sala de aula com confecção de maquetes... esse tipo de coisa. Eu acho que consegui equilibrar os dois tipos de alunos [surdos e ouvintes]. Por que até a questão do intérprete facilita muito a dinâmica na sala de aula, é de grande importância. Por que no caso se fosse só professor na sala aí eu acho que ficaria mais difícil. Devido ao fato do aluno estar levantando a mão querendo participar, seria difícil a gente estar falando e traduzindo ao mesmo tempo. Os surdos participavam ativamente, até muitas vezes mais do que os ouvintes.

O pronunciamento do professor Edu sobre a necessidade do intérprete faz muito sentido. Foge das habilidades humanas articular dois sistemas linguísticos, ao mesmo tempo, sem que haja perdas. Corroboram com este argumento as palavras de Stumpf (2008, p. 26):

O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo. Não se pode falar de inclusão se não são postas as condições necessárias.

O acesso ao conhecimento por meio da Língua de Sinais Brasileira é uma necessidade de muitos discentes surdos, visto que esse idioma é a sua língua primeira (L1). Quadros (1997, p. 111) defende que

A língua de sinais é a L1 de crianças ouvintes brasileiras e, necessariamente, deverá ser ensinada de forma diferente para crianças surdas que adquirirão como L2. Além do fato de a língua portuguesa não ser a L1 do surdo, há a questão da diferença na modalidade das línguas. A criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa linguística diferente da sua L1, isto é, ela deverá aprender uma língua GRÁFICO-VISUAL enquanto a sua L1 é VISUAL-ESPACIAL.

A questão da avaliação é outro desdobramento que precisa ser equacionado. Os surdos se apropriam do conteúdo da aula em Libras, porém se deparam com a necessidade de registrar as respostas em Português escrito. Contudo, eles não recebem aulas de português como segunda língua, aumentando, assim, o grau de dificuldade de resolução por escrito das avaliações.

Conversando com a Instrutora de Libras

A próxima entrevista revela como o instrutor de Libras pode contribuir para um avanço na educação inclusiva de surdos:

Quanto ao aluno surdo, os professores têm relatado uma melhora no processo de ensino aprendizagem?

Neide: As notas melhoraram. A exemplo de outros, uma aluna surda que era desinteressada agora reconhece a necessidade que ela tem de prestar atenção às aulas. Numa certa época ela tinha na sala o intérprete e os professores estavam relatando: ela não ligava, era como se o intérprete não existisse. Mas agora é interessante que a aluna quer que tenha o intérprete. Quando estou passando um vídeo em Libras ela agora pergunta o sinal que ela não conhece. Agora ela pergunta, ela quer saber, ela questiona. Agora ela se identifica como surda, tem um interesse pela língua dela que antes ela não tinha e hoje vejo que ela mudou muito.

Também, ensinei para os professores e alunos como eles se comunicarem, pelo menos o básico, os materiais escolares, água, banheiro, matérias escolares, português, matemática. Inclusive, os alunos ouvintes estão usando alguns sinais e aumentando o interesse por outras disciplinas. Não foi muita coisa, mas o pouco que eu pude fazer eu fiz. E os professores acharam que foi muito bom.

Embora Silvestre (2007, p. 52, 57) defenda que o com “as novas tecnologias [...] junto com atenção a tempo, permitem que possa alcançar níveis de aquisição oral e escrita muito próximos do normal”, a mesma aponta um estudo em que se evidencia que apesar dessas vantagens, as “modalidades de escolarização não eram eficientes nos aspectos do desenvolvimento cognitivo e construção da auto-imagem”. Conforme Masutti (2007), é preciso praticar a escuta e a hospitalidade linguística, aprendendo e utilizando a língua do outro. Portanto, a escola precisa criar uma zona de contato entre surdos e ouvintes. Nesse ponto é necessário o ensino de Libras para ouvintes a fim de que o surdo sinta-se acolhido. Havendo “*reciprocidade política* [...] a língua de sinais já deve fazer parte do cotidiano escolar” (SOUZA 2007, p. 35, grifo do autor).

Na sua opinião o Instrutor de Libras pode ser uma pessoa proficiente em Libras e que entenda o processo de ensino

aprendizagem ou pode ser também a pessoa que sabe um pouco de Libras?

Neide: *Precisa dominar bem Libras. E vou te explicar o porquê. Quando eu comecei a trabalhar com a surda citada e com um rapaz que não sabia Libras, eu quebrei muito a cara, por que eu fazia e não dava certo. Quando a pessoa só sabe alguns sinais ele não vai ter estratégias, não vai saber criar outras formas para que o aluno possa aprender. Você não pode só ensinar e achar que ele já entendeu, tem que estar perguntando, argumentando, pesquisando, pedindo para eles explicarem. Então a pessoa precisa saber bem a língua de sinais para poder explorar. A questão linguística faz a diferença.*

É possível concluir que, neste caso, o instrutor hábil, fluente e dedicado, mesmo ouvinte, pôde conduzir o discente surdo ao conhecimento de sua língua. A comunidade escolar também se beneficiou do trabalho do instrutor.

Escutando o Tradutor Intérprete de Libras

O Tradutor Intérprete de Libras realiza um trabalho relevante, a seguir este profissional elucida seu papel:

Como o Tradutor intérprete pode proporcionar acessibilidade ao professor e ao aluno?

Israel: *O Tradutor intérprete educacional é um educador, ele não é professor, mas é um educador por que o conhecimento transita por meio dele. Ele tem que aproximar as fronteiras do aluno surdo usuário da língua de sinais e do professor usuário da língua portuguesa, sem usurpar o lugar do professor. Ele pode fazer essa aproximação por fazer a tradução a mais exata possível e fazer com que as perguntas do aluno sejam para o professor e as respostas do professor diretas para o aluno. Ele precisa preservar o contato entre professor e aluno.*

Que medidas político-administrativas poderiam ser tomadas para qualificar e aumentar o número de tradutores intérpretes?

Israel: *Aqueles intérpretes que já estão em sala de aula precisam de aprimoramentos, eles não devem ser retirados, mas precisam de cursos para reciclagem. Para fomentar a formação de novos*

profissionais, os Institutos Federais podem oferecer um curso técnico de três anos, ou ainda, as instituições de ensino superior podem ofertar o bacharelado de quatro anos. Seria necessário focar a formação do intérprete educacional, pois a dinâmica da sala de aula é diferente do trabalho de interpretação no judiciário, na saúde ou qualquer outra área.

Destacando a importância do trabalho Intérprete Educacional (IE), Lacerda (2012, p. 281) esclarece que,

Quando há na sala de aula a presença de um IE, a realidade, embora continue com barreiras, sofre algumas alterações podendo trazer benefícios ao aluno surdo, pois esse intérprete não traduz apenas o conteúdo da sala de aula, mas também os comentários dos alunos ouvintes e do professor, tornando assim o ambiente escolar acessível ao aluno surdo.

O Tradutor Intérprete é um profissional raro e necessário no processo de inclusão educacional do aluno surdo. Conforme citado anteriormente, o Estado da Bahia até o ano de 2010 tinha 121 Tradutores intérpretes certificados pelo Prolibras, um número insuficiente para atender à demanda dos 417 municípios que compõem o estado baiano⁵.

A respeito da necessidade de projetos que contemplem à formação de mais intérpretes educacionais, Lacerda (2012, p. 265) acrescenta

[...] que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação, frente à difícil tarefa da tradução/interpretação.

⁵ Dado disponível em: <www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=BA>.

Conversando com os surdos

O primeiro a ser entrevistado foi um surdo que está cursando o ensino médio:

Como você se sentiu ao ter que estudar em uma escola inclusiva?

Danilo: *Eu era o único surdo lá e as outras crianças escreviam e depois brincávamos. Ao receber as provas eu respondia de qualquer jeito, pois não entendia nada e os professores sempre iam me passando. O tempo passou e na quinta série a professora falava (oralmente) e não conseguia haver comunicação. Os ouvintes recebiam todo o apoio e havia preconceito comigo por ser surdo. A situação me entristecia. Eu não aprendia o conteúdo, não sabia nada. Com a vinda das Testemunhas de Jeová elas passaram a me ensinar da Bíblia. Percebi a importância de ter intérprete na escola, como aqui não havia, parei de estudar. Quando em Senhor do Bonfim surgiu uma escola com uma situação melhor, passei a frequentar as aulas lá.*

Nessa fala, Danilo denuncia que ser o único surdo no ambiente escolar trouxe dificuldades, pois não se sentia acolhido na comunidade escolar. Não havia comunicação e em várias ocasiões ele sentia-se frustrado e excluído. Por causa da ausência da Língua de Sinais, em muitos momentos, perdeu-se a possibilidade de construção cognitiva e identitária, às quais ele tinha direito.

Quando você passou a estudar em um sistema inclusivo que os professores receberam um curso de Libras e conheceram melhor a realidade do surdo, a situação melhorou?

Danilo: *Melhorou mais ou menos, às vezes eles esqueciam os sinais. Mas agora eles davam atenção aos surdos assim como davam atenção aos ouvintes. Quando tínhamos dúvidas eles procuravam nos esclarecer. Me senti muito melhor com a atenção recebida. Comecei a passar nas provas, receber elogios e a me sentir bem. Frequentava as aulas com mais interesse e tirava notas altas. Passei para outro nível de conhecimento. Sabia os conteúdos e podia responder as provas com convicção, consegui passar e foi muito agradável.*

E como está sua situação atual?

Danilo: *A escola de início esqueceu de providenciar o intérprete. Eu cobrei da direção e eles conseguiram. Os professores davam atenção só aos ouvintes e eu tive que reclamar para poder ter*

atenção, eu queria participar, dar opinião, mostrei que sabia responder. Passei a poder me expressar. Pude mostrar que não estava numa posição subalterna, mas sim que estava no mesmo nível dos demais. Porém há alguns meses estou sem o serviço de interpretação por que o governo não manteve esse serviço.

Você gostaria de estudar numa escola só para surdos?

Danilo: Sim! Mas aqui temos poucos surdos. Precisamos estimular os surdos e ter um centro. Mas muitos surdos estão desanimando. Precisa criar uma escola assim. Ou pode até ser uma sala numa escola inclusiva por causa do número pequeno de surdos. Muitos surdos estão por aí presos pelas famílias dentro de casa. Se as escolas tiverem o intérprete então há comunicação, progresso e é mais agradável. Observo que nos grandes centros os surdos têm acesso à faculdade, estudam muito. Estou tendo paciência para ver se a situação vai mudar.

A seguir transcrevo trechos da entrevista com um surdo que já concluiu o ensino médio. Logo após exponho uma análise sobre as opiniões dos sujeitos entrevistados:

Quando você era criança você estudou numa escola para surdos ou numa escola inclusiva?

Erick: Quando eu tinha oito anos comecei a ir para a escola, não conhecia a Libras e não havia escola para surdos. Então eu ia estudar quieto na turma inclusiva. O professor falava e escrevia em português e ia me ensinando e eu fui avançando 1^a, 2^a, 3^a, 4^a série; consegui progredir. Mas, não havia boa comunicação, era difícil.

Você conseguia entender o ensino de língua portuguesa ministrado pelo professor?

Erick: Não. Eu precisava ajudar o professor. Eles não conheciam profundamente o surdo; pensavam que a mente do surdo podia absorver o português como a mente dos ouvintes, pensavam que eram iguais. Também passei a mostrar que LS tinha uma estrutura frasal diferente do português. Tinha um aluno que me ajudava, ele era como um intérprete para mim. Eu ensinava sinais a ele e ele sempre me ajudava.

Quando você obteve acesso ao intérprete na sala, foi melhor ou pior?

Erick: Foi melhor. O intérprete foi importante para que eu entedesse mais claramente, pudesse ter contato e interatividade. Se não houver

intérprete os surdos não conseguirão progredir. Eu sei que o surdo quer é a escola bilíngue, não a inclusão, é disso que o Brasil está precisando.

É possível depreender desses depoimentos que os dois surdos apontam para avanços, prejuízos e possíveis soluções. Destacaram como positiva a presença da Língua de Sinais e do intérprete que melhorou a compreensão e dinâmica de interatividade na sala de aula.

Foram apontados prejuízos quanto à questão da aprendizagem da língua portuguesa. Eles revelaram que os docentes desconhecem como deve ser ensinada a língua portuguesa para os surdos. Assinalam, ainda, que os professores não sabem como melhorar ou avaliar a produção dos surdos em português.

Segundo Lacerda (2002, p. 124 apud LEITE 2005, p.13), “o fato de a criança surda não ter outros parceiros com domínio em língua de sinais nos parece um aspecto negativo. Um grupo de surdos poderia favorecer mais discussões em sinais e trocas de ideias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez.”. Inclusive em sua fala na entrevista, Danilo sugere a possibilidade de haver uma “sala para surdos numa escola inclusiva”. Esse pensamento se harmoniza com o conceito de Vygotsky (1988 apud PAULA e MENDONÇA, 2009, p. 72) sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, no qual

[...] defende a ideia de que uma ação, quando realizada com assistência de um amigo no presente, pode ser realizada de forma solitária no futuro. Ou seja, as interações sociais são importantes para as pessoas, pois promovem novas ações. Para ele, é significativo que as crianças compartilhem experiências, orientem e sejam orientadas por seus pares; influenciem e sejam influenciadas por outros.

Danilo e Erick ainda apontaram para uma educação bilíngue, seja numa escola bilíngue para surdos ou numa sala de aula bilíngue numa escola regular, como modelo de ensino desejável. A criação de um Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) também foi mencionada como fator promotor de empoderamento para a comunidade surda local.

A educação bilíngue é uma política que visa promover a educação de surdos, tendo como língua primeira e de instrução a Libras; e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Esse modelo político-educacional tem sido reivindicado pelos surdos brasileiros. O sistema inclusivo ainda não tem garantido aos surdos a concretização desse direito. Quadros (2005, p. 31) explicita:

[...] as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive percebe-se que o uso ‘instrumental’ da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da ‘inclusão’.

Sabemos que o sistema educacional, começando pela parte administrativa, precisa amiúde desempenhar suas funções. Conforme aponta Machado (2008, p. 44), “a política de desobrigação do Estado [...] com uma educação de qualidade vem aprofundando as desigualdades sociais.” Um país, estado ou município sério, que objetiva o crescimento, prima por investir nos educadores. Por esta razão Machado aponta que se “[...] um mesmo professor pode atender, sem capacitação, trinta alunos ou mais [...], no final das contas, não terão mesmo muitas perspectivas de ascensão social.”

Vale ressaltar que embora os surdos tenham isonomia de direitos, eles têm uma diferença idiomática. Nas palavras de Novaes (2010, p. 87), por existir essa diferença, o surdo deve ser tratado “de forma desigual, valorizando sua Língua e cultura naturais.” O sistema inclusivo precisa desenvolver uma gestão escolar em que docentes e discentes sejam capacitados e contemplados pelo modelo educacional bilíngue.

É preciso que a escola conheça as potencialidades dos surdos, as estratégias de ensino e promova o intercâmbio linguístico e cultural. Se essas iniciativas não forem tomadas pode haver isolamento do aluno dentro da escola causando um “constrangimento moral”. Souza (2007, p. 34-35) nos esclarece a posição que a escola deve assumir:

penso que nos cabe engendrar um projeto inclusivo que seja construído com eles, que tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar na escola o estudante surdo. Em uma perspectiva assim assumida a Língua de sinais já deve ser compartilhada por professores e estudantes, já não pode mais ser ‘o problema’ a ser resolvido.

CONCLUSÃO

As escolas e as secretarias de educação precisam cumprir com suas responsabilidades, não podem esperar pela iniciativa de profissionais que vão além da demanda de trabalho. A direção e coordenação devem tomar a iniciativa para que hajam ocasiões em que o corpo docente, técnico e discente da instituição tenha oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a Libras e o povo que a usa – os surdos (ALBRES, 2010, p. 64). A Língua de Sinais Brasileira precisa ser, além de oficial, “uma língua real” no ambiente escolar (SLOMSKI, 2012, p. 66). Quando a escola começa a conhecer e usar a Língua de Sinais, a tendência é diminuir os temores, dissipar etnocentrismos e fortalecer a aprendizagem.

O fato de administradores, docentes e discentes surdos desejarem um modelo de educação melhor indica que a escola inclusiva ainda significa perda linguística para os surdos; pois eles não estão estudando a sua língua primeira – a Língua de Sinais; e, também, os métodos empregados para ensiná-los o português não têm sido eficazes.

Os fatos constatados nessas entrevistas comprovam as duas hipóteses levantadas no projeto de pesquisa que gerou este artigo. A primeira hipótese diz respeito à insuficiência de apoio administrativo para a educação de surdos no modelo inclusivo. Verifiquei que das nove cidades do Território do Piemonte Norte do Itapicuru, apenas duas estão mantendo o serviço de interpretação em sala de aula, sendo este serviço apenas um aspecto do atendimento inclusivo. Essa realidade se mantém por falta de investimento da administração municipal e estadual na contratação e formação de novos profissionais. Além disso, poucas cidades têm promovido cursos de Libras para os professores.

A segunda hipótese, referente à não contemplação do ensino e estudo de Libras dentro das escolas inclusivas se confirmou. Não há a disciplina Língua Brasileira de Sinais na grade curricular das escolas. Além desse agravante, o ensino de Língua portuguesa para os surdos ainda não é realizado com metodologia de segunda língua.

Apesar das circunstâncias, foi reportado, pelos surdos, que a inserção de intérpretes possibilitou avanços na dinâmica educacional. Ainda assim, eles destacam que o modelo de educação ofertado ainda não contempla plenamente as necessidades pedagógicas e linguísticas. Todos os atores da inclusão – administradores, corpo docente/técnico, pais e discentes – podem refletir e agir para que a educação ofertada aos surdos possa atingir a qualidade que os mesmos anseiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua brasileira de sinais (ILS). In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEITE, Emile Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

MACHADO, Paulo César. **A política nacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MASUTTI, Mara Lúcia. **Tradução cultural: desconstruções logofocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

PAULA, Ercília Maria Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wollf. **Psicologia do desenvolvimento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2007. p. 49-104.

SLOMSKI, Geni Vilma. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Maria Regina de. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2007. p.17-48.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 16-31.