

A RELEVÂNCIA DA LIBRAS PARA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

BARBOZA, Reginaldo José¹ PORTO, Érica Elaine² SILVA, Márcia F. S. B. de Andrade³

1

RESUMO

O presente artigo científico tem como foco discutir a relevância da Linguagem de sinais – LIBRAS na educação e adaptação do surdo no contexto da educação inclusiva. A LIBRAS é considerada uma língua viva, logo na linguagem oral, representa uma cultura, a cultura da biocenose surda, destacando a cultura e a identidade dessas pessoas e sobre como vem sendo ampliada a linguagem por meio dos sinais por profissionais envolvidos com a educação, e como é envolvidos pela comunidade ouvinte por considerar que a LIBRAS é língua oficial no Brasil. Considerar que a comunicação dos sinais é imprescindível para romper barreiras na aprendizagem escolar, visto que, o uso da LIBRAS insere o surdo no meio social em que vive e o ajuda a vencer preconceitos. A pesquisa tem como foco a utilização da LIBRAS como instrumento de facilitação da aprendizagem do indivíduo com deficiência auditiva para que assim tenham condições de vencer as barreiras impostas pela própria deficiência frente às pessoas que as cercam. Para a realização do trabalho utiliza-se a metodologia da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que proporciona ao pesquisador um leque de possibilidades para enriquecer o entendimento no tocante ao tema selecionado para ser pesquisado. As fontes da pesquisa incluem a seleção de obras de autores que abordam o assunto através da revisão de literatura para dar embasamento teórico ao trabalho.

Palavras-chave: Comunidade surda. Inclusão. Libras

ABSTRACT

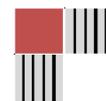
The present scientific article focuses on the relevance of Sign Language - LIBRAS in the education and adaptation of the deaf in the context of inclusive education. LIBRAS is considered a living language, as oral language, represents a culture, the culture of deaf biocenosis, highlighting the culture and identity of these people and about how it has been expanded language through the signs by professionals involved with education, and how it is involved by the listening community because it considers that LIBRAS is an official language in Brazil. Consider that the communication of signs is essential to break down barriers in school learning, since the use of LIBRAS inserts the deaf in the social environment in which they live and helps them to overcome prejudices. The research focuses on the use of LIBRAS as an instrument to facilitate the learning of the individual with hearing impairment so that they are able to overcome the barriers imposed by the disability itself towards the people who surround them. For the accomplishment of the work the methodology of the qualitative bibliographical research is used that provides to the researcher a range of possibilities to enrich the understanding regarding the selected theme to be researched. The sources of research include the selection of works by authors who approach the subject through literature review to provide theoretical background to the work.

Keywords: Deaf community. Inclusion. The Brazilian Sign Language (Libras)

¹ Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF) – Garça S/P. Professor Me. Co-orientador – e-mail: reginaldoj3@hotmail.com

² Professora especialista Administração e serviços de saúde, docente na disciplina de Educação das Pessoas com Necessidades Especiais II - (FAEF) – Garça S/P.

³ Márcia Ferreira Silva Bueno De Andrade Silva – Discente na faculdade de Ensino Superior e Formação Integral. (FAEF) – Garça/SP.



1- INTRODUÇÃO

O presente estudo busca discutir o valor da LIBRAS, ou seja, linguagem por meio dos sinais, como meio de inserção, adaptação e inclusão da criança ou pessoa surda no contexto escolar, considerando que a Libras representa um papel expressivo para conduzir o surdo a um desenvolvimento pleno, a utilização e o aprendizado dessa modalidade de comunicação torna-se imprescindível para o meio social do indivíduo com deficiência auditiva.

2

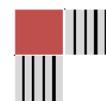
O interesse em desenvolver essa pesquisa se pauta no entendimento da importância e significação para os indivíduos que utilizam a Libras como forma de comunicação e expressão com a comunidade surda, e para aferir as barreiras que os deficientes auditivos enfrentam em participar do meio escolar.

Apesar de ser distinta das línguas escritas, a Libras constitui uma valiosa forma de expressão e comunicação, e, nesse sentido não é uma medida meramente paliativa para se estabelecer uma interação com os deficientes auditivos, trata-se de uma linguagem inata como qualquer outra, com estruturas sintáticas e morfológicas. A diferença é que ela utiliza a imagem como forma de expressão.

Para se aprender Libras deve-se então passar por uma metodologia educacional dessa nova língua, como se faz para aprender outros idiomas, assim como se aprende o francês, o inglês, etc.

Outro aspecto a se considerar é o bilinguismo. A condição bilíngue do surdo é um desafio, pois a aprendizagem envolve a língua materna e o comunicar-se por meio dos sinais. É de extrema importância oferecer à criança surda a mesma oportunidade de adquirir uma língua própria, nesse caso fazendo uso dos sinais para construir sua linguagem.

Para tanto, torna-se imprescindível haver uma formação dos docentes que os habilite a atuar em escolas inclusivas para oferecer oportunidades de aprendizagem aos educandos ajustando o fazer pedagógico às diferenças individuais de cada aluno.



A inquietação com a educação formal, científica, e tecnológica revelada por autores e diversos educadores, incentivam a se ficar atentos para propostas pedagógicas que auxiliem os docentes no aprimoramento de suas concepções e afazeres escolares.

Isso exige professores mais bem preparados em suas áreas específicas de formação, com conhecimentos para lidar com a Libras e também com presença de intérpretes em suas aulas.

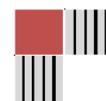
“A Legislação Brasileira dispõe na Lei 10.436/2002 sobre a Linguagem Brasileira de Sinais; é uma maneira de comunicação e expressão no sistema linguístico com estrutura gramatical própria”. (SOUZA e SILVEIRA, 2011, p.38).

Entretanto, ainda está longe das escolas brasileiras promoverem a inserção desses alunos no âmbito escolar regular, como forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. As questões que se colocam são; qual seria a melhor escola para surdos? Uma escola inclusiva com o convívio entre surdos e ouvintes? Ou um espaço pedagógico bilíngue para surdos apenas durante a educação infantil e ensino fundamental? O estado indica atualmente o percurso para chegar ao bilinguismo, mas a prática demonstra que faltam estruturas e recursos disponíveis.

2 - ALGUNS OLHARES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E A INCLUSÃO SOCIAL

Em recente investigação sobre a frequência de surdos em universidades da rede particular de Uberlândia - MG, (MIRANDA; CUNHA 2007), (SOUZA; SILVEIRA 2011), apontam para uma realidade profunda de exclusão desse grupo social. Segundo esses autores, no ano de 2003, apenas oito surdos frequentavam o ensino superior, sendo esse número muito pequeno diante da coletividade surda de Uberlândia.

Assim, perpetua-se uma prática de marginalização dos sujeitos surdos na sociedade de ouvintes, o que dificulta a dinâmica da plena cidadania por esses grupos.



Menezes (et al., 2014), apontam a inserção escolar como forma de integração do deficiente auditivo, porque na verdade essa pessoa não tem déficit cognitivo, tem apenas uma deficiência fisiológica.

Conforme Menezes (et al., 2014), a aprendizagem do surdo é um processo gradual e tem um tempo e uma modalidade que cabe a escola oferecer diversas situações do dia a dia que possam sistematizar toda a metodologia de instrução, ou seja, ensino e aprendizagem, embora se possa afirmar que seja somente a escola o único lugar onde devem ocorrer estas mudanças, mas também e principalmente dentro da família, nas associações e grupos sociais formados pelos sujeitos surdos.

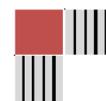
De acordo com Menezes (et al., 2014), o conceito de escola inclusiva busca uma maneira de entender e respeitar os direitos dos alunos portadores de necessidades especiais integrando-os a uma metodologia que seja de qualidade sem nenhum tipo de exclusão. A inserção do indivíduo no âmbito escolar se consolida com a inclusão de todos na escola. “A inclusão no ambiente escolar consiste em possibilitar à criança um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente” (MENEZES (et al., 2014, p. 5).

Garcia (2015) enfatiza que a lei federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 representa um marco na educação brasileira, não reconhecendo apenas por decreto, mas a legitimidade de uma linguagem de sinais Brasileira, reconhecendo a importância dela para a comunidade de surdos, sua cultura linguística e social.

Para Garcia (2015), a publicação da lei de Libras pode ter facilitado o processo inclusivo, porém “os surdos continuam sendo desrespeitados nas relações sociais nas quais faltam intérpretes e professores que saibam a Libras” (p.69).

Garcia (2015) enfatiza que a pessoa surda, de acordo com essa lei tem seu direito legitimado de ser respeitado em sua língua materna, a Libras, visto que, por meio dela eles se comunicaram e expressaram seus pensamentos.

A Libras é uma linguagem genuína pela qual os surdos concluem seus pensamentos, externam, tendo em nível nacional seu direito legitimado para garantir a respeitabilidade para



si e sua comunidade. “A Libras representa um dos meios entre os surdos, o mais importante legado para a afirmação de sua identidade” (GARCIA 2015, p.70).

Conforme Garcia (2015), o Brasil com o advento da Libras, assume sua condição de nível internacional de país bilíngue, uma vez que é também uma língua nacional. Em nível de lei, a autonomia e o respeito à pessoa surda em seus direitos linguísticos, opondo-se às ideias predominantes dos séculos XIX e XX que não reconheceram a possibilidade de surdos serem introduzidos no sistema escolar.

Isso significa que qualquer instituição de ensino que negar a relevância da Libras como constituinte curricular nas formações estará em déficit com a lei, negando aos profissionais das múltiplas áreas de se capacitarem para atuarem em uma sociedade multicultural, multifacetada e bilíngue. (GARCIA, 2015, p.75).

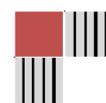
Em razão disso é considerável que os profissionais da educação compreendam que os indivíduos com essa deficiência auditiva são por essência, surdos, e por isso possuem uma cultura específica. A língua não poderá ser um objeto mecânico de subordinação, mas um meio de inserção pedagógica, cultural, social e aprendizagem.

2.1 - A Insuficiência Auditiva e a Metodologia Em Ambiente Escolar

A insuficiência auditiva é caracterizada pela total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido, desta forma a deficiência traz muitas limitações ao indivíduo.

Segundo Menezes (et al., 2014, pag.17), a educação da criança surda em fase de socialização precisa se adequar às suas características pessoais. A observação de suas respostas aos primeiros atendimentos escolares e clínicos (estimulação auditiva, socialização, etc.), serve para indicar o caminho a seguir: optar pelo ensino especializado, (classe especial), ou pelo ensino comum.

No princípio do último século é possível observar um novo rumo para o atendimento do ser humano considerado como deficiente, na esperança de superar o estigma de deficiência. A



LDBN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) demonstrou uma abertura no atendimento educacional e a garantia de introduzir nele inovações objetivando assegurar maiores possibilidades de integração do portador de deficiência à sociedade.

Para aprender a linguagem de sinais, assim para como todas as funções, existe a intervenção de muitos fatores. A compreensão e a expressão são fatores fundamentais na obtenção da linguagem, “uma não deve se dissociar da outra.” (COSTA, 2000).

Conforme Costa (2000), a instalação do processo da linguagem na criança não é um ato tão simples. Na compreensão da linguagem há um caminho a percorrer, desde a recepção sensorial, a interpretação e a elaboração simbólica (sentido dos sons).

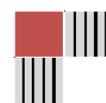
Na expressão o caminho parte desde a função intelectual superior (ideia construída, traduzida em formas e palavras) que obedecem às ordens motoras. Assim:

Os sons da fala, produzidos pelo adulto, entram no ouvido da criança e são percebidos e transmitidos para o cérebro. No cérebro das crianças os sons são lembrados, reproduzidos e transmitidos para o ouvido do adulto. Assim a criança fala e também ouve os sons que emitiu. (COSTA, 2000, p.13).

Nesse sentido a audição da criança é o ponto fundamental na consecução da linguagem. Se a criança não pode ouvir, ou ouve com dificuldade, não perceberá os sons emitidos pelo adulto e não conhecerá o significado das reações do adulto diante dos sons emitidos por elas.

De acordo com Costa (2000), sem a audição a criança apresenta uma lacuna no fluxo da comunicação apresentando sério problema de ordem cognitiva e comunicativa para o ser humano.

Segundo Pletsch e Damasceno (2011) o ambiente da sala de aula para o aluno surdo significa a oposição de dois padrões de linguagem, ou seja, a de sinais e a oralidade para o processo ensino – aprendizagem. O método de ensino de português não proporciona relacionar e compreender a relação da linguagem oral com o sistema linguístico da comunicação através dos sinais. A metodologia é voltada para o ensino de falantes e ouvintes da língua portuguesa e, assim, a sala de aula representa a ausência de uma esfera para a significação das diferenças linguísticas e para a manifestação cultural dos surdos.



A falta de uma atividade específica para o deficiente auditivo é questionada. Estar junto ao ouvinte no mesmo ambiente educacional não garante igualdade de oportunidades na educação, ao contrário, a forma como a inclusão que vem acontecendo exclui o surdo de uma participação efetiva e da construção de saberes. (PLETSCH e DAMASCENO, 2011 p.119).

Para as mesmas autoras, o âmbito educacional não apresenta por si só espaço suficiente para a prática educacional e aprendizado do surdo.

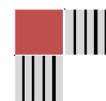
Por isso elas destacam a relevância da sala de recursos na qual os deficientes auditivos encontram espaço e língua para seu aprendizado. Entretanto é necessário um trabalho pedagógico para ser realizado dentro da sala de forma compatível ao que é trabalhado na sala de recursos, pois é o local onde o aprendizado é construído na interação entre os surdos e o professor bilíngue.

Segundo Pletsch e Damasceno (2011), há necessidade de se pensar um currículo de língua portuguesa com métodos de segunda língua, dialogando com a língua materna do surdo, a Libras, para que tenha acesso às informações, aos surdos, á leitura e escrita, para que se possa falar de uma escola realmente inclusiva que promove o direito à igualdade e à dignidade do cidadão surdo.

2.2 - Organização da Aprendizagem e Currículo

Organizar as atividades de aprendizagem é fundamental para estimular a comunicação e cooperação entre os alunos.

De acordo com Coll, Palácios e Marchesi (1995), as adaptações curriculares que os alunos com deficiência auditiva necessitam são muito variados, pois vão desde pequenos, e permitem ao aluno acompanhar o currículo normal com seus colegas ouvintes, até muito significativos que aconselham que esse aluno receba uma atenção especial durante a maior parte do dia.



Os autores apontam algumas modalidades de organização curricular para responderem às demandas educacionais diferenciadas para a integração/inclusão das crianças com insuficiência auditiva. Entre elas:

Organização normal do currículo com algumas modificações. Este currículo é mesmo seguido pelos alunos ouvintes, mas com algumas mudanças nos métodos ou nas atividades que permitam aos surdos participarem com o público com uma linguagem aceitável. (2) Organização do currículo com modificações significativas, pois a criança com necessidades especiais precisa de uma precaução personalizada, que dê apoio a uma linguagem labial, oral e leitura de textos escritos. (3) Organização de um currículo especial em que os objetivos e conteúdos da aprendizagem estejam adaptados ao ritmo próprio do deficiente auditivo. (COLL, PALÁCIOS e MARCHESI, 1995, p. 229).

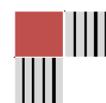
8

Os autores concordam que a elaboração de um plano de trabalho e de uma organização escolar adaptada às possibilidades de cada aluno surdo constitui um dos fatores que melhor podem contribuir para um método pedagógico satisfatório da criança surda.

Segundo Coll, Palácios e Marchesi (1995), o aprendizado dos educandos não é uma atividade isolada, separada do professor ou dos colegas. A aprendizagem é, pelo contrário, a interação que se estabelece com todos os envolvidos no contexto educativo, e com objetivos concentrados na aquisição de conhecimentos.

Para esses autores, as necessidades educacionais de cada criança surda não podem ser avaliadas e descontextualizadas, sem levar em consideração qual é a resposta real que existe. Portanto, o planejamento curricular oferecido a uma criança surda precisa ter como premissa suas demandas, necessidades específicas e meios disponíveis. Também é importante levar em consideração as possibilidades educacionais do trabalho em grupo de várias crianças surdas que estudam em uma escola de ouvintes. Todavia a facilidade de comunicação e o apoio mútuo são características próprias dos grupos o que favorece a compreensão das tarefas e sua execução, além de reforçar o cunho social afetivo.

O professor é que deve avaliar os grupos de trabalho mais adequados nos quais a criança possa alcançar melhor seus objetivos educacionais.



Sobre as salas de recursos multifuncionais, Pletsch e Damasceno (2011) apontam a necessidade de um currículo com plano de ensino individualizado (PEI), que dependa tanto do juste educacional quanto da sua conexão ao trabalho geral da classe de ouvintes da qual o surdo faz parte. As necessidades individuais do aluno são a base para a elaboração de um plano articulado com os demais professores.

“Os PEIS consistem em uma estratégia para favorecer a assistência educacional especializada, cujo objetivo é elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar.” (PLETSCH e DAMASCENO 2011, p. 30).

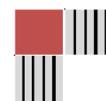
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi estabelecido na Resolução nº 4/2009 que estabeleceu as funções do docente do AEE, que provê a individualização do ensino. Porém isso requer professores bem preparados, pois é preciso saber individualizar o ensino sem torná-lo excludente ou segregativo.

2.3 – Educação e Língua de Sinais: Bilinguismo

A questão educação e linguagem de sinais, vem sendo tratada por muitos pesquisadores das áreas educacional e linguística no contexto da surdez, o que fez surgir o termo “bilíngue”.

[...] os surdos, devido a falta de audição requerem educação especial bilíngue. O tipo de Bilinguismo é o “diglósico”, ou seja, o uso separado de dois tipos de linguagem, mesmo que de diferentes modalidades, cada uma em situações distintas. A Linguagem de Sinais será usada em diversas situações em que uma língua materna é usada na escola. A oralidade será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informações da tradição escrita. (BRITO, 2001 apud PLETSCH; DAMASCENO).

Segundo Pletsch e Damasceno (2011), a abordagem bilíngue relativa ao ensino – aprendizagem de educandos surdos torna-se necessária diante do fracasso educacional da abordagem oralista no qual se perde muito tempo com o treinamento da fala, enquanto a construção de saberes, o desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito fica limitado e defasado.



O método de ensino para surdos ainda é considerada ineficiente, embora a Libras funcione como recurso pedagógico na escola por sua real importância para a construção do sujeito surdo. “Diante desse quadro, recentemente no Brasil as escolas especiais e regulares inclusivas que estão sujeitas ao Decreto 5.626/05, iniciam o processo para implantar a educação bilíngue, ou seja, Libras como primeira opção de língua e o português como segunda opção.” (PLETSCH; DAMASCENO, 2011, p. 114).

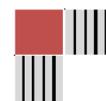
Em conformidade com esses autores, a preocupação da comunidade surda que frequenta a escola especial de linguistas e professores, é como se fará a representação cultural e linguística do surdo no espaço onde impera o aluno ouvinte. Nas escolas inclusivas as representações dos ouvintes são predominantes, excluindo o surdo. Portanto para atingir realmente seu objetivo, a prática inclusiva de “educação para todos” neste caso específico para o indivíduo com insuficiência auditiva necessita compreender a necessidade de ultrapassar o referencial ouvinte como padrão educacional.

Para Pletsch e Damasceno (2011), a escola regular promove a inclusão como via de mão única em que o sujeito surdo deve se adaptar ao ambiente e não ao contrário. Eles sugerem que assegurar a presença do intérprete nas salas de aula garante o direito à educação dos cidadãos surdos. Todavia é necessário vivenciar a cultura dentro do mesmo espaço escolar de duas formas, isto é, a Libras e a oralidade.

Em sala a atividade pedagógica preparada pela professora de educação especial deve ser pensada para o surdo, isso possibilita aos alunos a compreensão dos dois sistemas linguísticos em questão: a libras e a língua portuguesa oral (bilinguismo) e, assim, a ressignificação de suas identidades surdas por serem inseridos num espaço aberto à manifestação cultural surda.

Estudos apontam que Libras e português andam lado a lado em experiências que apontam o bilinguismo o mais indicado ao método pedagógico.

Segundo Bortoni (2007), uma tendência vem se estabelecendo no País: a utilização do bilinguismo na educação do deficiente auditivo. As ações do Ministério Da Educação e Cultura (MEC) tem esse foco, assim como as experiências de escolas em diferentes Estados. O emprego das duas linguagens, a Libras e a língua portuguesa é uma solução que supre as necessidades



de quem pouco ou nada pode ouvir. Apesar da polêmica sobre a preferência de uma ou de outra, a preferência sobre o bilinguismo vem aumentando.

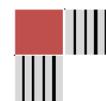
Para essa autora quanto mais cedo à criança aprender Libras será melhor para ampliação de forma plena dos conhecimentos acerca dessa linguagem, ponderando que o deficiente auditivo aprende através da visão, ícones, gravuras e não pela sonorização das palavras. Isso indica que usar a comunicação por meio de sinais é relevante, devendo ser um meio necessário e imprescindível para que a criança com problema de audição venha assimilar a língua portuguesa, possibilitando-lhes acesso ao mundo ouvinte e para que esses tenham competências de se comunicar, considerando que a Libras é apontada como uma via de acesso a distintos universos, principalmente da leitura e da escrita.

De acordo com Bortoni (2007), a presença de intérpretes de Libras e instrutores especializados nas escolas regulares têm possibilitado o aumento e permanência dos surdos no sistema de ensino. A tendência é que o quadro continue melhorando, mas ainda há muito trabalho a ser feito, uma vez que 75% dos surdos em idade escolar estão fora do ensino regular.

3 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo discute as principais concepções da inclusão social, contexto da educação especial e os eixos norteadores que devem ser contemplados no curso de formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia.

O desafio que se coloca para possibilitar o acesso e permanência dos alunos que necessitam de cuidados especiais na rede regular de ensino tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Segundo Fernandes (2011), para oferecer oportunidades de aprendizagem que englobem todos os alunos, ajustando o fazer pedagógico às diferenças individuais de cada estudante, novas práticas pedagógicas objetivando a inserção no âmbito social devem ser desenvolvidas.



O documento orientador chamado educação inclusiva: Direito à Diversidade, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC esclarece que os conceitos de educação inclusiva e especial são complementares, uma vez que a inserção social refere-se a:

Um movimento que compreende o ensino como um direito humano fundamental e base de uma sociedade mais justa [...] preocupa-se em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades em habilitar as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que têm sido excluídos das oportunidades educacionais. (BRASIL, 2005, p.23).

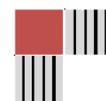
12

Nesse documento, o MEC esclarece que quando se fala em concepção inclusiva refere-se ao atendimento dos alunos como um todo e não apenas daqueles que apresentam deficiência. Alerta ainda que não seja adequado o discurso adotado em algumas escolas: “em minha escola temos alunos de inclusão”, uma vez que todos devem ser acolhidos, atendidos e trabalhados pedagogicamente tomando por base suas necessidades individuais.

Nesse sentido, Silva e Urbanetz (2011), argumentam que o ensino especial vem subsidiar a efetivação de uma inclusão por meio de uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços para apoiar, complementar e/ou substituir serviços educacionais comuns, conforme reza o documento entre “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Exclusiva (2008), que retoma o conceito de educação especial assegurado pela LDBEN de 1996”.

Portanto, para garantir a inserção dos alunos que apresentam necessidades especiais no ambiente escolar, e não apenas como acesso, mas como permanência e prosseguimento nos estudos, é importante que o sistema de ensino organize a estrutura física das escolas, dos equipamentos, dos materiais didáticos diversos, bem como é necessário o investimento em recursos humanos, principalmente, dos profissionais da educação.

3.1 - A Educação Especial Inclusiva



A inclusão é um movimento que compreende o ensino como um direito fundamental da pessoa humana.

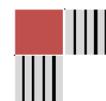
Segundo Bergamo (2010), o Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, proclamada em 1990 em Jontien na Tailândia, e com a Declaração de Salamanca em 1994 na Espanha, optou pela construção de um sistema educacional inclusivo. Dentro dessa perspectiva, salienta-se o conceito dado à educação especial pela LDBEN 9.394/96 em seu art. 58: “A educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.” (BERGAMO, 2010, p.41).

Nesse sentido, a educação constitui-se como uma proposta pedagógica que assegura etapas e modalidades de aprendizagens e as condições de ter acesso e permanência na escola desses alunos. Na ótica de Bergamo (2010, p.42) a escola é inclusiva:

Respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades na medida da igualdade de oportunidades, envolve também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania.

Ainda na concepção da mesma autora, apesar da legislação assegurar a inserção social, nem todas as escolas se sentem prontas para acolher os alunos incluídos por não terem desenvolvido, ainda, um trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, respeitando suas limitações.

Conforme ressalta Fernandes (2011) “a realização da escola inclusiva pressupõe a compreensão sócio histórico da deficiência, isto é, o conceito de deficiência se constitui socialmente e pode ser superado se forem adequados os processos de mediação social para reverter as limitações impostas pelas condições orgânicas do deficiente”. Por isso a autora “evidencia-se a necessidade de reverter a ótica de seres dependentes, incapazes e dignos de piedade à compreensão de que eles podem ser capazes e participativos.” (FERNANDES, 2011, p. 89).



Nesse sentido, o princípio que caracteriza o paradigma inclusivo repousa na oferta permanente de suportes-social, físico e instrumental e garante o direito à convivência não segregada e o acesso a recursos disponíveis aos sujeitos no ambiente escolar.

Para Fernandes (2011), o nível de desenvolvimento das tecnologias produzidas pela sociedade atuaria como aliado na superação de impedimentos orgânicos causados por deficiências, se disponibilizados a todos que dela necessitassem.

3.2 - A Formação Docente e a Educação Especial

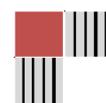
Muito se tem discutido sobre a formação docente nas últimas décadas em face das inúmeras demandas sociais que impõem à escola uma nova forma de organização que incorpore as mudanças na educação, e nessas discussões está inserido o preparo dos professores para atuarem conforme os princípios da educação inclusiva.

Ao discorrer sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão, Fernandes (2011, p. 196) estabelece os aspectos relacionados à formação desses profissionais. São eles:

- (1) Despreparo de professores para se relacionar e ensinar alunos com deficiências;
- (2) Desconhecimento de conteúdos e metodologias de ensinos específicos;
- (3) Insegurança no estabelecimento de interações cotidianas mais elementares: aproximação comunicação e etc;
- (4) Ausência ou inexistência de critérios para avaliar o aproveitamento escolar desses alunos.

Para Fernandes (2011), essas considerações justificam-se pela junção histórica no processo de formação de professores que separou os conhecimentos e as práticas dos profissionais da educação comum e da educação especial.

A denominação de ensino ou educação especial associou-se à ideia de ser uma área de educação voltada a grupos de alunos que apresentavam atrasos na aprendizagem devido à deficiência e às disfunções que apresentavam.



Nesse paradigma os alunos eram segregados a uma classe com a “especialista” em educação especial com a concepção de atendimento regida por um modelo clínico terapêutico que ainda carregava a herança assistencialista.

Fernandes (2011) destaca, a especialização de professores da educação especial que possuem no currículo a etiologia das deficiências e conteúdos voltados a métodos e técnicas específicas que objetivam “recuperar” ou tratar aspectos da fisiologia dos deficientes para que se aproximassem dos padrões da normalidade.

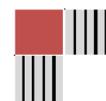
Todavia para Fernandes (2011, p. 201) “milhares de famílias criavam crianças saudáveis até os sete anos de idade e recebiam a má notícia de que o filho era “deficiente mental”, porque tinha dificuldade de se alfabetizar. Assim todo o século XX foi marcado por um projeto de formação de um especialista que tinha como alvo complementar a formação do professor normalista”.

Sendo assim Fernandes (2011) ressalta que, esse modelo de formação profissional para o trabalho em educação especial estava dissociado dos objetivos da formação geral dos professores.

Foi a partir de 1990 que caem por terra os parâmetros da educação terapêutica e concentra-se no caráter da educação especial centrada em contextos inclusivos. Assim, a retomada da formação em nível médio apenas se modifica com a promulgação da nova LDBEN, Lei 9.394/96, art. 59 inciso II que prevê: “A educação especial deverá contar com professores com especialização adequada para o nível médio ou superior para atendimento especializado” [...] (FERNANDES, 2011, p.203).

Fernandes (2011) também afirma que essa formação de especialistas de educação especial contribuiu para que se formassem docentes especializados em conhecimentos teóricos e metodológicos no âmbito da Pedagogia bastante técnica e superficial, reiterando a especificidade do deficiente “doente”.

Mas a partir de 2001, com a Resolução nº 2/2001 a política de formação de professores assume novas concepções devido ao movimento pela inclusão que veio desafiando o sistema de aprendizagem e redimensionando as políticas curriculares e as práticas docentes. Conforme



essa Resolução: são considerados professores especializados na educação especial aqueles que comprovem sua formação adequada ao nível médio e superior em cursos que foram incluídos conteúdos ou disciplinas relativas à pedagogia especial e que desenvolveram competências para identificar as necessidades existentes para trabalhar em equipe assistindo o professor de classe comum com alunos com necessidades para propiciar a inclusão.

Conforme Bergamo (2010), a escola inclusiva necessita de professores qualificados e capazes de planejar e tomar decisões, refletir sobre sua prática e trabalhar em parceria para oferecer respostas adequadas aos sujeitos que convivem numa escola. Portanto, não basta à titulação, a formação dos profissionais é essencial para a melhoria da metodologia de ensino e para enfrentamento das diferentes situações que a tarefa de ensinar exige.

Bergamo (2010) assegura que “a escola que pretende ser inclusiva deve também proporcionar formação continuada aos profissionais envolvidos no contexto educacional, pois eles necessitam de suporte técnico-científico para refletir sobre a prática cotidiana”.

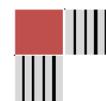
A formação docente em tempo de inclusão requer uma prática pedagógica que trabalha os conhecimentos não de maneira linear, mecânica e fragmentada que não atende as necessidades dos alunos e da sociedade. Nas palavras de Imbernón (2005, p. 14).

Hoje, o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. A produção docente já não é mais a transmissão de um conhecimento acadêmico aos alunos. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação de grupos, relações com as estruturas sociais, com a comunidade.

Mantoan (2006) expõe da seguinte maneira que, “o preparo de profissionais da educação é tema de destacado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula dos alunos no ensino regular, particularmente na classe comum e a permanência dos mesmos”.

3.3 - A Surdez e a Escola Inclusiva

A inserção social até bem pouco tempo não era um assunto do Estado, hoje é. Muitas são as polêmicas relacionadas a essa vertente de discussão, especificamente quando se fala ao



acesso de indivíduos com surdez à escola comum. Quase sempre essas ficam de um lado, de outro está quem defende a inclusão.

Cavalcante (2011) afirma “a educação inclusiva parte do princípio que a escola comum é o lugar de direito de todos. Ali as pessoas devem desenvolver e aprender juntas, tendo cada pessoa atendida suas necessidades específicas”.

Para a autora é fundamental que haja união para tornar as escolas inclusivas, dedicando tempo e recursos para a promoção da educação bilíngue nas escolas comuns. Libras não é exclusividade dos surdos, os ouvintes também deveriam ter a oportunidade de compartilhar os mesmos ambientes com os deficientes aditivos e aprender sua primeira língua, pois é isso que torna possível o fortalecimento da inclusão, num trabalho conjunto.

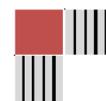
Cavalcante (2011) assegura;

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008) define a educação especial como modalidade de ensino transversal de todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar a escolarização dos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, nesse sentido a política orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras / Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

A mesma autora “esclarece que na perspectiva da inclusão, as diretrizes operacionais para o atendimento especializado na educação básica, (AEE), cabem aos sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular e no AEE”.

Em anuência com essas diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Para oferta deste atendimento deve ser disponibilizados professores para assistência educacional, profissionais para atuar em atividade de apoio, tradutores e intérpretes de Libras, guia intérprete, entre outros.

Cavalcante (2011) articula que para efetivação da educação bilíngue, o Ministério da Educação desenvolve programas de ações em parceria com os sistemas de ensino, dentre os quais se destacam:



- (1) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras, com a finalidade de promover a formação docente para o ensino da Libras [...]
- (2) Formação Inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa [...];
- (3) Certificação de proficiência em Libras/ Língua Portuguesa [...];
- (4) Formação Continuada de Professores na Educação Especial [...];
- (5) Implantação de salas de recursos Multifuncionais aos estudantes da educação especial [...];
- (6) Material Didático de Libras/Língua Portuguesa [...] (CAVALCANTE, 2011, p. 08).

A autora reitera que é possível promover escola comum de qualidade na perspectiva do bilinguismo. Garantir a inclusão é um direito que essas pessoas têm.

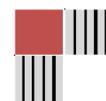
Para Costa (2013) “o ideal de inclusão defendido pelas leis atuais prevê que todas as crianças frequentem a escola regular e esta deve se fazer apta a recebê-las”.

Já existem várias escolas no Brasil que são inclusivas, isto é, que possuem tradutores e intérpretes de Libras que auxiliam a população brasileira que declara ter dificuldades para ouvir. As classes bilíngues em classes regulares ensinam a Libras e o português como segunda opção.

Pletsch e Damasceno (2011) esclarecem que diante do discurso da inserção social, a inquietação da coletividade Surda, dos linguistas e dos profissionais comprometidos com o ensino especial é “como se fará a representação linguística e cultural do surdo no espaço onde impera o etnocentrismo ouvinte, o que impossibilita a construção do bilinguismo no ensino de pessoas usuárias de uma língua espaço-visual” (p. 114).

Os mesmos autores argumentam que nas escolas chamadas inclusivas a introdução do bilinguismo tem sido um desafio e a falta de uma atividade específica para esses alunos é questionada. A metodologia tradicional se choca com a necessidade educacional do aluno com insuficiência auditiva. O ambiente onde estão dispostos os recursos é o local que o aprendizado é construído na interação entre os surdos e o professor bilíngue.

A sala de recurso é o espaço na escola que reconhece a Libras como a língua que possibilita o desenvolvimento do aluno surdo, este concebe um novo significado para a aprendizagem e a tradução, surge como uma espécie de conexão entre a língua e a cultura. Porque é bom traduzir palavras por Libras,



pois vamos combinando o contexto de cada palavra. (PLETSCH; DAMASCENO, 2011, p.120).

Em conformidade com os autores citados anteriormente a atividade da sala de recurso e o trabalho de tradução é uma atividade pedagógica com Libras e escrita. Essa metodologia da tradução promove, de forma significativa as atividades linguísticas que levam a compreensão e ao conhecimento sobre as peculiaridades entre os sistemas de Libras e o de Língua Portuguesa.

Macedo (2015) afirma que “o Governo do Estado de São Paulo propõe uma ação prática inclusiva com o interlocutor de Libras em sala de aula. É uma proposta, mas que devido às situações apresentadas das dificuldades de aprendizagem dos alunos tem se tornado inviável em relação a alguns fatores”, tais como:

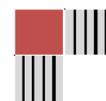
A sala multifuncional é para todos os alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, como alunos com surdez, com deficiência visual, entre outras, sendo que cada aluno aprende de forma diferente. Nesse ambiente não é possível ensinar Libras, considerando que o aluno surdo precisa de espaço livre, pois sua aprendizagem é visual. (MACEDO, 2015, p.03).

A autora destaca que a “inclusão não é apenas inserir alunos com determinadas deficiências numa sala de aula regular, ou numa sala multifuncional, a proposta da educação inclusiva é aceitar o aluno com sua deficiência e adaptar-se a sua necessidade junto com os outros normais”.

Macedo (2015) diz que “aprender as duas línguas -bilinguismo- é o primeiro passo para que haja inclusão comunicacional entre ouvintes e surdos, isto é, que o surdo consiga interagir na comunidade surda e na ouvinte”.

Ao falar de educação bilíngue, é necessário ter em mente que não é apenas a questão de ensino, mas da sua inserção no âmbito escolar e social, pois a coletividade surda deve relacionar-se com as duas comunidades.

Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as escolas bilíngues para surdos são os melhores espaços acadêmicos para aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. (QUADROS, 2006, p. 9 apud MACEDO, 2015, p.8).



Todavia é essencial ter consciência de que a Educação bilíngue ainda é algo que precisa progredir e melhorar, os políticos precisam estar envolvidos nessa inserção social.

Assim sendo, Pletsch (2010) chama a atenção também para as condições estruturais das rápidas mudanças e transformações tecnológicas, políticas sociais em processo que requerem cautela nos debates sobre educação de alunos com necessidades especiais no interior de uma escola da rede comum de ensino. Outros estudiosos fazem ressalvas sobre a adoção de uma política de inclusão escolar para as pessoas com insuficiência auditiva, especialmente crianças com comprometimento severo.

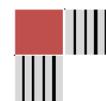
A introdução dessas crianças em sala comum, sem atentar para a gravidade dos quadros de deficiência, pode colocar em risco o desenvolvimento e a segurança de crianças que apresentam necessidades educacionais acentuadas. Ainda não temos no Brasil conhecimento e experiências sistematizadas sobre a inclusão escolar que permitam afirmar que a classe comum é a melhor opção para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (PLETSCH, 2010, p.76).

Pletsch (2010), argumenta que “uma proposta de educação que se pretenda ser inclusiva deve ser entendida como um processo amplo no qual a escola deve ter condições estruturais físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos que necessitam de cuidados especiais na aprendizagem assim como todos os alunos”.

Nesse processo a escola deve promover não só o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social e acadêmico levando em consideração as singularidades de cada um.

Considerando essas perspectivas diversos pesquisadores defendem a ideia da Escola Bilíngue para os surdos devido as dificuldades em manter o tradutor e intérprete em sala comum para atender os alunos com deficiência auditiva.

O importante é oferecer à criança surda a mesma oportunidade de adquirir uma língua própria para construir sua linguagem.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por finalidade evidenciar a relevância da LIBRAS para o ensino e desenvolvimento do surdo, fazendo uma abordagem à inserção, adaptação e inclusão da criança/pessoa com problema de audição.

21

Conforme os autores consultados para este estudo, a educação para todos deve considerar que os Portadores de deficiência auditiva têm direito à inclusão escolar, social e a aprendizagem com LIBRAS, que é um recurso que promove a acessibilidade do aluno em classe de ensino regular.

Portando, conclui-se afirmando que a escola é um espaço aberto e adequado do ensino inclusivo embora haja ainda muitos obstáculos a serem vencidos.

Apesar do reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos, o seu aprendizado só ocorre com o ingresso do aluno na escola. Nesse sentido, os autores consultados apontam para uma realidade em que não há uma prática cotidiana do ensino da criança com insuficiência auditiva como: escola bilíngue, ambiente inclusivo ou propostas que meschem essas possibilidades.

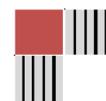
REFERÊNCIAS

BERGAMO, Regiane B. **Educação Especial: pesquisa e prática**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BORTONI, Stella. **Libras e Português: bilinguismo na educação de surdos**. Artigo Disponível em: stellabortoni.com.br/index.php/1162-libraas-e-português-bilinguismo-ao-li-sinais-2007. Acesso em 20 jan. 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, 2002.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRITO, Lucinda F. Cultura, **língua e valores surdos em uma escola inclusiva**: a aala de Recursos. UFRJ. In. PLETSCH e DAMASCENO, 2001, p. 113.ob.cit.

COLL, Cesar; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação. necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Vol.3. Porto Alegre: Artmed, 1995.

COSTA, Cyntia. **Inclusão de surdos na escola**. Artigo. Disponível em: educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/inclusão-surdez-752480.shtml 2013. Acesso em 06 fev. 2017.

COSTA, Maria Piedade R. **Deficiente Auditivo e Aspectos Educacionais**. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Departamento de Psicologia. 4ºed.2000.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. 2º ed. Curitiba: Ibplex, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

GARCIA, Eduardo. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras**. Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

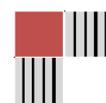
IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Joicy Midiã F. Escola Inclusiva. **O processo de inclusão de alunos surdos em salas inclusivas numa perspectiva bilíngue**. Artigo. Disponível em www.inclusive.org.br/arquivo/27512-2015. Acesso em 08 fev. 2017.

MENEZES, Denis B; SILVERIO, Jéssica; COSTA, Laís; PEREIRA, Regina; TAKEDA, Yasmine. **Aprendizagem dos Deficientes auditivos na Escola Inclusiva**. Artigo. Disponível em: <http://psicologado.com/areasdeatuaçao-fevereiro2014>. Acesso em 14 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação Lei nº 9694 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEF, 2005.



MIRANDA, Ana B; CUNHA, Ester F. Cursinho Alternativo para surdos. Pro Reitoria de Extensão e Cultura e assuntos estudantis. Universidade Federal de Uberlândia, 2007. In: SOUZA e SILVEIRA, 2011. Ab.cit.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos (org). São Paulo: Summus, 2006.

PLETSCH, Márcia D; DAMASCENO, Allan (org). **Educação Especial e Inclusão Escolar:** Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédica Editora URFJ, 2010.

SOUSA, Sinval Fernandes; SILVEIRA, Helder Bueno. **Terminologias Químicas em LIBRAS:** A utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. Artigo. Disponível em: sobre_sobre_terminologias_de_sinais_em_química2011. In: Revista Nova Escola Vol. 33, nº1, fevereiro, 2011.

