

A DIFÍCIL TAREFA DE PROMOVER UMA INCLUSÃO ESCOLAR BILÍNGÜE PARA ALUNOS SURDOS

LACERDA¹, Cristina Broglia Feitosa de – UNIMEP – clacerda@unimep.br

LODI, Ana Claudia Balieiro – UNIMEP – analodi@uol.com.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: CNPq

1. Introdução

Uma das discussões centrais na área de educação decorre da atual política nacional de educação que preconiza a *educação inclusiva*, ou seja, aquela organizada para atender a *todos*. Todavia, para a obtenção de bons resultados educacionais no que se refere à criança surda, suas condições lingüística e cultural devem ser necessariamente contempladas. No entanto, não é isso que ocorre com freqüência nas escolas. As crianças surdas, de forma geral, não tem tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como conseqüência, após anos de escolarização, é comum estas não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social.

Entendemos, assim, que apenas por meio da educação bilíngüe os surdos terão possibilidade de uma educação que os respeite em sua particularidade/especificidade lingüística e, portanto, a única que permitirá um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade.

Dessa forma, a educação dos surdos deve priorizar, inicialmente, o desenvolvimento da língua de sinais (L₁) pelo contato das crianças com adultos surdos usuários desta língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e, a partir dela, devem ser expostos ao ensino da escrita da língua portuguesa. Esta proposta educacional considera, assim, as particularidades e materialidade das línguas de sinais e os aspectos culturais a ela associados (NEUROTH-GIMBRONE, 1992; LEWIS, 1995, MAHSHIE, 1995; SVARTHOLM, 1999) e pressupõe que os educadores participantes tenham domínio das línguas envolvidas - a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa - e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais. Desse modo, os processos de ensino-aprendizagem devem

¹ Grupo de Pesquisa CNPq: Surdez e Abordagem Bilíngüe. Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIMEP

adotar procedimentos metodológicos e contemplar um currículo que considere a diversidade sócio-cultural e lingüística em jogo e, para tal, deve-se tomar como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua (L₂) e sobre o ensino de línguas para estrangeiros.

No entanto, grande parte dos municípios de nosso Estado, incluindo aquele que será focalizado nesta apresentação, seguindo as orientações da política educacional nacional, conforme a Declaração de Salamanca (1994), entendeu que o modo mais adequado de atendimento aos portadores de necessidades especiais é sua inserção nas salas regulares de ensino. Neste contexto, foi proposto pelas autoras deste artigo um projeto de escolarização às pessoas surdas que visou contemplar tanto a educação inclusiva quanto a educação bilíngüe. Esta experiência prática, em desenvolvimento desde 2003, foi implementada graças a uma parceria entre universidade e Prefeitura Municipal (Secretaria Municipal de Educação/Educação Especial) e previu o modelo educacional inclusivo e bilíngüe em duas escolas municipais (escolas Pólo), que se tornaram referência para crianças surdas na rede municipal de ensino: uma escola de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental (primeira etapa). Esperava-se com esta experiência, a formação de equipes escolares capazes de atuar adequadamente com alunos surdos e a multiplicação deste modelo para outros equipamentos escolares.

Para o desenvolvimento desta proposta educacional, fez-se necessária a atuação de uma equipe de profissionais formada por: a) 06 intérpretes de Libras/Português responsáveis por propiciar o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados; b) 02 educadores surdos responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais da escola e pelo desenvolvimento lingüístico dos alunos surdos em Libras; c) 02 auxiliares de pesquisa que atuam na organização e implementação das propostas visando uma boa articulação entre a equipe escolar e a universitária; e d) 01 pedagoga especialista em educação de surdos responsável pelo desenvolvimento de oficinas de português para as crianças surdas que estão no ensino fundamental (primeira etapa).

Desde o início do projeto as pesquisadoras têm realizado: a) curso de formação continuada a equipe que atua nas escolas (professores e funcionários) sobre surdez e Libras; b) formação sobre metodologia e estratégias de ensino realizadas com todos os profissionais envolvidos diretamente com a educação das crianças surdas, na medida em que as questões educacionais dos surdos são perpassadas por processos de ensino-aprendizagem de uma segunda língua; c) reuniões periódicas com as professoras que trabalham nas salas de aula em que as crianças surdas estão incluídas, nas quais discute-

se seu desenvolvimento, respeitando-se, desse modo, o processo individual dos alunos a partir da consideração de sua história familiar e clínica (com a participação esporádica dos profissionais que atendem estas crianças fora do espaço escolar); d) reuniões periódicas com os educadores surdos com o objetivo de planejar as atividades a serem desenvolvidas nas “Oficinas de Libras” com os diferentes grupos de crianças, levando-os a compreender a importância de seu papel para o desenvolvimento de linguagem das crianças; e) reuniões periódicas com os intérpretes de Libras/Língua Portuguesa com o objetivo de discutir sua atuação a partir do planejamento realizado entre os profissionais e os professores responsáveis pela sala de aula; f) reuniões periódicas com a pedagoga especialista com o objetivo de planejar as atividades a serem desenvolvidas nas “Oficinas de Português”, capacitando-a para o ensino-aprendizagem do português como segunda língua.

Desde seu início, este projeto já contemplou a educação de um número significativo de crianças surdas: 20 no primeiro ano de implantação - 08 na educação infantil e 12 no ensino fundamental; 28 no segundo ano - 10 na educação infantil e 18 no ensino fundamental; 34 no terceiro ano - 09 na educação infantil e 25 no ensino fundamental; e 27 no quarto ano - 4 na educação infantil e 23 no ensino fundamental. Atualmente, este projeto volta-se também para o atendimento na segunda etapa do ensino fundamental, que está, neste município, sob a responsabilidade do estado (5 crianças cursando a 5ª série).

2. Organização Geral do Programa

O Programa Inclusivo Bilíngüe foi organizado da seguinte forma: em um período do dia, as crianças surdas, sempre em grupos de 4 a 8 alunos, permanecem incluídas nas salas de aulas regulares e são acompanhadas por um intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Deste modo, as crianças surdas podem ter acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores de acordo com as diretrizes curriculares de cada série.

Em período contrário ao que estão em sala de aula participam das Oficinas de Libras ministradas pelos educadores surdos, e que contam com a parceria das auxiliares de pesquisa (ouvintes bilíngües). As oficinas têm como objetivo propiciar o desenvolvimento de linguagem das crianças, considerando-se que a maioria chega à escola sem ter tido contato anterior com a Libras ou com experiências restritas nesta língua em seu ambiente familiar e social.

Considerando ainda as particularidades das crianças surdas no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa, no ensino fundamental, os alunos surdos, nos períodos em que estão sendo ministradas aulas de Língua Portuguesa para os ouvintes, participam de Oficinas de Português, cujo objetivo é propiciar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estas crianças. Este espaço conta com a presença de um pedagogo especializado na educação de surdos e do educador surdo.

Além destas atividades pensadas e desenvolvidas para as crianças surdas, todos os profissionais da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, monitores, merendeiras, etc) participam de atividades de ensino-aprendizagem da Libras, desenvolvidas pelos educadores surdos e pelas auxiliares de pesquisa, propiciando, assim, que estes compreendam as especificidades desta língua e possam relacionar-se, diretamente, com os alunos surdos nas situações do cotidiano escolar, sem depender excessivamente da presença dos intérpretes.

Além destas ações, quinzenalmente são realizadas reuniões entre as pesquisadoras, os professores que possuem alunos surdos em suas salas de aula e os intérpretes, a fim de: a) discutir o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas; b) auxiliá-los no planejamento das atividades de forma a incluir os surdos; e c) propiciar uma maior compreensão dos processos educacionais de cada aluno. Reuniões quinzenais são também realizadas com os intérpretes de Libras/Português, educadores surdos e auxiliares de pesquisa, visando, com este acompanhamento, manter um diálogo constante entre todos os envolvidos no Programa.

3. Resultados observados no desenvolvimento do programa nos últimos quatro anos

No que se refere às crianças surdas, pode-se dizer que elas estão bem adaptadas socialmente, tendo sido construída uma relação de parceria entre elas e as crianças ouvintes com respeito à diversidade sócio-cultural e lingüística existentes. Esse respeito pode ser observado em atividades em sala de aula, nas horas de lazer e em eventos sociais promovidos pelas escolas, tais como festa junina, passeio ao teatro, entre outros.

O respeito à diversidade e a aceitação pela diferença também pode ser observada nas reuniões de pais, pois em seus depoimentos eles demonstram satisfação pelo acolhimento de seus filhos, pela aprendizagem escolar e pelo respeito aos modos novos deles se relacionarem e se comunicarem; observou-se também a compreensão de que a escola pode ser um espaço de inclusão social. Relatam significativa melhora nas

relações familiares desde o início do programa. Os pais das crianças ouvintes, em sua grande maioria, também relatam satisfação por seus filhos estarem tendo a oportunidade de conhecer a Libras, de conhecer a surdez e de terem feito novos amigos. São poucas as reclamações e manifestações de preconceitos embora não se possa negar que estas ocorram esporadicamente.

O corpo de funcionários das escolas se envolveu significativamente com o projeto, participando ativamente da capacitação, da implantação e da implementação do programa. Entre aqueles que não mantêm um contato direto com as crianças surdas ainda pode ser percebida alguma resistência em relação ao valor da aprendizagem da Libras, mas há respeito e compreensão em relação às crianças surdas.

Entretanto, o acompanhamento cuidadoso das práticas pedagógicas e do desenvolvimento de linguagem das crianças surdas envolvidas aponta para algumas dificuldades que precisam ser enfrentadas quando se pretende criar um ambiente escolar inclusivo bilíngüe e que, portanto, atenda efetivamente as necessidades dos alunos surdos.

Pode-se dizer, de um modo geral, que as crianças surdas que freqüentam estes níveis de ensino, por serem filhas de pais ouvintes e, portanto, por não compartilharem uma língua comum com seus pais (elas não têm acesso ao Português e os familiares não conhecem Libras), chegam às escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos. Além disso, sabem poucos sinais por não terem tido contato anterior com a Libras, o que as coloca numa situação de atraso no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, em defasagem na apropriação de conhecimentos em geral.

Particularmente as crianças que freqüentam a Educação Infantil, por serem pequenas/jovens como as demais crianças que freqüentam este nível de ensino, têm dificuldade em centrar a atenção, obedecer regras, entender aspectos da dinâmica da sala de aula e, assim, a construção de tais aspectos deve se dar na e com a própria vivência escolar. Cabe, então, à professora regente de classe e ao intérprete de Libras levar estas crianças a desenvolverem-se. Porém, o precário conhecimento de Libras dos alunos faz com que as aulas precisem ser interrompidas muitas vezes a fim de se buscar formas adequadas de passar os conteúdos na tentativa de construir com elas os conceitos almejados a partir das possibilidades que apresentam.

Nesse sentido, o trabalho do intérprete se torna complexo e por vezes distorcido, pois apenas interpretar não é suficiente para as demandas destas crianças. Assim, este

profissional se desdobra para conquistar a atenção das crianças, para ganhar sua confiança e para colaborar com a construção de uma língua comum que possibilite trocas mais efetivas e o melhor desenvolvimento das crianças. Esta postura leva as crianças, frequentemente, a confundirem o papel do profissional intérprete (que de fato é múltiplo neste ambiente), pois para elas o adulto que sabe Libras e que pode se comunicar com elas com menos dificuldade deve estar a sua disposição para conversar e brincar.

No ensino fundamental, apesar da idade e dos conhecimentos das crianças serem diferentes daquele das crianças da educação infantil, a realidade não é muito diferente. Como as crianças não têm prática anterior com a presença do intérprete, é necessário um tempo, por vezes grande, até que elas se habituem a este profissional e reconheçam seu papel. Além disso, como os conteúdos escolares são ministrados em Português, a ‘conversão’ destes para a Libras traz cotidianamente problemas, pois há uma discrepância entre os conhecimentos de mundo e o desenvolvimento de conceitos entre os alunos ouvintes e surdos, decorrente do domínio distinto de linguagem já que os alunos surdos não tiveram contato anterior (ou este foi bastante restrito) com a Libras antes de iniciarem seu processo educacional. Assim, são os alunos surdos que devem fazer o esforço maior de acompanhar um conteúdo *traduzido* para sua língua. Isto traz uma série de impasses: sinais desconhecidos, velocidade distinta de apresentação de conteúdos entre professor e intérprete, falta de conhecimentos prévios das crianças para compreensão de certos conteúdos, entre outros. Espera-se, no entanto, que as crianças surdas que passaram por esta experiência na educação infantil tenham esta dificuldade minimizada quando iniciarem seu processo educacional no ensino fundamental.

Outro ponto que merece discussão diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, já que estas, por vezes, não atendem às necessidades das crianças surdas. No caso da educação infantil, estas são pensadas, organizadas e desenvolvidas frequentemente por meio de músicas e de histórias infantis. Considerando que, pela sua própria característica, a música envolve diretamente a função auditiva, estas atividades acabam excluindo as crianças surdas, que se dispersam e se mostram desinteressadas. Quanto ao contar histórias, atividade de extrema importância para a constituição de futuros leitores, deve-se levar em conta as diferenças existentes entre surdos e ouvintes. Ou seja, não é possível para as crianças surdas verem figuras e olharem para o intérprete simultaneamente (por se tratar de duas habilidades visuais); porém é perfeitamente possível a uma criança ouvinte ao mesmo

tempo ouvir a história e olhar as figuras dos livros. Este fato, além de dificultar o acesso das crianças surdas ao conteúdo da história, impede sua participação em igualdade de tempo com as crianças ouvintes.

Além disso, um ponto comum entre as duas escolas diz respeito ao fato do professor regente ser convocado continuamente a responder as demandas dos alunos ouvintes, que tendem a solicitá-lo/questioná-lo geralmente falando ao mesmo tempo. Como manter, nestes casos, a interpretação de forma a garantir a participação das crianças surdas?

Destaca-se ainda, no caso do ensino fundamental, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando que esta deve se dar como segunda língua para os alunos surdos. Não há como um professor, em um mesmo espaço escolar, desenvolver atividades de letramento para usuários fluentes de uma língua (ouvintes falantes do Português) e para usuários de outra língua (surdos usuários de Libras).

Desse modo, pode-se dizer que há aspectos da escolarização que exigem uma abordagem diferenciada entre surdos e ouvintes quando se almeja formar cidadãos com direitos igualitários de acesso aos conhecimentos. Práticas educacionais em sala de aula que atentem para as particularidades dos sujeitos ouvintes e dos surdos requerem um planejamento muito cuidadoso, que nem sempre são percebidos pelos professores e possíveis de serem desenvolvidos.

No que se refere à observação das atividades nas Oficinas de Libras em ambas as escolas, espaço em que esta é a única língua em circulação, pode-se dizer que as crianças apresentaram evoluções lingüísticas significativas. Mostram-se mais abertas a seus colegas, conversando, discutindo e questionando as demais crianças em diferentes momentos, podendo apropriar-se dos conteúdos a partir de sua língua.

No entanto, como as atividades nas oficinas são desenvolvidas em menor frequência (apenas 3hs por semana) que as realizadas em sala de aula, as crianças acabam tendo maior tempo de contato com a Libras por meio do intérprete, e um tempo ínfimo com pares adultos surdos usuários desta língua. Constatou-se, assim, que apesar do desenvolvimento de linguagem observado nas crianças surdas (na educação infantil principalmente), não se pode negar que elas estão se desenvolvendo aquém do esperado (LUCIANO E LODI, 2006). Questiona-se, então, se as restrições lingüísticas observadas não estão relacionadas a poucas oportunidades de expressão vivenciadas pelas crianças surdas em Libras na escola, na medida em que passam a maior parte do tempo em sala de aula, na qual a língua de domínio é sempre o Português. Neste espaço,

ainda que dialoguem com seus pares surdos, deve-se levar em conta que eles também estão se desenvolvendo em Libras e o único interlocutor fluente nesta língua é o intérprete. Esta vivência pode não estar propiciando as condições almejadas para uma maior participação das crianças e conseqüente desenvolvimento de linguagem.

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

4. Discussão

Os dados observados e em discussão entre os profissionais responsáveis pela implantação e desenvolvimento do projeto, vem, de certa forma, colocar em cheque o modelo implementado de educação inclusiva bilíngüe, indicando pontos cuja reflexão sugere a necessidade de transformá-lo. Preocupadas com tais questões, as autoras deste artigo optaram por adensar a discussão em aspectos vivenciados nestes quatro anos de experiência que não se remetem, necessariamente, a questões teóricas envolvidas na temática da inclusão bilíngüe, mas sim, a questões práticas da ordem da gestão do serviço, que têm se configurado como verdadeiros entraves para o desenvolvimento e transformação do programa. Estes, menos focalizados nos estudos acadêmicos, têm interferido nas práticas almejadas e desenvolvidas.

O primeiro ponto a ser discutido, mesmo que a título de esclarecimento, diz respeito à escolha do modelo proposto. Desde o início, as autoras deste artigo questionavam o fato das crianças surdas serem postas em salas regulares de ensino, tendo como base a importância do desenvolvimento de linguagem das crianças e o fato da língua de instrução utilizada nestas classes ser o português (e conseqüentemente, as práticas pedagógicas decorrentes). Este só foi implantado desta maneira porque a Prefeitura não aceitou outra forma de inclusão que não esta. Considerando que a proposta foi feita anteriormente ao Decreto Federal 5626/05 e que, a princípio, esta era um avanço se comparado à prática até então realizada pela rede municipal de ensino (matricular o aluno surdo em sala regular sem qualquer recurso de comunicação, com a perspectiva de ele freqüentar sala de apoio no período contrário ao da escola), dados como os apresentados anteriormente, comuns a outras experiências inclusivas

desenvolvidas ou em desenvolvimento em nosso país (QUADROS, 2006; KLEIN, 2004; THOMA E LOPES, 2006) – até então pouco conhecidos ou divulgados - geravam discussões que circulavam unicamente no plano teórico, e, portanto, não foram suficientes para possibilitar uma reflexão dos dirigentes da educação sobre a melhor educação a ser oferecida às pessoas surdas naquele momento.

Embora não haja como negar que o programa educacional exposto possibilitou movimentos sociais significativos, na medida em que as crianças surdas e seus familiares passaram a reconhecer os espaços educacionais como um direito à educação de qualidade; demonstrou que a dificuldade de aprendizagem anteriormente apresentada pelas crianças não era decorrente da surdez, mas sim da educação que estavam recebendo; estabeleceu um diálogo com as crianças ouvintes e seus familiares que possibilitou uma maior aceitação das diferenças; e serviu para que os gestores da educação pudessem refletir sobre a possibilidade de implementação de outras práticas pedagógico-educacionais, diferentes das tradicionalmente desenvolvidas, abrindo espaços para novas ações (mesmo que parciais) que podem vir a contribuir para transformações sociais significativas, sabemos que este programa não tem se mostrado ideal, considerando as possibilidades e potencialidades das crianças.

Contudo, a rede municipal de ensino e os responsáveis pela educação nas escolas não demonstram simpatia por uma transformação mais ampla dos espaços escolares, o que acaba acarretando em impedimentos para que ações outras, voltadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade aos surdos, sejam efetivamente implantadas.

O segundo ponto diz respeito à forma de contratação dos profissionais de apoio (intérpretes e educadores surdos). Após esses quatro anos de trabalho, ainda não foi possível à Prefeitura a criação de cargos (não previstos na carreira do serviço público) para estes profissionais; deste modo, os contratos se configuram como prestadores de serviço vinculados ao projeto e, como consequência, a cada período de renovação do convênio Universidade/Prefeitura estes profissionais chegam a permanecer sem salário enquanto os trâmites entre instituições são concluídos. Outro aspecto relacionado a este ponto diz respeito ao fato dos profissionais de apoio não serem reconhecidos como profissionais da escola; conseqüentemente, o planejamento das atividades torna-se, muitas vezes, difícil, pois pouco do que este profissional tem a dizer é considerado.

O terceiro ponto que merece comentários refere-se ao fato das redes públicas de ensino terem uma hierarquia de cargos e funções construída para valorizar as diferentes

competências e graus de experiência, facilitar relações, distribuir tarefas e favorecer o fluxo de decisões e ações na rede. A carreira funcional é organizada, por exemplo, para que o professor acumule pontos, segundo sua experiência, atualização e estudos, e chegue a se efetivar em uma escola de sua preferência com o passar dos anos. Esta busca por pontos, em geral, não favorece a permanência dos professores em início de carreira por mais de um ano em uma mesma escola, já que um grande contingente de professores procura, a cada ano letivo, recolocar-se em uma nova escola, avançando em relação aos critérios pré-estabelecidos a fim de ascender na carreira e conseguir a efetivação. Essa busca a cada ano pela realocação gera uma quebra importante na prática pedagógica, pois não favorece a formação de grupos docentes minimamente permanentes, que possam envolver-se no coletivo a fim de ver o resultado de seu trabalho nos anos posteriores. Desse modo, os professores, orientados por esta lógica das escolhas anuais, por saberem que estão temporariamente em uma dada escola, desenvolvem um compromisso apenas relativo com alunos, demais professores e dirigentes.

Esta realidade merece ser salientada porque tem um impacto importante em práticas de inclusão como as relatadas aqui. Para sua implantação e desenvolvimento efetivo é necessário compromisso com alunos (com e sem necessidades especiais), pares e dirigentes na busca de ações pedagógicas adequadas para se alcançarem as metas educacionais. Ou seja, envolve compreensão aprofundada das necessidades educacionais especiais presentes, para que possam ser construídas coletivamente (por parte de professores, dirigentes e alunos) ações e práticas educacionais nos diversos níveis de ensino, que tornem possível a inclusão tão desejada. Se os professores sabem de antemão que não permanecerão na escola por mais de um ano, não vêem motivos reais para um envolvimento maior com tal proposta.

De outro lado estão os professores efetivos, estes sim permanentes nas escolas e que poderiam sustentar projetos como este já que são o corpo estável escola. Todavia, o que observamos em nossa realidade é que também os docentes efetivos – em número significativo – também não permanecem na escola, isto porque vários deles, por sua experiência mais consolidada, são convidados a concorrerem a cargos de coordenadores pedagógicos ou diretores e a ocuparem temporariamente cargos na secretaria municipal de educação como gestores da rede.

Nestes quatro anos, por características da rede municipal em pauta, na escola de educação infantil houve pouca rotatividade de professores e funcionários, pois a maioria

é efetiva na instituição. Neste sentido, os cursos de formação, os debates, as reflexões sobre práticas pedagógicas e o conhecimento em Libras pode ir se sedimentando e se acumulando, havendo um ambiente mais tranqüilo de trabalho, mesmo com a chegada de novas crianças que pouco ou nada sabem de Libras.

Já na escola de ensino fundamental a mudança de corpo docente é intensa e a cada ano o grupo de professores se modifica, quando não em sua maioria, totalmente como foi o caso do ano de 2005. No início de cada ano letivo nos deparamos com um grupo novo de professores que precisa tomar conhecimento do programa, das necessidades e dos compromissos, exigindo um constante (re)início do trabalho. Além disso, esta diversidade de profissionais que, a princípio, poderia significar maior difusão e reflexão da proposta de inclusão bilíngüe, acaba por impor problemas relativos à: aprendizagem da Libras, compreensão do que seja a surdez e suas implicações para a prática pedagógica (conhecimentos que são construídos paulatinamente) impedindo, dessa forma, o adensamento e consolidação de práticas de ensino efetivas para as crianças surdas. Os poucos professores que permanecem na escola revelam a pertinência destas colocações, pois em suas práticas percebe-se o valor do acúmulo de experiências e da aprendizagem de Libras no contato com o educador surdo e com as crianças surdas.

Assim, quando os professores começam a entender efetivamente o que significa ter um grupo de alunos surdos em sala de aula, qual a melhor prática pedagógica para atingir o grupo classe como um todo, como transformar suas ações, como negociar formas e conteúdos com outros professores de modo a realizar um trabalho que envolva a escola toda e que haja respeito e parceria com a diferença, o ano letivo termina e este docente irá para outra escola. Caso ele permaneça, seu grupo de entorno se modifica e os esclarecimentos e alianças terão que ser todos negociados novamente. A fluência em Libras, para tornar de fato a escola um ambiente bilíngüe, é algo inalcançável, porque a maioria dos professores é sempre iniciante.

Apesar de este aspecto ser debatido com os técnicos responsáveis pela gestão da rede municipal de ensino, eles alegam pouco poder fazer para mudar esta realidade, pois o processo de atribuição de aulas e escolha dos professores é um direito constituído sem que tenham possibilidades de intervir neste processo.

Um quarto aspecto a ser salientado diz respeito à troca de gestão municipal, outro sério problema a ser enfrentado por programas realizados nas redes públicas. Em nosso caso, a nova secretaria de educação (2005/2008) não simpatizou inicialmente com nossas ações, porém, o programa pôde ser mantido dada a concordância de funcionários

de carreira da rede, a avançada organização escolar, a presença esclarecida de familiares e munícipes que defenderam o programa e nossa participação no Conselho Municipal da Pessoa Deficiente. Felizmente, após um ano de gestão desse novo grupo, este compreendeu a abrangência do programa, sua pertinência frente à legislação vigente e o acolheu apesar de divergências evidentes sobre o conceito de inclusão e modos de implementá-la. Nossa experiência leva-nos a afirmar que não basta fazer um bom trabalho, formar professores e oferecer ensino de qualidade; é necessário criar uma rede social consciente da proposta e de sua importância a fim de conseguir sua manutenção e assegurar a continuidade da mesma, apesar das mudanças de gestão política.

Um quinto ponto a ser discutido diz respeito à capacitação docente. Para a realização destas ações foram organizadas reuniões gerais (com todos os envolvidos direta ou indiretamente com a educação de surdos em ambas as escolas), nas quais foram apresentados conteúdos, informações, preparadas palestras com a perspectiva de formar um grupo capacitado para atuar nas escolas pólo do município. Esta capacitação é onerosa para a prefeitura em termos econômicos, já que são pagas horas a vários profissionais para aprenderem novos conteúdos, pensarem uma prática pedagógica levando em conta a surdez, além do ensino de LIBRAS. Esperava-se, no entanto, como dito anteriormente, que com o passar dos anos estes conteúdos e discussões pudessem ser adensados, fato que não vem ocorrendo no ensino fundamental. É um processo custoso também do ponto de vista da formação humana, pois não é fácil criar as condições para a compreensão do que significa uma inclusão bilíngüe, além da necessidade fundamental do conhecimento/aprendizagem de Libras. Uma língua não se aprende em um curso breve de algumas dezenas de horas, mas com o uso efetivo da mesma por meio de experiências práticas com usuários desta em diversos contextos, com diferentes interlocutores, sobre várias temáticas.

Ainda, no que se refere à capacitação, destacamos a necessidade de formação continuada e de reflexão constante sobre as práticas realizadas. Observamos no decorrer destes anos uma tendência à normalização das questões inclusivas e um certo apagamento delas. A chegada das crianças surdas, em geral, causa incômodo, e neste espaço observamos uma busca ativa dos professores e demais profissionais em saber como melhor atender as necessidades das crianças surdas, em um movimento de assimilar a *novidade* e procurar formas adequadas de lidar com elas. Com a diminuição da novidade (estabelecimento da rotina), a diferença, por já ser conhecida, é absorvida e

emerge uma tendência de apagamento das diferenças e a crença de que as ações frente ao grupo são fáceis e simples e não requerem práticas tão diversas assim.

A nosso ver, práticas como esta, conforme discutiu Lacerda (2006), devem propiciar estranhamento e favorecer reflexões cotidianas sobre as ações pertinentes ao atendimento desta clientela juntamente com a clientela ouvinte.

Assim, todas as ações desenvolvidas pela escola devem ser pensadas para surdos e ouvintes - tanto as atividades desenvolvidas nas salas de aula como as extra-escolares (passeios, festas, atividades lúdicas). Observamos, no entanto, que muitas das preocupações demonstradas pelos profissionais dizia respeito, apenas, às situações classe, pois muitas vezes as atividades extra-classe eram planejadas com base nas rotinas já conhecidas pela escola, pelos professores, pela direção e que não levavam em conta a surdez e os alunos surdos e mostravam-se, assim, pouco inclusivas. Acreditamos que não se trata de descaso com a inclusão, mas de um movimento quase inercial de levar adiante práticas a muito presentes na escola e uma dificuldade genuína de re-significar esta práticas levando em conta a diferença. Reforça-se, assim, a importância da capacitação continuada, especialmente no contexto de uma inclusão bilíngüe.

5. Considerações finais

A legislação vigente relativa à educação de surdos aponta ser fundamental a implantação de espaços bilíngües para o atendimento desta população; no entanto, esta nem sempre é conhecida, respeitada e compreendida. Este fato faz com que nós, pesquisadores/educadores que atuamos nesta área, tenhamos que implementar modelos possíveis (e não ideais) considerando as realidades locais, abrindo espaços para reflexões mais amplas, para então conseguirmos modificar posturas e práticas (KARNOPP e KLEIN, 2006).

Nas redes públicas, uma parte significativa dos gestores da educação manifesta desconfiança e resistência diante de novas propostas educacionais, mostrando-se contrários a transformações das propostas costumeiramente desenvolvidas na rede por desconhecimento ou por já terem participado de propostas inovadoras no passado que não deram certo. Por este motivo, implantar ações, ainda que parciais, que visem a construção de novas práticas educacionais não é uma tarefa fácil.

Além disso, esta proposta educacional envolve a criação de cargos e, portanto, a presença de uma nova equipe escolar para compor com a existente na escola - educadores surdos e intérpretes de Libras/Português - fato que implica em mudança do

espaço escolar e a capacitação permanente do grupo envolvido com os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Considerando ainda que a equipe de professores e dirigentes da escola não é estável, a proposta discutida neste artigo aponta para desafios que devem ser permanentemente enfrentados se o objetivo é o oferecimento de uma educação de qualidade para alunos surdos e ouvintes.

No entanto, os dados obtidos nestes quatro anos de experiência, sustentados pelo Decreto Federal 5626/05, indicam que, apesar do ganho demonstrado pelas crianças, transformações devem ser implantadas para o seguimento deste programa de Inclusão Bilíngüe. A principal delas diz respeito à necessidade de serem criadas **salas cuja língua de instrução seja a Libras** (tanto para a Educação Infantil quanto para a primeira etapa do Ensino Fundamental), para que os alunos possam construir conhecimentos a partir desta língua sem a necessidade da presença de intérpretes.

Este fato justifica-se ao se considerar que as crianças em questão ainda estão em desenvolvimento de linguagem e a construção de conceitos básicos, sem necessitar superar as barreiras impostas pela língua portuguesa (e, portanto, dos processos de ensino-aprendizagem pensados nesta língua), seria um obstáculo a menos para elas. Estas salas seriam conduzidas por professor bilíngüe, fluente em Libras, e nelas os conteúdos de cada série/ciclo seriam desenvolvidos por meio de metodologias pensadas em Libras, seguindo o planejamento geral das escolas.

Para isso, os professores bilíngües, em parceria com a coordenação da escola, discutiriam estratégias pedagógicas adequadas para os alunos surdos e desenvolveriam os mesmos conteúdos abordados com os alunos ouvintes em classes cuja língua de instrução é o Português. Esta paridade permitiria a organização de atividades escolares similares (alunos surdos e ouvintes), daria as mesmas oportunidades educacionais para as crianças surdas e, portanto, garantiria a continuidade ao projeto de inclusão e convivência com a diversidade.

Seriam mantidas, ainda, as oficinas de Libras para professores e funcionários e aulas de Libras para as crianças ouvintes, já que a vocação Inclusiva Bilíngüe da escola permanece. Seria dada continuidade também as Oficinas de Libras para os alunos surdos que precisassem implementar seus conhecimentos nesta língua e, para tal, a continuidade do trabalho do Educador Surdo é fundamental.

Atividades de Educação Física e/ou extra-escolares seriam desenvolvidas com a participação conjunta de alunos surdos e ouvintes, constituindo-se em espaços privilegiados para a inclusão e convivência com a diversidade. Para estas atividades se

faz necessária a presença do intérprete de Libras que irá mediar as relações entre surdos e ouvintes.

Estas transformações, no entanto, ainda não ultrapassaram o plano teórico, apesar de todos os dados apontarem para a necessidade de se implementar tais ações e, embora estas discussões estejam em estágio avançado, convivem com a resistência de muitos dos responsáveis pela educação no município. Acreditamos, porém, que, gradualmente, esta transformação educacional seja re-significada e que, em breve, possamos apresentar novos dados, de uma nova realidade, mais justa e condizente com as necessidades das crianças surdas.

Referências Bibliográficas

BRASIL *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

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

KLEIN, M. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, A. S.; LOPES, M.C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, v. 1, p. 83-99.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, no.69, p.163-184.

LEWIS, W. *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark*. Aalborg: Doveskolernes Materialecenter, 1995.

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

MAHSHIE, S.N. *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington: Gallaudet Univerity, 1995.

NEUROTH-GIMBRONE, C.; LOGIODICE, C. M. A cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. In: *Conference Proceedings - Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English*. College for Continuing Education. Washington, D.C., 1992, p. 123-149.

QUADROS, R M de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, no.69, p.141-161.

SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos: Interfaces entre a pedagogia e lingüística*, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-23.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A S; LOPES, M C. (Org.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, v. II, p. 9-25.

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