



EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E CONTEXTO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS

Rosimar de Jesus Souza Sepulchro ¹

RESUMO

A discussão relativa ao projeto educativo mais eficaz para desenvolver a concepção de inclusão escolar de alunos surdos é atualmente a origem de uma grande controvérsia. Dois pontos surgem de maneira inevitável quando se aborda esta questão: a linguagem e a identidade. Objetiva-se no presente artigo analisar os modelos existentes, alegando que o que é importante é a capacidade dos sistemas educativos para encontrar soluções adaptadas às características dos alunos surdos que permitem seu desenvolvimento linguístico, social, emocional e crescimento acadêmico. Como metodologia utilizou-se da pesquisa teórico-bibliográfica, ou seja, um sucinto estado da arte acerca do debate sobre inclusão escolar de pessoas surdas e a importância do contexto bilíngue. Neste contexto, como resultado alcançado, é possível sugerir determinadas referências que retratam os planos educacionais que visam à inclusão desses alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Alunos surdos, Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), documento político que defende os princípios da educação inclusiva, propõe que todos os alunos tenham o direito de se desenvolver de acordo com o seu potencial e desenvolver as competências a fim de lhes permitir participar na sociedade. Para alcançar este objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

Segundo Botelho (1998), a realização do direito à educação exige garantir que todas as crianças e jovens tenham, em primeiro lugar, o acesso à educação, mas não em qualquer educação, mas a uma de qualidade com igualdade de oportunidades. São precisamente esses três elementos que definem a inclusão educacional ou educação inclusiva.

¹ Rosimar de Jesus Souza Sepulchro, residente em Aracruz Espírito Santo. Graduação Pedagogia com habilitações em Supervisão Escolar, Séries iniciais e Educação Infantil- 2001 FAACZ - Faculdades Integradas de Aracruz. Pós em Educação Infantil, Séries iniciais, Educação especial e Inclusiva Pós-Graduação em libras. Instituto Superior de Educação de Afonso Claudio – 2012. Atualmente trabalho como professora de sala de recurso, na escola EEEFM Narceu de Paiva Filho, na cidade de Ibiraju. rosimarsepulchro@hotmail.com



De acordo com esses autores, avançar em direção à inclusão supõe, portanto, reduzir os diferentes tipos de barreiras que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de qualidade, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis ou estudantes mais desfavorecidos, aqueles que estão mais expostos a situações de exclusão e aqueles que mais necessitam de educação, uma boa educação.

A inclusão dessas pessoas se apresenta como um fato novo para a maioria dos professores e profissionais ligados à educação, surgindo como um grande desafio para todos, pois, uma escola inclusiva deve oferecer, ao aluno surdo possibilidades reais de aprendizagem, caso contrário estará realizando uma inclusão precária (DAMÁZIO, 2005, p. 11).

A inclusão educativa escolar vem sendo analisada por alguns autores como uma das alternativas para o chamado “dilema da diferença” (DAMÁZIO, 2005, p. 17). A essência deste dilema, como se tem refletido, gira em torno da tensão entre a oferta a cada aluno a resposta educacional que melhor respeite às suas necessidades educativas específicas e, por outro lado, tentar fazer isso no âmbito dos sistemas educativos, escolas, currículos e aulas “comum” – inclusivas, poderíamos dizer – porque é através de todos eles, onde melhor se podem aprender os valores, atitudes e habilidades sociais que promovam o respeito pela diversidade e a não discriminação.

Como muitas análises estão se tornando aparente dilema, que gera vários conflitos e controvérsias que estão sendo resolvidos episodicamente no campo dos valores sociais dominantes em cada sociedade, as políticas educacionais que as administrações sustentam a este respeito e sobre a qualidade das “tecnologias educativas” (aplicação das teorias na prática), com as quais o professorado deve enfrentar em suas salas de aula para as tensões entre os cuidados para a individualidade no âmbito de um conjunto diversificado de alunos que aprendem.

A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A educação dos alunos surdos tem girado (e continua girando) em torno do debate sobre qual é o mais adequado modelo educativo, tanto em termos da modalidade comunicativa (discussão sobre o uso ou não uso da língua de sinais), bem como o contexto educacional (regular versus escola especial).



De acordo com Sá (2002), a modalidade comunicativa mais apropriada dependerá, entre outros fatores (concepção educativa, recursos disponíveis, necessidades educativas de cada aluno), se considerarmos as pessoas surdas basicamente como deficitárias para adquirir a língua majoritária da comunidade ouvinte ou, pelo contrário, como componentes no manejo de uma língua minoritária: a língua de sinais. Em função disso, poderíamos dizer que existem duas tendências distintas: monolíngue e bilíngue. Este é um debate historicamente presente na educação das pessoas surdas e que tem sido tradicionalmente conhecido como a controvérsia que é conhecida como "oralismo-manualismo" (SÁ, 2002, p. 24).

Embora seja certo que o fundo do debate educacional está presente há dois séculos, também não é menos verdade que os elementos e o contexto atual do debate (entre outros, o desenvolvimento tecnológico, os conhecimentos que atualmente possuímos sobre a linguagem de sinais, as atitudes sociais majoritárias para as diferenças, a experiência acumulada, etc.), fazem que sua configuração atual seja completamente diferente do que era há alguns anos atrás.

Os enfoques monolíngues refletem aquelas posições que consideram que o mais adequado é ensinar às crianças surdas a língua do entorno do ouvinte (língua falada e escrita), tanto para estabelecer interações com outros como para utilizá-lo como um instrumento de aprendizagem e o acesso aos conteúdos escolares.

Skliar (1999) explica que o ensino da linguagem oral pode ser feito através de diferentes métodos ou estratégias, estritamente áudio-orais ou com o emprego de suplementos que permitem a visualização de determinadas estruturas da linguagem oral, estes se destacam de tipo morfossintático – bimodal – ou fonológico – palavra complementar.

Enquanto que as abordagens bilíngues sugerem que, no caso de alunos com perda auditiva severa, é essencial a utilização de linguagem gestual para comunicação e educação (além da aprendizagem da língua majoritária em sua modalidade oral e/ou escrita).

Essas abordagens têm aplicações e desenvolvimentos muito diferentes de acordo com o contexto em que se desenvolveram, mas todos concordam que é por meio do trabalho com estas duas línguas como aluno surdo vai conseguir uma educação mais inclusiva.



Salvando determinadas diferenças partilham de uma série de elementos comuns, entre os quais, de acordo com Skliar (1999) são quatro: o primeiro tem a ver com a utilização de linguagem gestual como uma ferramenta de interação comunicativa, desde as primeiras idades e como língua de ensino, posteriormente. O segundo aspecto se refere à incorporação de uma área curricular específica para a língua de sinais. O terceiro aspecto é voltado principalmente para a análise dos contextos educativos em que estão tendo lugar estas experiências bilíngues, para chamar a atenção sobre como todos estes contextos precisam modificar e incluir novos esquemas de trabalho a ser capaz de enfrentar o desafio de trabalhar com duas línguas. O quarto e último elemento têm mais um carácter instrumental e transversal aos anteriores e, faz referência à necessidade de incorporar os surdos proficientes em língua de sinais às escolas.

Em outro grande debate, com sua consequente controvérsia, gira em torno da localização ou do contexto educacional mais efetivo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que inclusive os alunos surdos têm direito.

Góes (1996), argumenta que a inclusão pode ser implementada melhor quando alunos surdos participam em salas de aulas regulares com alunos ouvintes, e que estes tenham envolvimento em todos os aspectos da vida escolar.

Alternativamente, outros autores, como Skliar (1999), propõem que a inclusão somente pode ter lugar quando a educação dos alunos surdos ocorrer dentro de programas especializados e separados dos estudantes, de modo que se possa responder melhor às necessidades da linguagem e da comunicação, socialização e a identidade cultural que apresentam; assim, por exemplo, assinalam que o modelo sueco de educação bilíngue em escolas especiais seria incluído se permitisse que os alunos surdos participassem no currículo nacional durante os anos de escolaridade obrigatória.

Esta controvérsia aparece inclusive na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 62) quando assinala seu ponto 21:

As políticas educacionais deverão levar em consideração as diferenças individuais e as distintas situações. Deve ser tida em conta a importância da linguagem gestual como um meio de comunicação para surdos, por exemplo, e se deverá garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação na língua dos sinais de seu país. Pelas necessidades de comunicação específicas dos surdos e os surdos/cego, seria mais adequado que uma educação em escolas especiais ou em classes e unidades especiais dentro das escolas regulares.



Estas posições representam os pontos extremos de um contínuo que vai desde a completa integração (isto é, reunindo alunos surdos e os ouvintes em classes regulares) até a total separação das classes ou centros específicos, com uma vasta gama de variantes entre eles. Desta forma, é claro que cada um desses contextos educativos apresenta vantagens e limitações (é por isso que falamos em dilemas).

Na atualidade o que se observa é a necessidade e o surgimento de novas alternativas que visam harmonizar os elementos de ambos os contextos (e minimizar os opostos), sob a perspectiva de conceber que a inclusão não é apenas um lugar, mas, em essência, uma atitude e um profundo respeito pelas diferenças e de compromisso com a tarefa de não fazer deles obstáculos, mas oportunidades.

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneízam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez. A escolaridade guetificada tem sido defendida, pautada em cultura, língua e comunidade próprias para as pessoas com surdez e que essa posição se baseia em teorias que estão camuflando a visão segregacionista em nome das diferenças (DAMÁZIO, 2005, p. 12).

A experiência educacional adquirida nos últimos anos ensina-nos, portanto, que os contextos educativos "específicos" e "regulares" que vêm existindo não fornecem uma educação de qualidade para um bom número de alunos surdos.

Skliar (1999) afiança que a questão não está em discutir se é mais indicado que esses alunos se escolarizem em centros de integração ou escolas especiais, mas sim quais são as características que devem ter uma determinada instituição de ensino, quer regulares ou especiais a fim de responder adequadamente aos desafios educativos colocados por esses alunos, extraindo as vantagens de cada um dos contextos.

Uma educação de qualidade para alunos surdos deve proporcionar o acesso às aprendizagens escolares em igualdade de condições aos colegas ouvintes. Que, nas palavras de Góes (1996), significa oferecer o currículo regular (com as adaptações que são precisas), possibilitar que de verdade o aluno surdo compreenda e participe das



situações de sala de aula (para o qual muitas vezes será necessário empregar a língua de sinais), proporcionar situações que facilitam a aprendizagem da linguagem oral e escrita em seu ambiente (com os consequentes recursos pessoais e materiais necessários) e oferecer situações que favoreçam o estabelecimento de relações de amizade com outros companheiros surdos ou colegas ouvintes e proporcionar, assim, o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade ajudando os alunos a crescer em um ambiente bicultural.

Isto exige o estabelecimento de um difícil, mas necessário, equilíbrio entre aquilo que deve ser comum e compartilhado com o conjunto de alunos que aprendem e o que deve ser singular e específico no ensino de alunos surdos.

Não existe, portanto, um único nem um único contexto educacional para organizar uma resposta educativa ajustada às necessidades dos alunos com perda auditiva severa. No entanto, exige uma cuidadosa dedicação, dependendo das características da área geográfica em questão, o número de alunos com graves perdas na mesma, dos recursos disponíveis. E também, em função da capacidade dos diferentes agentes educativos envolvidos (administração educativa, profissionais, pais e organizações de surdos adultos) para buscar novas soluções.

De acordo com Góes (1996), atualmente, existem escolas que estão tentando tornar realidade estas ideias. No fundamental se trata de escolarizar juntas as crianças surdas e ouvintes, com a participação em sala de aula de dois professores simultaneamente (considerando ambos responsáveis pelo grupo), um dos quais é especialista em linguagem de sinais. Um dos sinais de identidade destes "contextos educativos mistos" ou "escolarização combinada" (GÓES, 1996, p. 27) que consiste em agrupar no centro as salas de aula um vasto número de efetivo escolar surdo, contrariamente a algumas experiências de integração em contextos regulares nas quais somente se integra um ou dois alunos, como máximo, por aula.

Tudo isto sem renunciar a utilização das ajudas técnicas nem o apoio específico que os alunos podem precisar. Estas experiências de escolarização combinada nos ensinam que devemos e podemos "pensar com outros esquemas, que não será uma tarefa fácil, mas não é impossível" (GÓES, 1996, p. 29).

Neste aspecto, se faz importante uma série de elementos que podem servir como uma plataforma para o desenvolvimento de projetos educativos com uma orientação



teórica e prática para desenvolver projetos educativos com uma orientação cada vez mais inclusiva.

Não se trata de apresentar "receitas" para uma educação mais inclusiva, mas, sim são alguns dos principais "ingredientes" que são necessários para a preparação de projetos educativos que aspirem a avançar para o horizonte de uma educação de qualidade para todos e com todos.

Nesta tarefa, é importante não perder de vista a realidade "sistêmica" das escolas, como consequência dos quais as alterações que neles se pretendem introduzir, por exemplo, as relativas para tornar possível uma educação de qualidade para os alunos surdos, exigem modificações que devem atravessar dos diferentes planos ou subsistemas em que todas as escolas se configuram: a "cultura escolar" ou sinais de identidade, metas e valores que norteiam a ação educativa e os princípios básicos da organização necessários para avançar para aquelas; políticas escolares ou processos de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos curriculares, programações ou planos específicos e as práticas da sala de aula.

Portanto, torna-se cada vez mais reafirmar os direitos das pessoas, pois a LDB contempla que o Estado garantirá o acesso de pessoas surdas ou com deficiência auditiva à educação bilíngue, que inclui o ensino da língua de Libras e da língua portuguesa. O Estado reconhece a Libras como parte do patrimônio linguístico da nação e, nesse sentido, promoverá seu planejamento lingüístico através dos organismos competentes.

Cada uma desses fundamentos é o que levamos em consideração como base para continuar lutando por uma educação de qualidade sob uma tendência bilíngue e que não se continuem os erros que estão custando na busca acadêmica de nossos alunos surdos. Também é necessário lembrar que a luta é de todos para alcançar a realização de cada um desses aspectos já descritos e que não podemos continuar esperando, o momento é agora, não podemos deixar para depois.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um evidente denominador comum de todas as escolas com uma orientação inclusiva e que, por conseguinte, aspiram a proporcionar uma melhor educação para todos os seus alunos, é que dedicam grande atenção e esforços para a tarefa de avaliar



criticamente a sua cultura escolar, seus planos de ação e suas práticas cotidianas buscando aquelas barreiras, pelas razões que seja, limitam as possibilidades que alguns alunos experimentam para poder aprender e participar em igualdade de condições com os seus pares.

Neste sentido, é muito útil contar com trabalhos que se destinam a ajudar as comunidades escolares nesta tarefa de indagação e a análise crítica de sua realidade, como é o caso das escolas inclusivas.

Enfim, é torna-se preciso uma série de indicadores que caracterizam os programas educativos que visem à inclusão de alunos surdos. Estes indicadores podem ser aplicados a qualquer contexto educacional e não são vinculados a qualquer modalidade comunicativa, mas reconhecem a diversidade linguística e cultural das pessoas surdos.

Cada pessoa pode refletir e comentar sobre o direito dos surdos de crescer sob um modelo bilíngue, para que assim possam ter igualdade de oportunidades e condições justas, alcançando, ao mesmo tempo, seu desenvolvimento integral igual ao ouvinte. Com abordagens linguísticas sérias foram adotadas as línguas de sinais e nenhuma escola, como mandam as leis, pode negar às pessoas surdas o direito de se comunicar e ser educado em sua própria língua como qualquer minoria linguística.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na interpretação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- DAMÁZIO, Mirlene. *Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva*. 2005. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20marcos_giovane.pdf> Acesso em: 10 abr. 2020.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SÁ, Nídia Regina Limeira. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.