



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

A educação inclusiva no Colégio Estadual Ruy Barbosa: minha experiência com os surdos

MARCIA DE OLIVEIRA SALES

EIXO: 4. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

RESUMO

Este texto tem como objetivo relatar a minha experiência com a educação de surdos, no Colégio estadual Ruy Barbosa, na modalidade de educação de Jovens e Adultos, desde 2007 até o presente momento. Descreverei os momentos angústia experimentada no primeiro contato com algo novo, até a busca pelo estudo e aprendizagem de conceitos e metodologias para atender a demanda desses sujeitos que foram incluídos nessa unidade escolar e as conquistas. Para sustentar as reflexões apresentadas neste trabalho busquei os estudos do letramento de Kleiman (2008) e Street (2010) de leitura de Freire (2011) e educação de surdos, Sacks (2010), Sá (2006). A abordagem metodológica utilizada nesse estudo é o relato autobiográfico, uma vez que, que observei, participei como coordenadora pedagógica de todas as etapas e continuo acompanhando as atividades desenvolvidas com estes aprendizes.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Letramento; Leitura

1.

This text aims to report my experience with the education of the deaf, the state College Ruy Barbosa, the Youth and Adult education modality, since 2007 to date. I describe the moments anguish experienced on first contact with something new, to search for the study and learning of concepts and methodologies to meet the demand of those subjects who were included in the school unit and achievements. To support the reflections presented in this paper sought the literacy studies of Kleiman (2008) and Street (2010) reading Freire (2011) and education of the deaf, Sacks (2010), Sa (2006). The methodological approach used in this study is the autobiographical account, since I observed, participated as educational coordinator of all the steps and continue following the activities developed with these learners.

Keywords: Deaf Education; literacy; reading

1 INTRODUÇÃO

Este artigo relatará minha experiência como coordenadora pedagógica de uma escola inclusiva especializada em educação de surdos desde 2007. Essa vivência iniciou-se após minha mudança de residência porque tive necessidade de mudar de local de trabalho e me indicaram esta escola, porque ficava bem próxima a minha atual moradia. Como trabalho no regime de 40hs de carga horária semanal, uma parte da carga horária foi colocada pela manhã e a outra parte à noite. Até então não fazia ideia no número de alunos surdos que a escola atendia.

Ao chegar a noite, em meu primeiro dia, tive sensações bem distintas no primeiro contato com os alunos que iria atender: 50% do alunado do turno noturno era surdos, com graus de surdez leve à severa. Fiquei maravilhada com aquele mundo de sinais e comunicação que eu não conhecia, e ao mesmo tempo, angustiada, por não conseguir me

comunicar com eles.

A partir daí comecei minha caminhada em busca de informações sobre os alunos na escola, visitei as salas e conversei com os professores. É oportuno informar que nessa unidade escolar tinha uma sala de Recursos Multifuncional que contava com três especialistas que faziam às vezes de intérpretes nas aulas, não dando conta do volume de aulas por noite, o que significava que sempre alguma turma ficava sem intérprete. Fora isso, os alunos surdos eram espalhados, um pouco em cada sala de aula, o que não facilitava de forma alguma a interação entre eles e essa dinâmica de interpretação das aulas. Os especialistas que deveriam estar buscando estratégias para reforçar a aprendizagem dos alunos, estavam sendo desviados dessa função pela necessidade da interpretação das aulas.

O problema maior foi detectado depois, tanto em conversas com os professores, como com os especialistas: os surdos não sabiam ler e escrever com autonomia os textos em Língua Portuguesa. Uma das especialistas me explicou que, para eles, a Língua Materna era a Língua de Sinais, a LIBRAS, sendo a Língua Portuguesa uma segunda língua, como é uma língua estrangeira para nós. Essa informação me despertou um incômodo muito grande, pois se não estávamos conseguindo letrar os alunos surdos na Língua Portuguesa, que é a língua falada e escrita no cotidiano onde eles estão inseridos, como estávamos preparando esses alunos, dando condições de igualdade, numa sociedade onde todas as informações se dão em Língua Portuguesa?

Sabemos que existem leis (Lei 10.098/94; Dec. 5626/2005) de acessibilidade que garantem aos surdos o uso da sua Língua Materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de comunicação, inclusive em sala de aula. Mas na prática, essas leis estão sendo cumpridas? Se não, quais são os entraves?

A fim de desenvolver estas reflexões, nos utilizei a concepção de leitura e escrita como prática social de Freire (2011), Kleiman (2008) e Candido (1995) e a concepção de letramento de Street (2010), aliadas às concepções de educação de surdos de Sacks (2010) e Sá (2006), principalmente, a partir dos quais irei dialogar e expor minhas ideias e suposições. O presente artigo está dividido em cinco partes: um, introdução; dois, referencial teórico; três, procedimentos metodológicos; quatro, relato de experiência; cinco, conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos sobre letramento se iniciam no Brasil por volta da década de 1980, e logo se percebe uma relação estreita do conceito de letramento com o conceito de alfabetização. O conceito de letramento se define nesse momento, segundo Magda Soares (2010), dentro do âmbito educacional:

letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita, presente nas práticas escolares, , nos parâmetros curriculares, nos programas e nos exames nacionais” (SOARES, 2010, p.57).

Isto leva a uma associação das práticas de letramento às escolares, deixando de fora todos os outros contextos onde a escrita é utilizada e aprendida, de forma não sistematizada. Isso significa também que, todas as pessoas que por diversos motivos, não passem pelos bancos da escola ou não sejam bem sucedidas em seu processo de alfabetização, sejam classificadas como “não-letradas”. Para Street (1986), esta forma de ver letramento é hierarquizante, pois classifica os indivíduos. Portanto, uma atitude excludente.

Cabe destacar que esse trabalho adotarei os pensamentos de Kleiman (2008) e Street (2010), que concebem leitura e a escrita como práticas sociais, e como tais, devem estar inseridas e ser consideradas em sua construção, dentro de cada contexto sócio-cultural do qual surge. Ambos os autores defendem a ideia de letramento ideológico, que são justamente as experiências que cada indivíduo tem com a língua escrita a partir de experiências sociais e/ou culturais.

Kleiman (1997) ainda defende uma prática discursiva de aquisição da escrita, que possibilitaria uma leitura crítica da realidade:

“O resgate da cidadania, no caso de grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.” (KLEIMAN, 1997, p.48)

No bojo das reflexões da leitura e da escrita como uma prática social discursiva e de direito, Freire (2011) nos diz que o mais importante em se desenvolver a leitura é não só levar as pessoas a ler e a escrever, mas a pensar sobre a política, a economia, o meio ambiente e o desenvolvimento do seu país. A isso ele chama de leitura de mundo:

“A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. (...) a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou de reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p. 29)

Ainda falando sobre a leitura, Antônio Candido (1995) nos leva pensar sobre o acesso à mesma no campo dos direitos universais. Ele coloca que se consideramos indispensável estar inseridos no universo da leitura e escrita, devemos também considerar este direito indispensável ao próximo. Isso significa incluir o semelhante no acesso aos bens, aqui chamados pelo autor de “incompreensíveis”, que reivindicamos para nós.

O autor justifica sua fala ressaltando a importância da literatura como instrumento de divulgação:

- Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (...). Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 1995, p.175).

As ideias de Street (2010), Kleiman (2008), Freire (2011) e Candido (1995) levam em consideração que a aprendizagem da leitura e escrita pode se dar em outros contextos e com metodologias variadas, a depender do universo das pessoas a quem se está dirigindo. Dentro dessa visão, grupos geralmente marginalizados e excluídos do processo formal de aprender a ler e a escrever, que acontece na escola, estariam sendo considerados tão capazes de produzir saberes e conhecimentos como os demais. Além disso, ao não se proporcionar o acesso à leitura e escrita desses grupos, estaríamos negando um direito universal aos mesmos.

Um desses grupos de minorias socialmente excluídas é a comunidade surda. Esse grupo corresponde a todos os agrupamentos de pessoas surdas e também não surdas, mas que convivem com os mesmos e partilham seus ideais, sua língua, valores e modo de ver o mundo, que se formam numa determinada região. Grande tem sido a luta das comunidades surdas brasileiras a fim de ter reconhecido seu direito à diversidade. Na última década, a comunidade surda do Brasil teve importantes conquistas no âmbito legal (como a Lei que garante o uso da LIBRAS como Língua materna e o direito a intérpretes) porém, tem havido entraves na efetivação das Leis para que, de fato, as comunidades e seus integrantes possam usufruir as mesmas.

Até o momento, o Estado não conseguiu implementar e implantar políticas públicas capazes de sustentar, na prática, o conjunto dos direitos legais adquiridos pela comunidade surda, conforme proposto na Lei 10.098/94 (BRASIL, 1994) de 23 de março de 1994, capítulo VII, que estabelece sobre a acessibilidade à Língua Brasileira de Sinais, e na Lei 10.436 (BRASIL, 2002), de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como língua materna da comunidade surda no Brasil. O que acontece nas escolas públicas da rede estadual do Estado da Bahia é a manutenção dos alunos surdos, em escolas-pólo, com sala de recursos e apoio pedagógico a surdos, hoje chamadas de Salas de Recursos Multifuncionais, por ter seu atendimento ampliado para as diversas “deficiências”, contando com intérpretes de LIBRAS em regime temporário de prestação de serviço e muito poucos ou nenhum professor bilíngue.

Segundo Sacks (2010), quanto mais cedo se der o contato da criança surda com a língua de sinais, mais fácil será para a mesma aprender a ler e escrever: “assim que a comunicação por sinais for aprendida, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala.” (p.38).

No entanto, para grande parte dos indivíduos surdos, o contato com outros iguais acontece muito tarde, pois a maioria nasce no seio de famílias ouvintes, que têm grande dificuldade em aceitar a diferença do filho. A visão medicalizada da surdez faz com que estas famílias só enxerguem a criança surda como defeituosa, incapaz de levar uma vida normal. Isso os leva a uma busca incessante pela cura que permitirá a sua criança desenvolver-se normalmente. A rejeição da surdez impede que os pais a levem a ter contato com outros surdos para aprender a língua de sinais. Assim, elas são privadas de perceber novos referenciais, através de pessoas, de várias idades, que são surdas e vivem naturalmente dentro da sua diversidade. Isso faz com que o desenvolvimento da identidade nestas crianças se delongue ou leve-as a desenvolver uma falsa identidade de ouvinte.

Para as pessoas surdas, muitas vezes, o primeiro contato com outros surdos ocorre na escola. A escola tem papel de extrema importância na formação da identidade. Ela proporciona as principais experiências de autoafirmação do sujeito, nas várias e constantes formas de exercitar o poder na sociedade. É neste jogo de poderes entre culturas, que a escola pode atuar como agente mediador de transformação, quando, através das diferenças existentes no seu meio oportuniza a convivência saudável entre culturas, promovendo a integração multicultural, oportunizando aos estudantes a familiarização com diferentes formas de interpretação, de referenciais, e perspectivas. (Sá, 2006)

Aceitar a língua de sinais como língua materna e meio de educação dos surdos não é o suficiente para que se dê essa integração multicultural. É necessário viabilizar sua efetiva utilização no ambiente escolar, não só pelos alunos surdos e professores bilíngües, mas por toda a comunidade.

Dentro desta perspectiva, para que se efetive a aprendizagem da leitura e da escrita pelos surdos no ambiente escolar, isto é, para que a escola preste a essa parte da sua população, usualmente alijada em seus direitos, um serviço que atenda suas demandas, é necessário abandonar as teorias elitistas de letramento e educação, e passar a buscar formas de aproximar a LIBRAS e a Língua Portuguesa, enquanto línguas com as quais o surdo convive em seu cotidiano, sendo a primeira sua língua materna e respeitada como tal, e a segunda a língua escrita usada em seu país de nascimento, da qual se faz necessária a apropriação a fim de melhor interagir, fazer-se ouvir, ter acesso a informações, enfim, exercer melhor sua cidadania.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de reflexões a partir de uma experiência real, a partir da ideia de que tudo foi visto e registrado, desde os problemas aos êxitos, das dúvidas ao levantamento de possíveis caminhos, escolhi como metodologia o relato autobiográfico.

Segundo Souza (2014), o movimento biográfico vem se consolidando no campo das Ciências Humanas e Sociais por “abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social”. A experiência relatada mostrará minha experiência a partir da vivência com um grupo socialmente excluído, uma minoria social, e seu cotidiano na escola, ao longo de sete anos. Portanto, além de falar do meu processo de aprendizagem no ambiente de trabalho, estarei também revelando situações acontecidas, que passaram por conflitos, resistências, desconfortos, adaptações, a fim de buscar superar as adversidades.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A experiência relatada neste artigo vem acontecendo desde 2007, no Colégio Estadual Ruy Barbosa, em Salvador, Bahia. Ao chegar à escola, minha primeira impressão é de que era uma escola regular, comum, sem nenhuma indicação que me mostrasse o caráter da inclusão. Tanto que, ao chegar para trabalhar no turno noturno, levei um grande choque com o número de alunos surdos, que correspondia à metade da clientela do noturno. Uma outra questão que me chamou a atenção foi que ninguém, além dos três especialistas da Sala de Recursos Multifuncional, sabia a LIBRAS para se comunicar com eles.

Meus primeiros meses na escola foram de observação e conversas. Observei o funcionamento das salas de aula. Os surdos eram distribuídos em grupos de no máximo cinco para cada sala. Eles gostavam de se sentar juntos, como um grupo. Os professores não prestavam muita atenção nele, e como as aulas do noturno tem um tempo menor de horas, geralmente os professores davam aulas escrevendo no quadro, ou seja, falavam enquanto escreviam, de costas para a turma. Isso significa que o que era falado era inacessível para os surdos.

Percebi que os alunos surdos copiavam o que estava no quadro, mas sempre que havia uma avaliação escrita, eles precisavam do auxílio dos especialistas para traduzir as provas. Perguntei o porquê desta prática e eles me explicaram que os alunos surdos não sabiam ler ou escrever a Língua Portuguesa sem esse auxílio. Eles eram meros copistas.

Essas situações me inquietaram sobremaneira. Os alunos surdos não podiam nem solicitar um documento na secretaria, porque ninguém que trabalhava lá compreendia ou sabia se comunicar em LIBRAS. Só haviam três especialistas, nenhum intérprete. Não havia um curso para os surdos aprenderem em outro horário a Língua Portuguesa como segunda língua, com metodologia própria aplicada. Os professores das disciplinas não tinham a menor noção de LIBRAS ou de metodologia da educação para surdos.

Outro agravante da situação era a relação professor-aluno surdo; os professores relataram que quando a escola passou a ser inclusiva, eles receberam um curso intensivo sobre surdez e LIBRAS, com duração de 40 hs, e com isso passaram a atender esses alunos, juntamente com os alunos ouvintes. Claramente, o curso não os capacitou a comunicar-se em Língua de Sinais, muito menos a lidar com as questões de aprendizagem numa sala de aula tão heterogênea. A maior parte dos professores demonstrava, ao falar sobre dar aulas para os surdos, uma grande insatisfação gerada pela frustração de não conseguir alcançar êxito em ensinar para eles. Ao mesmo tempo, ao ouvir os alunos surdos, suas queixas eram de que não conseguiam aprender pois os professores não se preocupavam com eles em sala de aula, falavam e escreviam ao mesmo tempo, então somente os ouvintes alcançavam todo o conteúdo em aula, não usavam imagens e outros recursos acessíveis aos surdos para facilitar a aprendizagem de determinados conteúdos, não

adaptavam material, entre outras queixas.

Comecei a buscar informações sobre o assunto. Primeiro com os especialistas da própria Sala de Recursos Multifuncional. Eles me passaram muitas informações importantes sobre como dar aulas para os surdos de forma que facilitasse o aprendizado deles. Montei então nos horários das reuniões de Atividade de Classe um momento que esses especialistas dessem uma pequena capacitação para os professores.

Na mesma época, foi oferecido pelo Estado um curso de LIBRAS para professores, me inscrevi, e nesse curso aprendi sobre História da Educação de Surdos, Surdez e muito mais sobre metodologia também. Dentro deste curso conheci uma profa. da Ufba que me levou para um grupo de estudos sobre Surdez. E foram surgindo novas ideias para aplicar com os alunos do Colégio Estadual Ruy Barbosa.

Diante de todo esse empoderamento que os estudos sobre surdez me possibilitaram, passei a frequentar as reuniões da Coordenação de Educação Especial do Estado, e reivindicamos intérpretes para todas as nossas salas de aula, mobilizamos os alunos para conseguir isso também, e conseguimos. Com os especialistas livres da função de intérpretes, conseguimos oferecer o curso de Português como segunda língua, para surdos, e curso de LIBRAS básico e avançado, para a comunidade. Esses cursos são oferecidos até hoje. Conseguimos instalar sinais luminosos nas salas de aulas que tem surdos, para eles acompanharem a mudança de horários. Aos poucos, estamos habituando os professores a passarem todo material escrito para ser adaptado pela Sala de Recursos. E a cada Jornada Pedagógica, fazemos uma capacitação sobre Educação de surdos com os professores.

5 CONCLUSÃO

Atualmente percebo uma acentuada mudança na visão que se tem hoje do aluno surdo por toda a equipe do Colégio estadual Ruy Barbosa. De alunos invisíveis, ou alunos incômodos, eles passaram a ser considerados participativos, colaborativos, pró-ativos na escola. A mudança mais significativa se deu na relação entre professor e aluno surdo. O professor passou a compreender melhor as necessidades desses alunos e a buscar recursos de participação e aproveitamento do conhecimento que eles trazem para a sala de aula. Com a vinda dos intérpretes, os surdos começaram a ter poder de expressão, possibilitando debates e seminários, nos revelando grandes potenciais que antes não eram visíveis para nós. Isso oportunizou explorar uma gama muito vasta de conhecimentos, desde investigação científica até textos literários.

O surdo hoje se sente incluído e respeitado na comunidade do colégio. De alguém que estava à parte do processo de ensino-aprendizagem e de todas as atividades que aconteciam na escola, ele passou a ter vez e voz, a ser considerado como todos os outros alunos em suas reivindicações.

O projeto mais atual desenvolvido com os surdos tem sido o Coral Inclusivo, onde os surdos cantam músicas através de sinais, junto com os ouvintes. Temos planejado atividades onde eles sempre possam estar inseridos, pois agora a escola é pensada na perspectiva da inclusão, de fato.

Em relação à minha angústia e a minha busca enquanto educadora, me sinto satisfeita com o que já foi alcançado, mas ainda existem muitas lacunas a preencher, principalmente no que diz respeito ao letramento escolar desses alunos. Ainda estamos engatinhando nesse processo, necessita haver mais pesquisa nesse campo, mais pessoas interessadas em explorar caminhos para essa conquista. Continuo meus estudos sobre o assunto, adquirindo mais conhecimento e buscando me aprofundar nas pesquisas relacionadas ao letramento escolar. Para tanto, participo de um grupo de estudos em letramento científico, com vistas à seguir com a minha pesquisa a nível de Mestrado.

Ainda existem muitos desafios a enfrentar. Estamos longe ainda da inserção do surdo nesse mundo da Língua Portuguesa. Ainda os percebo excluídos dos eventos culturais, das informações importantes sobre saúde, economia e outras que fazem parte do dia a dia de todos nós. Um mundo multicultural, que acolha toda e qualquer diversidade ainda está distante de existir. Mas precisamos continuar a refletir sobre como podemos torná-lo realidade.

.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/diretrizes1.shtm>. Último acesso em 25 de julho de 2014.

BRASIL. Legislação específica. Lei da acessibilidade (10.098/94) e Lei de Libras (lei 10.436). Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislação.shtm>. Último acesso em 25 de julho de 2014.

BRASIL. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto no. 5626/2005. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato/2004-2006/2005/decreto/D.5626.htm. Último acesso em 25 de julho de 2014.

CANDIDO, Antonio. Vários escritos – edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Educação como Prática de Liberdade. 10ª ed. , Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

SÁ, Nídia Regina L. de. Cultura, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Magda. Práticas de Letramento e Implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. Belo Horizonte, ED. UFMG, 2010.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, G.T. (org.). Cultura, escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido em: 16/07/2015

Aprovado em: 17/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: