



OS ENTRAVES DA INCLUSÃO:

LEITURA E PRODUÇÃO PARA SURDOS E OUVINTES

Lídia Maria da Silva Santos; Pâmela dos Santos Rocha; Shirley de Souza Silva

lidialmss@hotmail.com; to.pamela@hotmail.com; toshirley@gmail.com

Resumo: O discurso da educação para todos já está instituído e institucionalizado em todas as esferas da educação. No entanto, no contexto escolar essas conquistas ainda caminham a passos lentos. Neste trabalho, temos o objetivo de refletir sobre uma experiência de inclusão de alunos surdos. Nossos objetivos específicos são relatar o primeiro contato de uma professora de Língua Portuguesa com uma turma de 8º ano do ensino fundamental inclusiva (composta por alunos surdos e ouvintes) e apresentar um relato do primeiro projeto desenvolvido por ela nesta turma, em escola da rede estadual de Maceió-AL. Consideramos que o ensino regular, independentemente da participação de alunos com necessidades especiais, deve garantir uma educação embasada nas práticas de linguagem, ou seja, no uso efetivo da Língua, seja a Língua Portuguesa, seja a Língua de Sinais. Para isso, é fundamental que o professor tenha acesso a ferramentas e metodologias para que possa desenvolver um trabalho significativo em sala de aula.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, ensino fundamental, surdez, educação especial e inclusiva.

Introdução

O discurso da educação para todos já está instituído e institucionalizado em todas as esferas da educação. No entanto, até a década de 1950 não se ouvia falar em Educação Especial no Brasil. De acordo com Januzzi (2004), foi nos anos 1970 que houve um aumento na valorização da produtividade do deficiente, diretamente ligada ao desempenho do trabalho desenvolvido. Mesmo ingressando no mercado de trabalho, as reformas na área da educação especial sempre se davam de modo a educar o aluno especial dentro de padrões “normais”, o que não favorecia o desenvolvimento desses alunos.

A Constituição Federal de 1988, em sua primeira redação, já assegura a educação como um direito social em seu artigo 6º. Além disso, há ainda na Constituição um capítulo dedicado à educação, cultura e desporto. Neste capítulo, a Carta Magna garante a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Todavia, foi na década de 1990 que aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que deu origem à Declaração de Salamanca, considerada mundialmente como um dos principais documentos sobre a inclusão social, visto que apresenta princípios, políticas e práticas fundamentais para o trabalho com pessoas que possuem necessidades educativas especiais.

Mesmo diante de tantos documentos legais que legitimam a Educação Especial e Inclusiva, observamos no dia a dia escolar que essa conquista ainda engatinha. A relação entre as necessidades da pessoa especial e o currículo ofertado pelas instituições de ensino costuma se incoerente. Dada a



multiplicidade das necessidades educacionais existentes, o presente artigo terá como enfoque a surdez.

Durante muito tempo a surdez foi vista apenas como uma patologia, na qual o surdo era uma pessoa anormal diante do ouvinte normal e devido a isso, as necessidades da pessoa surda eram negadas, desvalorizadas ou, até mesmo, escondidas por ela mesma e pela família. Tinha-se, portanto a necessidade da busca de uma cura para a surdez, visando a amenizar os efeitos da incapacidade causada pela deficiência auditiva. Para isso, era fundamental o uso de aparelhos amplificadores e de recursos tecnológicos para a aquisição da fala. Ou seja, era enfatizado o uso da fala e o da leitura labial e evitado, ou até mesmo proibido, o uso de sinais e outras formas de comunicação julgadas inferiores.

Atualmente, a surdez é vista como uma diferença linguística entre surdos e ouvintes. A Lei n. 10.436, de 24 abril de 2002 reconhece legalmente a Língua de Sinais Brasileira (doravante Libras), sendo ela “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”. Assim, a Libras foi garantida como a língua natural do surdo, pela lei de mesmo número, em seu artigo 4º.

Apesar dessa e de outras garantias de direitos legalmente instituídos da pessoa surda, na prática, deparamo-nos com diversos entraves. Neste trabalho, temos o objetivo de refletirmos sobre uma experiência de inclusão de alunos surdos. Nossos objetivos específicos são relatar o primeiro contato de uma professora de Língua Portuguesa com uma turma de 8º ano do ensino fundamental inclusiva (composta por alunos surdos e ouvintes) e apresentar um relato do primeiro projeto desenvolvido por ela nesta turma, em escola da rede estadual de Maceió-AL.

Fundamentação teórica

O ensino de Língua Portuguesa se dá, em sala de aula, sobre pilares que denominamos concepções de linguagem. É a partir da escolha de uma dessas concepções que todas as outras escolhas são feitas: como discutir texto, como se relacionar com os alunos, como avaliar, como ler, como planejar entre as outras ações do professor. Diante disso, é necessário que apresentemos as três concepções de linguagem de acordo com Geraldi (1984).

A primeira concepção de linguagem (e também a mais popular) – *linguagem como expressão do pensamento* – defende que a expressão é produzida no interior da mente e é



exteriorizada por meio da linguagem. Segundo Geraldi (1984), essa concepção nos conduz à conclusão de que pessoas que não conseguem se expressar bem não sabem pensar.

A segunda concepção apresentada por Geraldi (1984) é a que concebe a *linguagem como instrumento de comunicação*. Aqui, a linguagem é vista como um “código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem” (GERALDI, 1984).

Por fim, a terceira concepção, que concebe a *linguagem como meio de interação*, visa a estabelecer mais do que a comunicação unilateral apresentada pela corrente anterior, mas tem como objetivo o fenômeno da interação verbal (BAKHTIN, 1996), o qual se caracteriza pela troca de papéis realizada pelos interlocutores ao longo da comunicação. De acordo com Bakhtin (1996, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, ou seja, é por meio da linguagem que se estabelece as relações sociais. É esta concepção adotada neste trabalho.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), a língua é efetivada por meio de enunciados, e cada esfera de uso da língua produz “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”¹, denominados como *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros são produzidos de acordo com as condições de produção, ou seja, são determinados pelas condições socioculturais e históricas nas quais eles surgem, pela finalidade que eles objetivam e pelas especificidades do campo comunicativo do qual eles fazem parte. Sendo assim, são elaborados para estabilizar os enunciados e promover interações entre os interlocutores, materializando, desse modo, as práticas sociais.

Pelo fato de os gêneros do discurso serem usados não somente para comunicar e promover interação entre sujeitos, mas também para efetivar práticas sociais, eles passaram a ser parte fundamental do ensino de Língua Portuguesa nos currículos escolares. Um exemplo dessa inserção é a discussão apresentada nos PCNs² (1997), que trazem uma abordagem na qual se relaciona “*linguagem e participação social*”, posto que esse documento defende a formação do aluno enquanto sujeito atuante na sociedade em que vive. Segundo esses Parâmetros,

O domínio da linguagem tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. [...]. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio [do aluno], cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos³ do ensino fundamental, cada aluno se

¹ Grifo do autor.

² PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

³ Considerando a data de produção dos PCNs, observou-se que eles ainda não concebem o Ensino Fundamental (EF) com a duração de 9 anos, no qual alunos com 6 anos poderão ser matriculados no 1º ano



torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 23)

O trabalho com gêneros na escola é o foco de discussão de Schneuwly e Dolz (2010). Esses autores abordam desde a justificativa para se trabalhar com os gêneros até propostas de sequências didáticas para ser trabalhadas em sala de aula. Para eles, há uma falta de correspondência entre as propostas de trabalho com os gêneros em sala de aula e como, de fato, eles são trabalhados nas escolas.

Os autores (SCHNEUWLY E DOLZ, 2010, p.68) ressaltam a importância de se considerar dois pontos de grande relevância no trabalho com os gêneros quando se objetiva o uso adequado e a apropriação dos mais diferentes usos da linguagem por parte dos alunos. Em primeiro lugar, é necessário haver uma definição precisa dos objetivos de aprendizagem a ser atendidos por meio do trabalho com o gênero escolhido; e em seguida, eles ressaltam a necessidade de criação de situações comunicativas que se aproximem ao máximo de situações reais, mas sem descartar que os objetivos vão além dos objetivos pretendidos por determinado gênero, visto que também se relacionam com os objetivos ligados ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno nas práticas de uso da linguagem.

Nessa quarta abordagem, os gêneros passam a ser vistos em uma perspectiva de letramento, ou seja, tornam-se meios que possibilitam aos alunos uma participação ativa em diversas situações comunicativas da sociedade na qual eles vivem. O gênero motivador do projeto relatado neste trabalho foi a lenda, concebido como histórias que, inicialmente, eram contadas oralmente sobre costumes, fatos históricos e que refletem cultura de um povo.

Metodologia

Durante muito tempo os fenômenos das ciências humanas e sociais foram estudados quantitativamente, como era feito com nas ciências exatas, inclusive os estudos da área de educação faziam uso desses métodos, objetivando encontrar variáveis básicas que os levassem a conhecer a totalidade dos fenômenos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 3). A partir da década de 1970, segundo

do EF, de acordo com o artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Mais detalhes podem ser vistos na publicação do MEC com o título “Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implementação”, disponível no endereço

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>

essas autoras, os pesquisadores de educação passaram a fazer usos das técnicas da abordagem etnográfica que, anteriormente, eram utilizadas por antropólogos e sociólogos.

Dentro dessa abordagem, Neves (2006, p. 1) estabelece uma interlocução entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação e considera esta última como “um passo-a-mais” em relação à primeira. Segundo a autora, por meio da pesquisa etnográfica, busca-se o próprio objeto de estudo e as opções metodológicas para tratá-lo. Já a pesquisa-ação “surge da necessidade de planejar intervenções transformadoras no campo das relações de grupo”.

A relação entre essas duas metodologias de pesquisa vão ao encontro das reflexões de Kleiman (1998, p. 60), quando afirma que “os enfoques etnográficos convencionais aspiram a construir uma “descrição teórica” dos fatos”, o que faz com que a pesquisa em LA caracterize-se como pesquisa de “cunho etnográfico”, visto que essa área faz uso da descrição teórica detalhada e a utiliza como meio de coleta. A partir dessa abordagem, a LA amplia sua contribuição para os sujeitos participantes da pesquisa e, por meio de seu engajamento político-social, objetiva problematizar ou criar inteligibilidades acerca dos problemas presentes na realidade descrita (MOITA LOPES, 2006).

Nosso relato de experiência será feito em duas partes: na primeira, relataremos o primeiro contato da professora em questão com uma turma inclusiva composta por alunos surdos e ouvintes. E em seguida, apresentaremos um projeto didático desenvolvido pela docente com a turma em questão.

O primeiro contato com uma turma inclusiva

A professora de Língua Portuguesa em questão tem formação em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas. Logo após concluir a graduação, assumiu o cargo de professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Alagoas. Já atuava como Professora em regime celetista em outra escola da mesma rede, e logo após a nomeação no regime estatutário, pediu a devolução da escola em que atuava como celetista e foi lotada em outra escola.

Ao chegar à nova escola, deparou-se com algo novo: duas das turmas em que atuaria possuíam, aproximadamente dez alunos surdos, falantes da Libras. Nas duas turmas havia a presença do profissional intérprete, no entanto, teórico e metodologicamente, a professora não estava apta a lidar com aquele público. Ainda que consciente de que havia diferenças linguísticas entre os dois grupos em sala, a docente não sabia como planejar as aulas de uma maneira inclusiva.

É assim que acontece a educação inclusiva: o professor é contratado para ensinar, independentemente de ter ou não formação para atuar com alunos. Não são ofertados cursos e formações que preencham essas lacunas. Outro agravante é a grande rotatividade de professores celetistas nas escolas, que acaba por não permitir que estes se integrem à realidade do seu ambiente de trabalho.

Não havia outro meio de interagir com os alunos de outra forma senão por meio da língua. Fossem eles surdos ou ouvintes. Diante da situação, não houve alternativa senão aprender a Língua Brasileira de Sinais, visto que, conforme é dito por Freire (1967), “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo”. Estar *com* o mundo é interagir com o outro de forma significativa. Essa busca deve ser constante em sala de aula.

A escola em que a docente atuava e atua oferta, regularmente, o curso de Libras. Ela realizou a matrícula no nível Básico I e começou a estudar. As matérias que vistas durante o curso eram exercitadas com os alunos surdos em sala de aula. Em vários momentos, os papéis de alunos e professora se inverteram. Além disso, devido ao interesse da docente em aprender Libras, muitos alunos insistiam para que ela explicasse as atividades e as discussões das aulas em Libras, sem a intervenção do intérprete. Apesar da turbulência, esses momentos foram e são fundamentais para que a fluência na língua esteja cada vez mais próxima.

No semestre seguinte, a professora realizou a matrícula no nível Básico II em um centro especializado em educação de surdos, na mesma cidade; iniciou a especialização em Educação Especial e Inclusiva; e, no ano seguinte, iniciou uma formação em Educação e Surdez, dessa vez, ofertada pelo Estado exclusivamente para profissionais de educação. Este último curso deveria ser ofertado regularmente e deveria ser pressuposto básico para o trabalho do professor com alunos surdos. Foi após quase finalizada essa trajetória, que pudemos compreender um pouco mais o dilema vivenciado pelos alunos surdos e nos colocamos no outro lado da situação, visto que mesmo após tantos estudos, a docente revela que ainda existe a dificuldade no uso da Libras e na adaptação/planejamento das aulas, mesmo depois dessa convivência constante com a Libras, cursos e com alunos surdos.

Uma experiência com surdos e ouvintes

Alguns meses após chegar a escola e com um contato inicial com a Língua de Sinais, a docente apresentada no tópico anterior desenvolveu o Projeto Folclore em uma turma de 8º ano da escola em que atuava. O ano letivo havia começado no início do segundo semestre. Havia uma indisposição generalizada nas turmas devido a esse atraso, principalmente a turma em questão, visto que era composta por alunos fora de faixa etária, já desmotivados pelo histórico de fracasso escolar.

Era uma turma composta por vinte alunos, sendo oito surdos. Grande parte destes detestava a disciplina de Língua Portuguesa, pois não viam serventia na disciplina, já que a língua natural deles era a Libras. A narração era um dos tipos textuais a serem abordados naquela série, inclusive os gêneros diário, memórias literárias e contos já tinham sido abordados nas aulas, com boa adesão da turma às propostas.

Em uma das aulas, alguns alunos lembraram que o dia do folclore estava próximo e a escola não havia se mobilizado para realizar alguma comemoração. A professora sugeriu que fosse realizado um projeto sobre o folclore na disciplina, mas houve uma rejeição generalizada. Ainda assim, a docente elaborou um projeto com os seguintes objetivos:

- Propor uma discussão sobre o que é folclore;
- Refletir sobre a importância das manifestações culturais na constituição da identidade de um povo;
- Conhecer o gênero lenda por meio de aulas de leitura;
- Discutir sobre as características do texto narrativo a partir das lendas brasileiras;
- Propor outras formas de contar as lendas lidas durante as aulas

No primeiro momento do projeto, o tema do projeto foi apresentado à turma, e a partir disso, foi feita uma breve discussão em sala de aula. Em seguida, os alunos assistiram em sala de aula a um documentário sobre folclore. O diferencial desse documentário era o fato de ter como língua principal a Libras e a secundária a Língua Portuguesa. Os alunos surdos ficaram muito animados e curiosos quando o documentário começou, sentiram-se valorizados e, em consequência disso, foram bem participativos e se permitiram envolver com a aula. Os ouvintes, por sua vez, acharam o documentário interessante e não tiveram problemas para compreendê-lo, pois o áudio e a legenda estavam em Língua Portuguesa .

Após a exibição do documentário, foi feita uma roda de conversa com a turma sobre os pontos abordados no vídeo. Os alunos mencionaram a origem da palavra folclore, alguns folguedos, danças e lendas. Todos tinham algo para contar, fosse relacionado ao vídeo, fosse relacionado ao conhecimento empírico deles. Neste momento, foi possível um aprofundamento maior sobre a



importância dessas manifestações na constituição da identidade do povo brasileiro e, mais especificamente, o alagoano.

No segundo momento a aula aconteceu na sala de leitura da escola para que acontecesse a contação de lendas do folclore brasileiro. A professora tinha selecionado uma coleção com vários livros que tratavam dessas lendas e juntamente com os alunos, escolheu as leituras daquele dia. Após a leitura, foi iniciada uma discussão sobre o que eles compreenderam do texto, se já tinham ouvido aquela história antes e se queriam acrescentar alguma informação. Em seguida, discutiram os elementos estruturais próprios do gênero lenda, suas condições de produção e as características na narração presentes na quele gênero. A participação de surdos e ouvintes foi bem equilibrada, não havia predominância nem de um público nem do outro. Esse momento de leitura aconteceu em dois outros momentos de aula, para que os alunos conhecessem o máximo possível de lendas. No total, foram lidas 6 lendas do folclore brasileiro.

Após a contação das lendas, numa conversa com os alunos, a professora sugeriu a recontagem dessas histórias, mas por meio de outros gêneros ou de outras formas de comunicação. Foram sugeridas algumas opções: história em quadrinhos (HQs), apresentação teatral, dança, poema, vídeo ou um resumo. Era possível ainda que os alunos sugerissem uma outra forma de realizar a atividade, contanto que houvesse um aviso prévio. Os gêneros escolhidos foram história em quadrinhos (HQs), poema, resumo e apresentação teatral.

As duas apresentações mais aplaudidas e elogiadas por toda a turma foram a que apresentava a lenda da Cuca em forma de Hqs, apresentada por um grupo de ouvintes; e a lenda do Saci Pererê, em forma de apresentação teatral. No entanto, a que mais cativou a todos e que atraiu alunos de outras turmas para prestigiar foi a apresentação dos alunos surdos. Eles prepararam figurino e cenário e fizeram parceria com a intérprete da turma, para que ela fizesse a voz das personagens durante a apresentação. Além das personagens, havia ainda a presença de um narrador (aluno surdo), que contava a história em Libras para a plateia. Vários ouvintes demonstraram interesse em aprender alguns sinais utilizados pelos alunos que estavam atuando, isso possibilitou a interação entre surdos durante e depois da apresentação.

Ao final das apresentações, os alunos disseram suas impressões sobre o projeto realizado e a alegria em participar de uma atividade tão diferente. Disseram ainda que naqueles momentos eles aprenderam e que gostariam muito de atividades como aquelas acontecessem mais vezes.

Conclusão

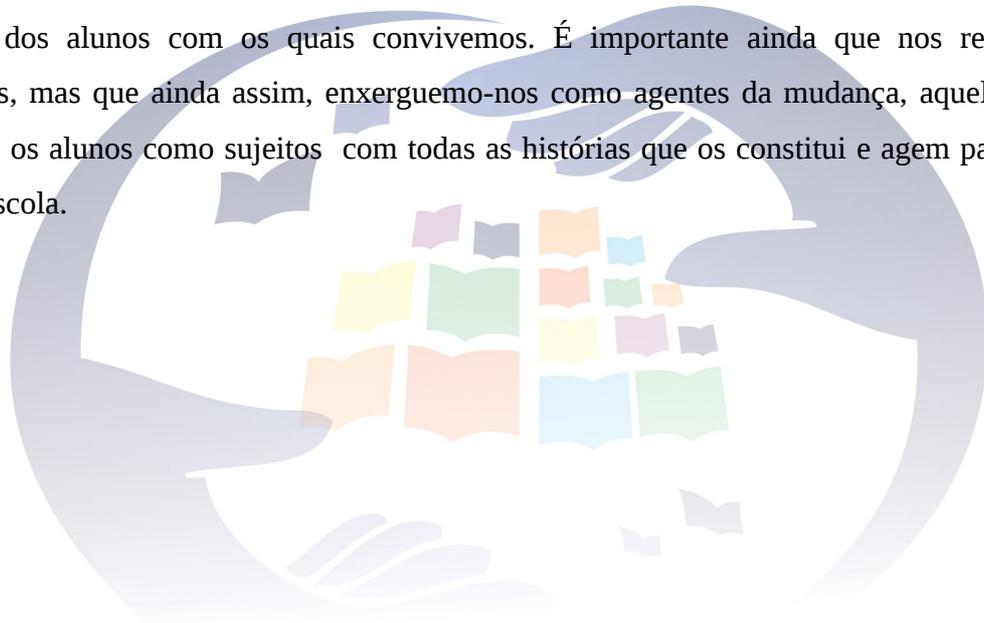




“Só se vê bem com o coração”⁴. E neste caso, quando falamos em coração, falamos da necessidade de nos permitirmos entender as necessidades do outro e as nossas necessidades também. Sala de aula é lugar de entraves, mas é também lugar de descobertas e de crescimento tanto para o aluno, quanto para o professor. Segundo Bakhtin/Volochínov (1999, p.113)

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor .

Nós, educadores, vivenciamos diariamente os desafios próprios do ambiente escolar. É fundamental que tenhamos consciência do seu papel político e do lugar que ocupamos nesse espaço e na vida dos alunos com os quais convivemos. É importante ainda que nos reconheçamos incompletos, mas que ainda assim, enxerguemo-nos como agentes da mudança, aqueles que consideram os alunos como sujeitos com todas as histórias que os constitui e agem para além dos muros da escola.



Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306

⁴ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo SP, Círculo do Livro, 1989.



GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org). *Por um lingüística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo SP, Círculo do Livro, 1989.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2016.

