

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**Prática Educacional Bicultural-Bilíngue na Perspectiva
Inclusiva: revisando teoria e investigando ações em projeto
experimental.**

Aluna: Andréa dos Guimarães de Carvalho.

Orientadora: Prof. Dra.Cristina M. Madeira Coelho.

Brasília, 2011.



Universidade de Brasília

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP**

**Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**



Andréa dos Guimarães de Carvalho

**Prática Educacional Bicultural-Bilíngue na Perspectiva Inclusiva:
revisando teoria e investigando ações em projeto experimental.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Depto. de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Humano – PED/IP - UAB/UnB

Orientador (a): Prof. Dra.Cristina M. Madeira Coelho

BRASÍLIA, 2011.

TERMO DE APROVAÇÃO

Andréa dos Guimarães de Carvalho

TITULO DO TRABALHO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (Orientador)

Prof. Dra. Ingrid Lapa de Camilis Gil (Examinador)

Andréa dos Guimarães de Carvalho (Cursista)

BRASÍLIA/2011

RESUMO

As políticas de inclusão inserem-se num campo de luta para uma redistribuição diferenciada que favoreça, não apenas o aluno com necessidades educacionais especiais, mas todos os envolvidos no ambiente escolar de ensino regular. Nesta visão, uma rede municipal de ensino regular cria um projeto experimental bicultural-bilíngue como forma de introduzir a questão inclusiva no aparato educacional municipal, apresentando uma estrutura que promoverá mudanças significativas no cotidiano escolar. Sabe-se que tal projeto irá beneficiar, no primeiro instante, alunos com necessidades educacionais auditivas e demais envolvidos neste ambiente, mas trata-se de algo promissor que conduzirá a outras medidas inclusivas que abrangerá as adaptações necessárias às demais necessidades especiais. Surge, então, a oportunidade de investigar, através de uma pesquisa, as principais perspectivas teórico-práticas deste projeto proposto, assim como as diversas transformações pedagógicas (adaptações curriculares, ambientais, didáticas, comportamentais, sociais, etc.), linguísticas e culturais previstas que permeiam e se fundem no processo educativo, e que ocorrerão dentro do ambiente escolar para a aplicabilidade deste na rotina escolar. O acompanhamento diário, sistemático, da rotina escolar juntamente com a exposição teórica e crítico-reflexiva das observações notificadas em diário de bordo, permitiram conhecer e acompanhar tais medidas, além de confrontá-las com a realidade escolar de ensino regular, obtendo e re-transformando conhecimentos reflexivos que envolvem esta questão inclusiva, podendo causar uma revolução otimista no processo educativo atual, que favorecerá o desenvolvimento do sujeito social, sendo ele especial ou não.

Palavras-chave: inclusão escolar; bilinguismo; projeto bicultural.

SUMÁRIO

1. Apresentação.....	6
2. Objetivo.....	8
3. Fundamentação Teórica.....	9
4. Metodologia.....	15
5. Construção e Discussão de Dados.....	17
6. Considerações Finais.....	21
7. Referências.....	23

1. APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, vários estudos têm voltado seu foco para a questão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar regular, tal como previsto na nova LDB, que tende a adaptá-los em um ambiente favorável e propício, não apenas para o seu desenvolvimento, mas para uma mudança de valores sociais na qual “todos os cidadãos” tendem a modificar-se, posturalmente.

No ano de 2010 a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia elaborou um projeto piloto (em caráter experimental) com o objetivo de desenvolver um trabalho educacional diferenciado, em algumas escolas regulares, cuja proposta envolve o destaque do biculturalismo e ensino bilíngue (Libras e Português) dentro de uma perspectiva inclusiva, na qual a pessoa com necessidade educacional especial auditiva possa obter um ensino que lhe promova um desenvolvimento pleno e que lhe o capacite o suficiente para exercer sua cidadania, embasada numa autonomia construída e reforçada no âmbito escolar e social, para um trabalho digno e sustentável.

Este trabalho tem como finalidade investigar e apresentar as principais perspectivas teórico-práticas do Projeto Bicultural Bilíngue proposto, assim como as diversas transformações pedagógicas (curriculares, ambientais, didáticas, comportamentais, sociais, etc.), linguísticas e culturais que permeiam e se fundem no processo educativo, e que ocorreram dentro do ambiente escolar, para adequá-lo e aplicá-lo na prática cotidiana em uma, das 13 escolas envolvidas.

Tal investigação permitirá construir conhecimentos reflexivos sobre as práticas pedagógicas atuais na perspectiva inclusiva, além de averiguar uma visão mais aprofundada da questão cultural, ambiental, linguística, social e familiar que permeia o processo educativo bicultural e bilíngue, além das políticas públicas envolvidas neste.

Tais conhecimentos irão contribuir para um desenvolvimento harmonioso e mais pleno de todos os sujeitos discentes presentes neste ambiente escolar (educandos com e sem necessidades educacionais especiais auditivas).

Para isto, uma fundamentação teórica será apresentada como base inicial deste conhecimento reflexivo, na qual os pensamentos como os de Vigotsky e Brandão serão citados como referências (dentre outros autores), e que, articulados a uma somatória de “rotinas científicas” (observação e relatos do ambiente e da rotina escolar; da postura

dos profissionais envolvidos e dos sujeitos discentes – especiais ou não), serão fortalecidos e enriquecidos pelas observações cotidianas da rotina escolar notificadas em diário de bordo. Posteriormente, estas serão analisadas e expostas no item discussão teórica dos resultados, como meio de facilitar a construção das ideias reflexivas a partir dos dados levantados na investigação.

Porém, sabemos, desde já, que apesar dos pequenos avanços observados, nota-se que estes ainda precisam alcançar horizontes mais complexos que abrangem não apenas mudanças físicas no ambiente escolar (permitindo flexibilidades de adaptações), mas, também, desencadear notórias reflexões, mais humanizadas, quanto às atitudes educativas de todos os envolvidos neste processo, incluindo todos do meio que acompanham e rodeiam as vivências cotidianas deste indivíduo especial (meio escolar, familiar e social).

É preciso dizer que a escola, em questão, faz parte da rede municipal de Goiânia e está localizada em zona urbana de classe médio-baixa. Esta desenvolve um trabalho educativo voltado para o ensino fundamental (1º ao 5º ano), tanto com crianças, em fase escolar regular adequada, no período matutino e vespertino, como com adolescentes e adultos através do programa EAJA (Educação para adolescentes, jovens e adultos) no período noturno.

2. OBJETIVO

Objetivo geral:

- Investigar as principais perspectivas teórico-práticas do projeto proposto, assim como as diversas transformações pedagógicas (curriculares, ambientais, didáticas, comportamentais, sociais, etc.), linguísticas e culturais previstas que permeiam e se fundem no processo educativo, e que ocorreram dentro do ambiente escolar durante a aplicabilidade deste projeto de intervenção na rotina escolar regular.

Objetivos específicos:

- Abranger e comparar as políticas pedagógicas que sustentaram e emergiram durante a aplicação deste projeto;
- Observar e relatar as prováveis mudanças na estrutura ambiental e funcionamento da escola na adaptação deste projeto (mudança da identidade escolar local);
- Observar e relatar as prováveis influências/transformações culturais que ocorreram com o projeto (influências interculturais), assim como as mudanças e condutas comportamentais socioculturais de todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar (aluno especial e aluno ouvinte, professores, coordenadores, familiares e sociedade);
- Observar e relatar as condutas, ideias ou pensamentos reflexivos dos docentes e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar, frente às mudanças ocorridas no ambiente em questão (escolar) propostas pelo projeto.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceituar surdez num determinado contexto histórico, social ou educacional não é uma tarefa simples, pois requerem conhecimentos dos diferentes graus de perdas auditivas do sujeito, seus relacionamentos com os pares, a forma como ele vê e ouve o mundo que o cerca são importantes, para que se possa iniciá-los no mundo das letras. (INÁCIO, 2009)

Em geral, a surdez pode ser entendida como uma capacidade limitada e/ou incapacidade auditiva de experienciar sensorialmente um som (ouvir), na qual o indivíduo necessita usufruir de uma língua de sinais para se comunicar e integrar-se socialmente.

“Historicamente, a educação do surdo vinculava a limitação na audição à incapacidade para aprender. Eram considerados incapazes e excluídos da sociedade”. (KELMAN, 2005).

A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva, fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século quinze. Até aquele momento, eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinha nenhum direito assegurado. A partir do século dezesseis têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos (GOLDFELD, 1997).

A educação contemporânea tem sido marcada por diversos movimentos político-sociais em prol da garantia e efetivação dos direitos humanos. O desdobramento desses movimentos se faz presente na construção de diversos dispositivos legais.

Como precursores de uma política mais efetiva nesta dimensão, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos; a Declaração Universal dos Direitos da Criança e Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, criados nas décadas de 40, 50 e 70. Na década de 90 apresenta-se, com um marco significativo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia.

A Declaração de Salamanca que reafirma o compromisso para com a Educação para Todos e proclama que escolas regulares possuem orientação inclusiva “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 – preconiza que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades educacionais.

A Resolução nº. 02/01 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante educação para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Diz em seu Art. 2º, que os sistemas de ensino devem “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com NEE, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Em 2002, a Libras é reconhecida como forma de comunicação e expressão oficial, através da lei nº. 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº. 5.625/05, na qual determina reformulações curriculares e sua incrementação nos cursos de licenciatura que permeiam a formação do profissional docente, introduzindo a ideia “inclusiva” neste contexto de formação. Além disso, tal Decreto garante o direito da educação e acesso das pessoas surdas (Deficientes Auditivos) em escolas de ensino regular, apresentando a importância da presença do Intérprete e Instrutor de Libras como auxiliares no processo educativo. (Lei nº 10436/02)

Desta forma, o momento atual fornece inúmeras contribuições à pedagogia e à atividade educacional voltada para a inclusão de todos os educandos, dentre aqueles a pessoa com surdez.

Segundo BRANDÃO (1981, p.7) “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: Educação? Educações”. Ainda para BRANDÃO,

“o ensino escolar não é a única prática educativa e o professor profissional também, não é o único praticante. A educação existe nas várias sociedades, letradas e iletradas, nas zonas rurais e urbanas, em sociedades com e sem classes, com ou sem Estado. Ela existe em e entre cada povo. “A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”. Por outro lado, ao contrário do que ocorre na Barra, a educação também pode existir imposta por um sistema centralizado de poder que usa o saber e o controle sobre o saber

como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens do trabalho, dos direitos dos símbolos”. (Brandão, 1981, pp. 10-15)

De acordo com CARNEIRO (2007, p.21), a educação inclusiva constitui-se como

“conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental.” (Carneiro, 2007: 21)

Entende-se que para se efetivar a inclusão é necessário que haja uma mudança da perspectiva educacional, pois não se trata apenas de incluir alunos com deficiência, mas todos os demais.

A educação de crianças surdas se desenvolveu em diversas direções e as posições teóricas situam-se entre dois extremos: o oralismo puro e a posição gestualista como o bilinguismo e a comunicação total.

Para alguns autores, a comunicação total implica na utilização simultânea da linguagem oral e gestual. Para outros, seria o emprego de diversas formas de comunicação disponíveis, sem a preocupação particular pela sua hierarquização. (MANTOAN, 2006:32)

Introduzindo a questão do bilinguismo (língua de sinais e língua oral/escrita), proposto na educação do surdo, FELIPE (2009) descreve que, por se tratarem de membros de minoria linguística, numa perspectiva sócio-linguística os surdos se tornam indivíduos bilíngues por estarem inseridos em comunidades linguísticas que utilizam línguas distintas.

Segundo PEREIRA (2004) o princípio fundamental do Bilinguismo é oferecer à criança surda contextos significativos em um ambiente linguístico, onde ela possa se comunicar de forma natural. O Bilinguismo possibilitará a formação de conceitos e auxiliará na codificação do que será lido na língua majoritária através da Língua de Sinais.

Na abordagem bilíngue pretende-se que ambas as línguas, a gestual (Libras) e a escrita (Português), sejam ensinadas sem que uma interfira e/ou prejudique a outra. Isso exige que, no processo de educação da criança surda, exista um Profissional ouvinte – responsável pela língua da comunidade ouvinte – e um profissional surdo – responsável

pela socialização da cultura dos surdos e da língua dos sinais. Definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural.

O objetivo de uma educação bilíngue/bicultural é permitir aos indivíduos surdos um acesso completo a uma língua natural (a de sinais) partindo de uma aquisição normal da linguagem nesta primeira língua. Os surdos possuem sua própria cultura que deve ser reconhecida e respeitada; a partir dessa realidade é preciso que qualquer programa bilíngue deva ser um componente desta cultura. Aceitando a língua de sinais acabamos por aceitar também a cultura da comunidade surda. Além disso, a exposição de crianças surdas à cultura surda transmite a ideia de que a surdez é uma diferença e não uma deficiência.

A escola, por sua vez, precisa dar conta dos processos de aquisição da língua de sinais, além de considerá-la como primeira língua do educando com surdez. Vale ressaltar que esse contexto bilíngue é completamente atípico dos outros contextos bilíngues estudados uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes.

A questão cultural é defendida por vários autores como um “conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições”. (PADDEN, 1989:5)

A cultura surda apresenta características peculiares, como: língua própria (modalidade visuo-espacial/gestual); suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte; telefone e campainha adaptados; modo próprio de olhar, sentir e apreender o mundo (FELIPE, 2009), diferenciando-se da cultura ouvinte (modalidade oral-auditiva).

PINTO (2001) revela em seus estudos que “conceituar a identidade é dizer que a mesma não é inata, está em constante modificação, partindo da descoberta, da afirmação cultural em que certo sujeito se espelha no outro semelhante, criando uma situação de confronto”, o que nos leva a compreender a identidade entrelaçada em raízes culturais.

Para PERLIN (1998) a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições.

SKLIAR (2005) reforça em sua tese que os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais.

Ramos cita três pressupostos de Grosjean (Apud Goldfeld, 2002) que garantiriam a existência de indivíduo bicultural: 1) este deve viver em duas ou mais culturas; 2) adaptar-se, mesmo que em parte, a estas culturas e 3) atuar no mundo inserindo esse biculturalismo.

É necessário que a educação de surdos seja pensada em termos educacionais e não mais em termos de línguas, bem como atravesse a fronteira linguística, considerando o desenvolvimento da pessoa surda em uma perspectiva sócio-antropológica, prevendo também o contato do surdo com outros surdos, promovendo-lhe um processo de identificação com sua comunidade (de surdos).

Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Ressalta-se, ainda, que um espaço educacional que adota a filosofia do bilinguismo não favorece apenas o usuário natural de determinada língua, mas todo o coletivo de discentes e docentes envolvidos. Conforme CUMMINS (2003),

“As pesquisas sugerem que crianças bilíngues também podem desenvolver mais flexibilidade cognitiva, em função de terem o processamento de informações através de duas diferentes línguas”.

A Secretaria Municipal de Goiânia (SME) tem investido na formação voltada para aquisição da Libras, por meio de cursos básicos, intermediários, avançados, para os profissionais da educação interessados na temática.

Apesar desta oferta de formação, a SME reconhece que se leva um tempo considerável, em torno de quatro a cinco anos, para aquisição de uma língua até o seu aperfeiçoamento, a ponto do profissional se tornar um intérprete naquela área.

Vygotsky afirma, a partir de seus estudos fundamentados na teoria sociointeracionista, que “a linguagem, enquanto processo e produto social é apropriada pelos sujeitos em interação. Assim desenvolvimento dos processos psíquicos humanos não é concebido como uma construção do indivíduo, mas sim, como resultante das relações sociais e da linguagem”. (Vygotsky, 1984, Apud, Lodi, 2002:93). E ainda BAKTIN (1992, apud Silva, 2001:24) acrescenta com seus conhecimentos que locutor e ouvinte devem pertencer à mesma comunidade linguística e dividir inúmeras condições

sociais que definam a relação de pessoa para pessoa, determinando a partilha do sistema linguístico.

Aliado a isso, o projeto proposto pela SME salienta que as famílias podem ser beneficiadas com encontros, palestras, trocas de experiências com outros surdos e suas respectivas famílias, etc. promovendo o entendimento a respeito das capacidades e possibilidades linguísticas e culturais da pessoa com surdez. E pressupõe que todas essas ações podem vir a favorecer a melhoria de autoestima da família das pessoas com surdez.

4. METODOLOGIA:

A pesquisa foi realizada através de um acompanhamento sistemático da rotina escolar que perdurou por 9 (nove) meses consecutivos. Tratou-se de uma pesquisa investigativa, de abordagem qualitativa, que teve como universo referencial os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as ações dos indivíduos que contemplam as relações construídas no ambiente escolar social envolvido e suas pretensões relacionadas ao projeto de intervenção proposto pela SME. Geralmente os projetos de intervenção se fundamentam em pressupostos de pesquisa-ação (relação dialética entre a pesquisa e a ação realizada), e este trabalho terá como fim investigar esta intervenção.

Tal investigação correspondeu à uma avaliação processual do projeto estudado e foi mediada por observações crítico reflexivas construídas e relatadas, seguindo uma coerência de fatos, em um diário de bordo que, posteriormente, contribuíram para a formação de um levantamento de dados, contendo as informações necessárias para a discussão e conclusão da pesquisa.

Sabe-se que a ação de observação é realizada a partir do contato com o fenômeno a ser observado, de forma gradativa, a fim de obter informações a cerca da realidade em seu próprio contexto. Cruz Neto (1999, p.59) enfatiza que “o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados”. Nesta perspectiva é possível perceber que não se trata de processo linear e estável, mas trata-se de algo que se constitui num processo dinâmico e gradativo. Em geral, a técnica de observação é utilizada para embasar a análise, mas se justifica na confirmação de relatos e conhecimentos teóricos anteriormente pré-adquiridos e cientificamente reconhecidos, o que favorece maior compreensão e sentido dos resultados obtidos na pesquisa investigativa.

No primeiro momento, foram observados os professores e coordenadores subsidiando suas ideias quanto ao contexto escolar (estrutura-física, comportamentos e postura de si e dos outros frente à questão inclusiva do projeto, sua formação, didática e atuação, apoio pedagógico para sua adaptação à nova realidade da escola), as observações foram sistemáticas e ocorreram diariamente, seguindo a rotina da escola (reuniões, comemorações, aulas, etc.); posteriormente as relações familiares e sociais

neste contexto; relação entre cultura, linguagem e educação formuladas e apresentadas no projeto de intervenção proposto.

No segundo momento, os alunos com necessidades especiais auditivas (surdos) e ouvintes foram observados abordando os mesmos aspectos citados anteriormente. No caso dos alunos especiais com surdez, o conhecimento e uso prático da Libras (adquirida na profissão de intérprete de Libras) permitiu-me mediar um contexto comunicativo com maior compreensão linguística e comportamental destes.

Cabe lembrar que as observações foram posteriormente transcritas para facilitar a construção dos resultados a partir de um levantamento de dados.

Nesta transcrição, tentou-se descrever a realidade do contexto escolar atual (material disponível, estrutura pedagógica, contexto cultural, etc.), política pública local da escola em questão e, assim, facilitar a dimensão reflexiva das “prováveis transformações” que ocorreram com o projeto. Tal conduta permitiu emergir, ainda mais, a dimensão crítica deste trabalho de pesquisa.

5. CONSTRUÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS:

Durante a pesquisa, ocorrida entre março a dezembro de 2010, vários itens foram observados, tal como: adequação da estrutura física, procedimentos didático-pedagógicos, atuação comportamental dos docentes e discentes envolvidos, aspectos relacionados ao bilinguismo e ao biculturalismo em questão, dos quais poderiam caracterizar um ambiente inclusivo diferenciado.

Várias reuniões intercaladas, entre o grupo docente e coordenação pedagógica (suprida pelo apoio pedagógico da SME), permitiram uma construção conjunta de possíveis “ações” que auxiliaram a aplicação do projeto, tal como:

- a) Monitoramento da região para identificar e quantificar os surdos existentes (assim como suas necessidades educacionais – nível de escolarização);
- b) Instrumentalização da escola com informativos visuais (escritos e figurativos-panfletos, cartazes, faixas, identificação em libras de cada local da escola, etc.) que a identifique como bilíngue e bicultural, para fins de esclarecimento sobre seus horizontes educativos socioculturais;
- c) Promoção de palestras educativas inclusivas tanto para os discentes, docentes como para a comunidade local;
- d) Instalação de oficinas semanais bilíngues tanto para os discentes como para os docentes e comunidade local para conhecimento e uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) em conjunto com a Língua Portuguesa;
- e) Adaptação da estrutura física escolar (instalação de um telefone adaptado para surdez (TDD); uso de lâmpada pisca-pisca associada ao sinal para identificação de intervalos de aula e/ou mudança de professor).

A princípio, cada sala e/ou estabelecimento da escola, recebeu uma identificação (nomeação em português escrito com a respectiva tradução datilológica e sinal correspondente em libras), ao mesmo tempo em que várias faixas e cartazes, expondo um conteúdo descritivo sobre a questão do bilinguismo e biculturalismo relacionando a Libras com o Português, foram espalhados em pontos estratégicos no ambiente escolar permitindo maior acesso às informações e saciamento de dúvidas referentes ao tal projeto (quadra de esportes, sala dos professores, pátio de recreio, etc.). Este

procedimento, de instrumentalização, permitiu maiores esclarecimentos, atenção e participação da comunidade escolar, que se posicionou com maior interesse e favorecimento à adesão deste. Uma palestra explicativa reforçou toda a ação.

No mês seguinte, as oficinas semanais iniciaram sendo obrigatória, no primeiro instante, aos representantes de sala, docentes e funcionários e, posteriormente, aos demais alunos interessados. As oficinas eram norteadas pelos intérpretes da escola, em seus contra turnos. Porém, notou-se maior interesse e desenvoltura nos alunos, cuja sala continha um aluno surdo. Os docentes, por sua vez, tornaram-se mais dispostos em desencadear tarefas e atitudes mais inclusivas, conforme “apoderavam-se” de um vocabulário mais expansivo de libras que lhes permitiam um processo comunicativo mais direto e interativo com o aluno surdo (mesmo que básico). Apesar disso, o intérprete ainda consolidava o processo comunicativo entre eles, agindo como mediador deste.

Quatro palestras foram dadas no decorrer do ano letivo, sendo duas para os discentes em conjunto com os docentes e duas em momentos pedagógicos diferenciados somente para os docentes. Aos discentes, em conjunto com os docentes, foi lhes reservado uma palestra autoexplicativa do projeto contendo esclarecimentos de benefícios e dificuldades deste, além de outra expondo a questão sociocultural e linguística do surdo. Aos docentes, foram discutidos temas referentes às questões didático-pedagógicas inclusivas e comportamentais na sala de aula (possibilidades adaptativas; material didático; comportamento interativo, processo ensino-aprendizagem do aluno surdo e possibilidades avaliativas). Às primeiras citadas, também foram norteadas pelos intérpretes, enquanto as que envolviam questões pedagógicas ocorreram em conjunto com os supervisores destes (responsáveis pelos cursos de formação continuada da secretaria municipal de educação, especializados na questão inclusiva do aluno surdo - CEFPE).

Apesar das ações de monitoramento da região e de adaptação da estrutura física escolar não terem sido realizadas durante todo o ano letivo de 2010, notou-se certa mudança na identidade escolar que foi se construindo conforme a consolidação de certas ações (instrumentalização, oficinas, palestras), mas estas também foram se fragmentando nos três últimos meses do ano letivo. Talvez por falta de incentivo do grupo escolar, que também sofreu mudanças (rotatividade de profissionais docentes contratados) ou até mesmo pela intensa preocupação dos discentes pelo alcance de notas

favoráveis às suas aprovações. Porém, verificou-se um aumento do uso da língua de sinais (libras) no ambiente escolar por parte dos ouvintes; maior interação dos alunos surdos tanto com os docentes como discentes, assim como maior interesse destes no conteúdo escolar com consequente participação; o reconhecimento dos docentes pela importância do processo inclusivo assim como a busca constante pelo entendimento das dificuldades educacionais presentes no aluno com necessidade educacional específica (em especial o aluno surdo, na qual o uso e entendimento da Libras é apenas um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, talvez por permitir certa interação entre docente e discente, mas não garante a concretização deste).

As discussões didático-pedagógicas promoveram uma mudança de postura no uso do material didático (mais visual) e na aplicação dos conteúdos por parte dos docentes, que inclusive relataram maior participação e entendimento dos demais alunos (além dos surdos) nas aulas expositivas, ou seja, as adaptações didático-pedagógicas que antes eram vistas pelos docentes como papel do intérprete juntamente com o de promover a tradução e interpretação entre Libras e Português, começaram a ser assumidas pela figura do professor, mas com participação conjunta que acontecia anteriormente nos momentos de planejamento com o intérprete. Porém, o processo avaliativo, do aluno surdo, ainda era falho focalizado como responsabilidade total do intérprete. Este resultado ressaltou características expostas na LDBEN/1996.

Analizando a forma construtiva das ações entre a coordenação pedagógica e docentes planejando uma forma diferenciada de aplicação do projeto, percebeu-se uma atitude que oportunizou, no primeiro instante, uma tentativa de articular as ideias práticas do cotidiano pedagógico escolar para cumprimento legal, mesmo que parcial, das políticas públicas educacionais, citadas anteriormente na fundamentação teórica e reforçadas por Carneiro (2007, p.21). Dentre elas, a LDBEN e a Resolução nº. 02/01 do Conselho Nacional de Educação – CNE se destacaram como norteadoras deste percurso.

Apesar de tais mudanças, observou-se um “esquecimento” sobre a questão bicultural do projeto, ou seja, a princípio houve até o momento de conhecimento básico sobre a cultura surda ocorrida através de uma palestra, mas a sua aplicabilidade, ou melhor, descrevendo, a sua “fusão” com a cultura ouvinte não foi percebida no ambiente escolar. Esta fusão não deve ser resumida somente no uso e entendimento da Libras, mas na construção de novos hábitos e costumes rotineiros que ocorrem através de um ambiente adaptado de acordo com a necessidade. Sobre a questão social, notou-

se que a escola não desencadeou ações que envolvessem a comunidade da região o que limitou o conhecimento dos objetivos inclusivos deste projeto, assim como a possibilidade de mudanças reflexivas sobre valores sociais, mesmo que temporários e pequenos.

O biculturalismo proposto pelo projeto e descrito por Sklier, Padden e Ramos esclarece que este envolve uma questão construtiva que, inclusive, se articula na reconstrução de identidade. É fato que o aumento do uso da Libras no ambiente escolar possibilitou maior acessibilidade e interatividade do aluno surdo, facilitando seu processo comunicativo permitindo-lhe maior privacidade e menos dependência da presença do intérprete, afirmando um favorecimento na questão linguística, mas ainda perdura um questionamento quanto à sua questão social enquanto sujeito cidadão, neste ambiente. Portanto, a ideia de biculturalismo precisa ser melhor estudada e entendida pela comunidade escolar local.

Por se tratar de um trabalho em andamento, a fluência da Libras ainda precária pelos demais ouvintes do contexto escolar, deixou clara a ideia de que a questão bilíngue, neste ambiente, não ocorreria de forma imediata ferindo a priori e momentaneamente o princípio proposto por Pereira referente ao ambiente bilíngue do surdo, na qual o processo comunicativo do surdo deva ocorrer de forma natural e significativa.

É preciso dizer que na visão inclusiva, o aluno com necessidade educacional específica/especial auditiva deve ser acolhido a partir de uma proposta globalizadora, que valorize a sua escolaridade, os seus hábitos e suas atitudes preparatórias para a vida adulta e que possibilite a ele se tornar responsável pelo próprio processo escolar e consciente de seus direitos, que são os mesmos dos ouvintes. (Marta Gil, 2011).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, se pode concluir que o processo inclusivo ainda percorre caminhos que precisam ser explorados, mas acredita-se que este envolve mudanças de postura, comportamento social, linguístico e até mesmo cultural. A aplicação deste projeto bicultural e bilíngue, mesmo que experimental, permitiu despertar e desencadear uma forma reflexiva diferenciada de conscientizar sobre esta questão inclusiva.

Quanto às políticas pedagógicas que emergiram, perceberam-se as tentativas de adaptações curriculares (material didático mais visual); mudança de planejamento de aula que passaram a ser em conjunto com os intérpretes; busca de atualização profissional docente (formação continuada). Porém, as falhas no processo avaliativo dos alunos com necessidades especiais auditivas ainda estavam presentes. A LDBEN/1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001-CNE resolução nº 02/01 foram usufruídas para sustentar o projeto proposto.

A incrementação de alguns instrumentos tecnológicos inclusivos (telefone e sinal de intervalos adaptados) também não ocorreu conforme proposto na política de mudança estrutural do ambiente escolar, mas visualmente, devido à exposição esclarecedora e abundante de informativos diversificados (tanto em Libras quanto em Português escrito) juntamente com o aumento do uso da Libras nos processos comunicativos informais entre surdos, ouvintes e docentes, pode-se dizer que houve mudança na rotina comunicativa escolar, diferenciando-a de outras escolas regulares.

A questão cultural, abrangendo possíveis mudanças/influências nos comportamentos socioculturais, também não foi bem difundida e trabalhada entre os sujeitos envolvidos cujo foco redundante estava voltado para o ensino-aprendizagem e uso da Libras no contexto escolar. A língua/linguagem de um grupo não é o único fator determinante cultural de identidade deste, mas o seu domínio desencadeia probabilidades de adaptação no contexto vivenciado. Provavelmente, em longo prazo, conforme se estabeleça certa continuidade, difusão e solidez do uso da Libras, tais mudanças poderão ocorrer.

A mudança de postura e de condutas por parte dos docentes também foram detectadas, assim como maior coletividade de ações entre os profissionais envolvidos no projeto (coordenadores pedagógicos, apoio, docentes) das quais o aumento de disposição profissional atuante, didática mais inclusiva (participação mais ativa e

coletiva nas atividades inter-classe e extraclasse) e reconhecimento de formação continuada foram as que mais se destacaram.

Pontos referentes às relações familiares e maior participação da sociedade local não foram cogitadas durante a construção das ações de intervenção no contexto escolar, o que evidencia uma visão ainda limitada das ações escolares na formação do sujeito cidadão, afinal a escola é um ambiente que propicia, reformula e evidencia as habilidades do indivíduo que está em constante desenvolvimento e vive em contínuo processo de re-construção de identidade, tanto dentro como fora do ambiente escolar.

A partir dos resultados ressaltaram-se alguns pontos cujas mudanças são necessárias, mas o reconhecimento destes pela comunidade escolar favorecerá o aprofundamento de pesquisas e ações que contribuirão, direta ou indiretamente, para o entendimento e aplicabilidade do processo inclusivo tanto no ambiente escolar como no meio social. A inclusão escolar, em especial, deve ser vista como um elemento auxiliar que propiciará um avanço diferenciado no processo educativo como um todo.

Uma pesquisa mais abrangente quanto ao posicionamento do surdo e de seus familiares, frente à aplicabilidade deste projeto (vantagens e desvantagens), deve ser elaborada e irá contribuir para mudanças significativas e favoráveis. Inclusive, acredito que enquanto não houver uma participação direta dos interessados (sujeitos com necessidades específicas expondo suas ideias e críticas) em cada ação inclusiva, em conjunto com os demais, mais demorada e errônea esta será além de prevalecer algo ainda insignificante para o sujeito com necessidade educacional específica.

"Deve reconhecer-se que a integração dos alunos com necessidades educativas especiais implica muito mais do que colocar simplesmente o aluno numa escola regular. Trata-se de um processo em que o aluno tem oportunidades para se desenvolver e progredir em termos educativos para uma autonomia econômica e social. A integração é igualmente um processo em que as próprias escolas necessitam de mudar e de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educativas especiais". (SILVA, 2004)

7. REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial*. MEC; SEESP, 2001. p.79.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4. *Estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 436 p.

BRASIL. Decreto - Lei n. 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília 2002. 181^o da Independência e 114^o da República.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien/Tailândia, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado Letras, 2002.

BRITO, L. F. *Integração Social e Educação de Surdos*. São Paulo: Babel, 1993.

CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MANTOAN, M. T. Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

INÁCIO, Wederson Honorato. *A Inclusão Escolar do Deficiente Auditivo: contribuições para o debate educacional*. <http://saci.org.br/imagens/textos/arqs/incluescolarsurdo.pdf>. publicado em 20/04/09.

KELMAN, Celeste Azulay. *A pessoa com surdez na escola*. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES-Rio de Janeiro-julho-dezembro/2005, p.25-30.

PADDEN, Carol; & Humphries, Tom. (1988). *Surdo em América: Vozes de uma cultura*. Cambridge, miliamperê: Pressão da universidade de Harvard. ISBN 0-674-19423-3.

PERLIN, Gladis. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. *Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira*. www.ines.gov.br/paginas/revista/debate3.htm. REZENDE, Patrícia L. F.. *Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira*. Espaço (INES) JCR, Rio de Janeiro, v. 16, p. 34-41, 2001.

STOKOE, William C. (1976). *Dicionário da língua americana do sinal em princípios linguísticos*. Pressão de Linstok. ISBN 0-932130-01-1.

GONÇALVES, Luiz Alberto C; SILVA, Petronilha Beatriz G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

FELIPE, Tanya A. *Libras em contexto*. 9ª ed. Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, M.C.C. *Bilinguismo e a aquisição da língua (gem) por crianças surdas*. In: *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p.43-48.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRUZ NETO, O. *O trabalho de Campo como descoberta e criação*. In: MINAVO, M.S. de S. *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap.3, p.51-64.

SILVA, L. (2004). *Integração do Aluno Cego e de Baixa Visão na Disciplina de Educação Física e no Desporto Escolar*. <reeducacaoemfoco.blogspot.com/.../inclusao-escolar.html>Acessado em 23/03/2011.