

A UTILIZAÇÃO DA LIBRAS COMO AGENTE FACILITADOR NA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA-RJ

THE USE OF LIBRAS AS A FACILITATING AGENT IN EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF ITAPERUNA-RJ

EL USO DE LIBRAS COMO AGENTE FACILITADOR EN LA EDUCACIÓN EN EL MUNICIPIO DE ITAPERUNA-RJ

Edeson dos Anjos Silva

Mestre em Ciências das Religiões (UNIDA); Especialista em Educação Especial com Ênfase em LIBRAS (ISEMI); Graduado em Ciências (FSJ).

Paulo Jonas dos Santos Júnior

Doutorando em Planejamento Regional e Gestão da Cidade pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória (UNIDA). Especialista em História e Cultura do Brasil pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Licenciado em História (ISEIB). Bacharel em Teologia (FAECAD).

Geisa Hupp Fernandes Lacerda

Mestre em Ciências das Religiões (UNIDA).

Silvana Duarte Gonçalves dos Santos

Especialista em Língua Portuguesa (FAFITA); Especialista em Psicopedagogia (UCB).

RESUMO

A inserção do aluno surdo no sistema de ensino regular tem sido cada dia mais frequente, com isso a LIBRAS torna-se essencial no processo de construção do conhecimento, no qual o intérprete é o elo entre o aluno surdo, professor regente e entre os demais atores que configuram o ambiente escolar, onde, notoriamente, o aluno surdo bilíngue e bi cultural exige práticas diferenciadas. O objetivo geral tem por função refletir sobre o papel da Língua Brasileira de Sinais como elo na construção do conhecimento do aluno surdo a partir da inter relação deste com o professor regente e o intérprete. Os objetivos específicos têm por finalidades: analisar a proposta da Língua Brasileira de Sinais na BNCC e concomitante com a lei que a regulamenta, verificar, por meio de pesquisa de campo, se ocorre e/ou como ocorre a inter-relação professor, aluno surdo e intérprete no Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna. O trabalho de campo foi realizado nas escolas municipais de Itaperuna-RJ, do qual participaram do enredo da pesquisa: os alunos surdos, os intérpretes e os professores regentes. O método de pesquisa teve por base um questionário semiestruturado. Por sua relevância, sabe-se que muito ainda há de ser pesquisado; no entanto, o trabalho buscou evidenciar a importância da LIBRAS, bem como a interação promovida pelo intérprete. Assim, podem-se tecer algumas considerações sobre como a utilização da Língua Brasileira de Sinais faz-se essencial, bem como a atuação do intérprete.

Palavras-chave: Aluno surdo, LIBRAS, intérprete, professor regente e inclusão.

ABSTRACT

The insertion of the deaf student in the regular education system has been more and more frequent, with this LIBRAS becomes essential in the process of knowledge construction, in which the interpreter is the link between the deaf student, conducting teacher and among the others actors that configure the school environment, where, notoriously, the bilingual and bi-cultural deaf student requires differentiated practices. The general objective is to reflect on the role of the Brazilian Sign Language as a link in the construction of the knowledge of the deaf student from the interrelation of this with the conducting teacher and the interpreter. The specific objectives have the following objectives: to analyze the proposal of the Brazilian Sign Language at the BNCC and concomitant with the law that regulates it, to verify, through field research, if there is and / or how the teacher, deaf student interrelation occurs and interpreter in Elementary School I and II of the Municipal Education Network of Itaperuna. The fieldwork was carried out in the municipal schools of Itaperuna-RJ, in which the plot of the research participated: the deaf students, the interpreters and the conducting teachers. The research method was based on a semi-structured questionnaire. Due to its relevance, it is known that much remains to be researched; however, the work sought to highlight the importance of LIBRAS, as well as the interaction promoted by the interpreter. Thus, some considerations can be made about how the use of the Brazilian Sign Language is essential, as well as the performance of the interpreter.

Keywords: Deaf student, LIBRAS, interpreter, conducting teacher and inclusion.

RESUMEN

La inserción del alumno sordo en el sistema de educación regular ha sido cada vez más frecuente, con esto LIBRAS se vuelve esencial en el proceso de construcción del conocimiento, en el cual el intérprete es el vínculo entre el alumno sordo, el maestro director y entre otros. actores que configuran el ambiente escolar, donde, notoriamente, el estudiante sordo bilingüe y bicultural requiere prácticas diferenciadas. El objetivo general es reflexionar sobre el papel del lenguaje de señas brasileño como un enlace en la construcción del conocimiento del estudiante sordo a partir de la interrelación de esto con el maestro director y el intérprete. Los objetivos específicos tienen los siguientes objetivos: analizar la propuesta del lenguaje de señas brasileño en el BNCC y concomitante con la ley que lo regula, para verificar, a través de la investigación de campo, si existe y / o cómo se produce la interrelación entre el alumno sordo y el profesor e intérprete en la Escuela Primaria I y II de la Red Municipal de Educación de Itaperuna. El trabajo de campo se llevó a cabo en las escuelas municipales de Itaperuna-RJ, en el que participó la trama de la investigación: los estudiantes sordos, los intérpretes y los maestros directores. El método de investigación se basó en un cuestionario semiestructurado. Debido a su relevancia, se sabe que queda mucho por investigar; sin embargo, el trabajo buscó resaltar la importancia de LIBRAS, así como la interacción promovida por el intérprete. Por lo tanto, se pueden hacer algunas consideraciones acerca de cómo

es esencial el uso del lenguaje de señas brasileño, así como el desempeño del intérprete.

Palabras clave: estudiante sordo, LIBRAS, intérprete, maestro de dirección e inclusión.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁶ menciona a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)⁷ em suas competências e habilidades para Educação Básica⁸ em consonância com a proposta de construção do conhecimento para solidificação de valores e habilidades advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁹. Desta forma a BNCC (2018, p 11) relata que:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Ainda citando a BNCC, na área de linguagens, sugere a utilização da LIBRAS como elo na mediação, na interação dos sujeitos no ambiente escolar para promover inter-relações sociais, cidadania e engendrar valores morais, éticos e culturais.

Para as competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental a BNCC (2018, p. 67) retrata a seguinte passagem no item 3.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, validou no Brasil a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o Decreto nº 5.626/2005 possibilitou que a LIBRAS fosse ensinada no ambiente escolar. Dessa forma, a lei e o decreto tornaram possíveis os debates sobre a importância do respeito às peculiaridades linguísticas da comunidade surda e do desfrute desta língua no

⁶ Base Nacional Comum Curricular.

⁷ Língua Brasileira de Sinais.

⁸ Compreende por Educação Básica os seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. ⁹ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

âmbito escolar. Assim, para enfatizar, cabe citar Franco (2009), a Lei e o Decreto promovem o reconhecimento dessa modalidade linguística e são fundamentais para a discussão da LIBRAS no cotidiano do ambiente escolar.

Para Streiechen (2012), a concepção de inclusão do discente surdo no ensino regular tem provocado divergências entre os docentes e demais profissionais que atuam no enredo escolar. Visto que, grande parte dos docentes questiona que sua formação não é, muitas vezes, compatível com a realidade em que estão inseridos, tendo que atender ao sistema educacional na perspectiva de incluir mesmo sem formação adequada. É notório que a responsabilidade de incluir o aluno surdo e promover um ambiente propício à construção de conhecimento deva cair sobre os ombros dos docentes, no entanto, não se pode esquecer de que o discente é da escola e a escola deve cumprir seu papel social.

Neste enredo cabe citar Paulon (2005, p. 24) para corroborar a importância da formação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente com o aluno surdo.

A formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais tem se dedicado, trata-se de desenvolver um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um lugar na escola.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deveria ser desfrutada para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, pois a LIBRAS é sua língua natural, bem como de sua comunidade como afirmam: Silva (2014); Soares, Andrade, & Soares (2016). Assim, na visão de Lacerda (2006), a LIBRAS instiga a compreensão, a comunicação e a inter-relação possibilitando a construção de vínculos afetivos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem e a construção de identidade do discente surdo.

Destarte, Ribeiro (2014) enfatiza que para haver a inclusão plena do discente surdo é preciso que ele tenha apropriação da LIBRAS como primeira

língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua e também que haja respeito ao seu biculturalismo.

O INTÉRPRETE E A INTERAÇÃO SURDO/OUVINTE NO AMBIENTE ESCOLAR

A comunidade surda vive momentos de efervescência diante dos diversos desafios, dessa forma o Congresso Nacional deliberou, em primeiro de setembro de 2010, criar a Lei 12. 319 que regulamenta o tradutor e intérprete de LIBRAS. Como pode ser verificada nos artigos 2º e 4º:

O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa. A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010, p.1).

Embora o intérprete pareça neutro e por vezes deixado de lado no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, ele deve ser proativo, atuar efetivamente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, cooperar firmemente durante todo o processo inclusive o de planejamento. Sua postura é extremamente essencial, pois sua função não é a de transmitir grandes quantidades de informações, mas filtrar de forma que aquilo que está sendo passado tenha significado mediante a escassez de tempo e a limitação da fala, diante disto cabe citar Lacerda (2000); Gurgel (2010); Marcon (2012) e Festa (2014).

Para Lacerda (2000) a comunicação entre o professor regente e o aluno surdo só se dará de forma satisfatória quando o professor regente tomar para si a LIBRAS, criando elos, modificando sua prática para despertar a autonomia desses discentes, visto que a Língua Portuguesa escrita é concebida pelo aluno surdo como sua segunda língua. Para Cabral e Córdula (2017), enquanto isso não ocorrer, o papel do intérprete sempre será vital para mediar o

processo de construção do conhecimento do aluno surdo de forma que haja uma comunicação eficaz.

Neste ínterim, cabe salientar que o intérprete de LIBRAS no momento da interpretação deve ser totalmente equânime, sua opinião não pode interferir no processo de forma que passe insuspeição, estabeleça fronteiras; deve antes, primar sempre pela autenticidade da oralidade textual, ou seja, nunca interferir no processo. Para corroborar cabe citar Quadros (2004, p. 28):

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Assim, alguns aspectos devem ser levados em consideração na construção do conhecimento, que levem em conta a participação ativa do intérprete neste processo, uma vez que o aluno surdo, aqui no Brasil, tem sido inserido na sala regular de alunos ouvintes desde o Ensino Fundamental, como pode ser confirmado por Magalhães (2013, p. 9).

No Brasil, com a implantação da política de inclusão, os alunos surdos têm sido inseridos em classes de ouvintes desde o Ensino Fundamental. Essas experiências permitem perceber a dificuldade de acesso à língua portuguesa enfrentada pelos alunos surdos, e as dificuldades sentidas pelos professores para a comunicação com essas crianças.

Nesse contexto, a presença de um intérprete em LIBRAS se faz indispensável quando há inserido na sala de aula regular um aluno surdo, visto que o mesmo possui dificuldades na compreensão dos conhecimentos que o professor regente irá ofertar, pois tais conhecimentos, muitas vezes, serão ofertados de forma oral. Percebe-se, assim, a importância de o professor regente compreender LIBRAS, bem como a presença de um intérprete, o que é indiscutível.

Cabe salientar Lacerda (2002), que provoca uma reflexão sobre o papel do intérprete em sala de aula e as consequências de suas interações, sejam com o professor regente ou com qualquer pessoa do ambiente escolar. Por isso, muitas vezes, a chegada do intérprete na escola é vista como solução dos problemas, mas na prática ainda há elementos a serem inseridos ou situações que devam ser repensadas para que se efetive a função do intérprete em sala de aula.

Esta perspectiva pode ser verificada a seguir na fala de Magalhães (2013, p. 9):

A escola onde é feito esse tipo de trabalho, em um primeiro momento, recebe a presença do intérprete como um “remédio” para todos os problemas da inclusão do aluno surdo. Somente com o passar do tempo, a partir de reflexões mais apuradas e cuidadosas, as escolas vão percebendo certos problemas presentes e lacunas que permanecem apesar da possibilidade de comunicação e compreensão mútua, tais como questões de ajuste curricular e escolhas metodológicas, entre outras.

Destarte, o papel do intérprete torna-se muito mais difícil, pois vai além de uma simples interpretação, visto que o mesmo deve ter uma bagagem teórica e, às vezes, prática dos conteúdos ministrados em sala de aula. Além disso, no que tange ao papel do intérprete e sua interação com o professor regente e o aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem merecem reflexões/mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, como alerta Magalhães (2013). Notoriamente, o intérprete, como já fora dito, assume a função de um coadjuvante proativo no processo de construção do conhecimento do aluno surdo.

PROFESSOR - FORMAÇÃO E PRÁXIS

A formação inicial do professor deveria propor condições de um trabalho docente permeado por práticas que permitam enfrentar desafios e a efetiva construção do conhecimento do aluno surdo. Saviani (2010, p. 53) relata que:

a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente. [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação

consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado.

Nesse contexto cabe elencar o decreto nº 5.626 (2005) que regulamenta a Lei 10.436, a chamada “Lei de Libras”, que descreve a formação e atuação de profissionais no ensino de LIBRAS, destacando no capítulo III, nos artigos 4º e 5º:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

É indiscutível que a formação inicial e continuada do professor deve ser repensada e ininterrupta e que prime sempre por inovar as práticas em sala de aula, a fim de promover integração e inclusão, uma vez que “todos têm direito a uma educação de qualidade” exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) do inciso I no artigo 3º.

Ainda, citando o Decreto 5.626 (2005) no artigo 22 delibera que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

A legislação objetiva a inclusão entre alunos ouvintes e surdos, sendo dever do Estado promover condições favoráveis para a formação apropriada do professor. No entanto, um grande número de educadores não está preparado para atuar em sala de aula com alunos surdos. Para isso, a formação do

professor precisa ser contínua e eficaz a fim de que possa enfrentar os desafios de uma transmutação social emergente, não homogênea, que busque meios eficientes para uma aprendizagem comum a todos, que vise a inclusão e não somente a integração. Sobre isso o Ministério de Educação (2008, p. 21) enfatiza:

[...] a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação esses profissionais têm se dedicado.

Verifica-se no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, Lei nº 13.005 incentivos à formação do professor, ao atendimento educacional dos alunos com deficiência de forma genérica. Contudo, não se faz menção específica a uma formação para atendimento do aluno surdo. De acordo com o Decreto 5.626 de 2005, de forma geral, como único espaço à educação dos surdos, observa-se a obrigatoriedade da disciplina LIBRAS “nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas”.

A formação contínua de professores para atendimento ao aluno surdo é ainda primária e teórica. Nessa construção, precisa-se de conhecimento progressivo e sistematizado de saberes plurais, complexos e heterogêneos como podem ser verificados no anexo I.

Em consonância com a Revista Iberoamericana de Educación (2010, p. 243) a responsabilidade de inclusão do aluno surdo é compartilhada entre professor, intérprete, gestor e comunidade escolar, porém o papel fundamental é do docente que precisa, com maestria, estar atento às mudanças indispensáveis para agir no atendimento de seus alunos

Nesse sentido, parece fundamental defender a aproximação da universidade com a escola, as práticas de estudo e a pesquisa com a vida profissional. É assim que os conceitos considerados ultrapassados, mas que continuam arraigados à prática escolar, por força da tradição, podem ser desestabilizados em benefício da construção de uma nova escola. Travados no contexto escolar, o diálogo, a reflexão sobre o vivido e o enfrentamento das dificuldades não só promovem a possibilidade de o professor se abrir para a compreensão da sua realidade, comprometendo-se com seu trabalho

na escola, como também de se assumir como protagonista no exercício da profissão e sujeito do próprio processo formativo.

É notório que houve e está havendo grandes transformações no ambiente escolar em função da inserção da LIBRAS, todavia essa inserção deve influenciar na ação pedagógica do professor. No entanto, para isso, como já fora mencionado, será necessária uma reflexão em função da graduação e da formação continuada dos docentes. Assim, a gestão tem um papel fundamental no planejamento junto ao professor regente e ao intérprete, visto que o planejamento deve contemplar não somente o aluno surdo, bem como todos da classe, a fim tornar a aprendizagem prazerosa e produtiva.

ALUNO SURDO E SUA INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Na perspectiva de Castro (2013) as escolas têm recebido alunos de diferentes setores sociais, econômicos, políticos, culturais e ainda aqueles que necessitam de atendimentos individualizados, como por exemplo, dando ênfase aqui ao aluno surdo. Nesse sentido, o ambiente regular de ensino deve ter perspectivas inclusivas que oportunizem ao aluno surdo e ao aluno ouvinte viverem em “sociedade”, o que possibilita aos mesmos desbravarem as fronteiras do conhecimento e com isso consigam conectarem-se com o mundo real, ou seja, mercado de trabalho.

Para que a inclusão do aluno surdo se efetive na prática, se faz necessário políticas públicas, planejamento que permita um olhar e tratamento individualizado, práticas de ensino diferenciadas, aparatos pedagógicos como tecnologias assistivas, visto que o aluno surdo não pode ser considerado como doente, mas sim como um ser que presencia e vive inserido em duas culturas, como afirma Guarinello (2007, p. 33).

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência. Dois fatores são relevantes para essa concepção de surdez. O primeiro leva em conta que os surdos formam comunidades que utilizam a língua de sinais, e o segundo defende que os filhos de

surdos de pais surdos apresentam melhor desempenho acadêmico e mais habilidades para aprender a linguagem oral e escrita.

Apesar de os alunos surdos possuírem as mesmas habilidades de um aluno ouvinte e terem proteção e amparo nas leis e decretos para estarem inseridos na sala de aula regular, isso não se efetiva na prática, como pode ser percebido na fala de Almeida e Vitalino (2012, apud TAVARES e CARVALHO, 2010, p. 3):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominados Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área.

Tendo em vista a inclusão, deve ser promovida uma educação para todos de forma justa e igualitária, que estabeleça princípios e fins na educação nacional, que tenha como objetivo a inclusão dos alunos ditos normais e a dos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em uma mesma classe desde o início da escolarização. Para tal, as escolas devem oferecer apoio especializado para contemplar as peculiaridades dos alunos da educação especial, como é abordado na LDB (1996). Para enfatizar cabe citar Ruzza (2016, p. 48):

A educação inclusiva é aquela que agrega, abarca não só os sujeitos, mas também suas histórias, diferenças, identidades e culturas. O que não se discute quando se fala em educação inclusiva é se a educação está apta a atender todos esses sujeitos de forma a considerá-los integralmente.

Neste contexto, a escola, que abrange todos os atores envolvidos no processo de atendimento ao aluno surdo, deve comprometer-se por completo, reavaliar e replanejar todas as suas estruturas de forma que a inclusão faça

sentido e se efetive. Dessa forma, Lima, Souza e Bruce (2013, p. 4) afirmam que:

Um processo de educação inclusiva pressupõe transformações múltiplas no sistema de ensino regular, que vão desde as adaptações de infraestrutura, a formação de professores e até mesmo a uma sólida reforma no projeto político-pedagógico da escola, principalmente, no que tange à construção de uma estrutura curricular que possa contemplar princípios reais de uma nova proposta voltada para a diversidade. Se já temos toda uma cultura teórico-pedagógica construída há anos que se materializa na escola através de um currículo voltado para a educação de alunos sem necessidades educacionais especiais, torna-se supérflua a definição de que reformulações urgentes se fazem necessárias em toda essa realidade, a fim de que as escolas se organizem e incorporem em toda a sua estrutura – física, pedagógica, teórica, prática, curricular que possam elementos que contemplem o princípio da educação inclusiva.

Na concepção dos gregos, o surdo por anos foi considerado como doente, fora da realidade, privado de qualquer contato que pudesse ampliar suas potencialidades cognitivointelectuais e moral. Imersos em um cenário caótico travando lutas constantes, os surdos foram revertendo esse quadro como afirmam Lima, Souza e Bruce (2013). E ainda para corroborar cita-se Gonçalves e Festa (2013, p.2):

A presença do aluno Surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno Surdo, o aluno Surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promova a inclusão escolar.

Parafraseando Frias (2008) que relata que a inclusão dos alunos surdos na escola regular deve contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades desses; requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado à circulação de todos.

Desta forma, o sistema educacional deve acolher os alunos surdos com suas limitações e potencialidades, uma vez que de acordo com o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Censo Demográfico (2010), apontou que o Brasil possui 190.755.799 habitantes cerca de 9.717.318 (aproximadamente 5%) pessoas com deficiência auditiva, isto é, uma sociedade plural e diversa.

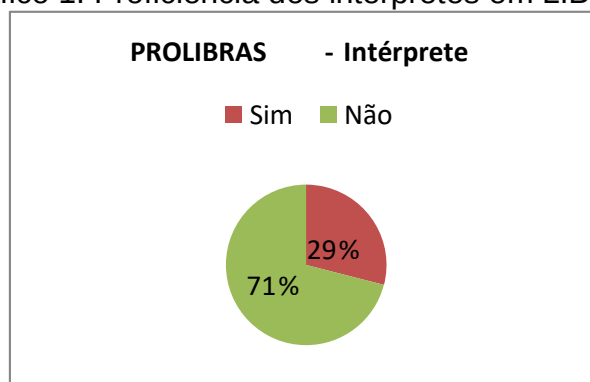
PESQUISA DE CAMPO E SEUS APONTAMENTOS

Optou-se, neste artigo, por fazer uma pesquisa de campo em todas as escolas no município de Itaperuna-RJ que contemplam o Ensino Fundamental I e II regular e a Educação de Jovens e Adultos. Essa pesquisa foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, composto por 15 perguntas envolvendo todos os professores regentes, intérpretes e alunos surdos da rede.

Em face de revisão de literatura foi elaborada a hipótese de trabalho que visa verificar se a LIBRAS cumpre seu papel de elo na construção do conhecimento do aluno surdo a partir de sua inter-relação com o professor regente e o intérprete no Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino de Itaperuna. A mesma será confrontada com a pesquisa de campo, podendo ser corroborada ou declinada pela mesma.

O gráfico 1 representa o nível de proficiências em LIBRAS dos intérpretes que atuam na sala de aula junto ao professor regente.

Gráfico 1: Proficiência dos intérpretes em LIBRAS.



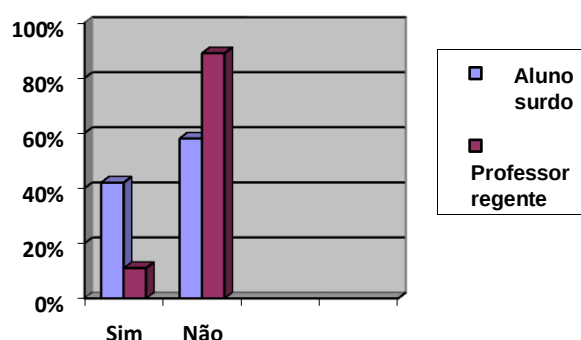
Fonte: Elaborado pelos autores mediante a pesquisa de campo, 2019

O gráfico 1 retrata a fluência em LIBRAS dos intérpretes no desempenho de sua função como um coadjuvante ativo no processo de construção de saberes entre o aluno surdo e o professor regente. No entanto, percebe-se um

défict na formação do último diante dos requisitos propostos nas Leis, Decretos e documentos que regem o sistema educacional.

O gráfico 2 verifica as habilidades dos alunos surdos e professores regentes de se comunicarem em LIBRAS.

Gráfico 2: Comunicação em LIBRAS.



Fonte: Elaborado pelos autores mediante a pesquisa de campo, 2019

O gráfico 2 evidencia como é discrepante o número de professores que não têm formação ou sabem o básico em LIBRAS, acrescenta-se que os 11% que disseram manter uma comunicação razoável em LIBRAS apresentam um vocabulário limitado.

Quanto aos alunos, muitos ainda não foram alfabetizados e, apesar de o gráfico mostrar que 42% deles conseguem interagir utilizando LIBRAS, essa comunicação é precária, limitada e consiste em sinais básicos, uma vez que há relatos dos intérpretes que eles estejam ensinando LIBRAS paralelamente aos conteúdos de classe.

CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo evidenciou que muito ainda há de ser investigado, visto a disparidade na comunicação entre professor regente e aluno surdo por meio da LIBRAS, uma vez que somente 11% dos professores possuem curso básico de LIBRAS. Partindo desse pressuposto e consciente de que o professor regente deva produzir mecanismos e estratégias que possibilitam a inclusão do aluno surdo de forma cidadã, que respeite seu bilinguismo e seu

biculturalismo, percebe-se a necessidade de rever a formação e a formação continuada dos docentes.

Em todo o processo, o papel do intérprete não se restringe a um mero tradutor, mas, sim, o de um coadjuvante ativo na construção de artifícios pedagógicos que consolidem uma inclusão “real”, não meramente uma integração, que possibilite a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Destarte, não se pode negar a importância da parceria professor/interprete no planejamento.

Assim, a pesquisa de campo evidencia o quão urgente se faz estreitar os elos e as parcerias entre o professor regente e o intérprete, que parta da construção de um planejamento colaborativo. Planejamento esse que possibilite ao aluno tornar-se alfabetizado, visto que muitos deles ainda não são; bem como dê suporte àqueles que mesmo alfabetizados ainda estão se apropriando da LIBRAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional é regido por leis (PCN's, LDB e BNCC) que norteiam a atuação do professor e do intérprete em sala de aula, o que enfatiza mudanças na grade dos cursos de graduação inserindo a LIBRAS como componente curricular, bem como na formação contínua e continuada dos professores regentes. Soma-se a isso outras leis e decretos que dão suporte legal à utilização da LIBRAS no ambiente escolar e a atuação proativa do intérprete em sala de aula.

Em virtude do exposto, a revisão de literatura delineou que a apropriação da LIBRAS em sala de aula tanto pelo professor, pelo intérprete e pelo aluno surdo são essenciais para construção de conhecimento, tornando-se inegável a relevância da LIBRAS como agente facilitador da inter-relação professor, aluno surdo e intérprete no processo de comunicação no ambiente escolar.

Complementando o parágrafo anterior, a construção bicultural e bilíngue do aluno surdo, não estão somente atreladas a LIBRAS, mas a outros fatores da práxis pedagógica, incluindo a formação de professores/professores surdos ; e que a desatenção a esses tópicos interfere negativamente na construção do conhecimento.

Destarte, a pesquisa de campo mostrou no gráfico 1 que a proficiência do intérprete em LIBRAS é 29%, o que demonstra uma inadequação em sua formação que compromete sua atuação como intérprete proativo. Denota-se no gráfico 2 que 42% dos alunos conseguem comunicar-se de forma limitada, ou seja, através de sinais básicos de LIBRAS. O gráfico 2 também demonstrou como é discrepante e alarmante a ausência de habilidades do professor em comunicar-se em LIBRAS, isso se justifica por um *déficit* em sua formação na graduação ou na formação continuada.

Neste íterim, desafios não faltam, desde a formação do professor regente, do intérprete e até nas salas de aula, lugar onde a escola deve cumprir seu papel social, de acolher todos os alunos, sejam eles surdos ou ditos “normais”, bem como respeitar suas particularidades, habilidades e limitações.

Para tanto, não bastam Políticas Públicas que deem suporte às propostas de uma educação inclusiva, se a escola não absorver as mesmas de forma consciente e inseri-las no Projeto Político Pedagógico; uma vez que o PPP é construído de forma colaborativa com todos os membros da escola e representantes da comunidade, que permeia a construção de um currículo plural e diverso, que contemple não somente o aluno surdo, bem como todos ao seu redor e que possibilite assim uma inclusão efetiva. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser repensadas juntamente com a interpolação de aparatos pedagógicos e tecnológicos como a tecnologia assistiva.

Outrossim, emergem reflexões profundas sobre as questões discutidas no texto, visto que no rol pesquisado, a LIBRAS como agente facilitador da inter-relação professor, aluno surdo e intérprete é uma utopia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.; VITALINO, C. A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília:2008. Disponível em:

<
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>>
.Acesso em: 9 out. 2019.

_____. **Censo Demográfico**. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>.
Acesso em: 9 out. 2019.

_____. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em:
< <http://www.soleis.com.br/D5626.htm>>. Acesso em: 27 de agosto de 2019.

CABRAL, R. M.; CÓRDULA, E. B. L. Os desafios no processo de alfabetização de surdos. **Revista Educação Pública**, Cecierj, Rio de Janeiro, v. 17, nº 5, 2017.

CASTRO, J. Ir e vir. **Acessibilidade**: compromisso de cada um. Campo Grande/MS: Gibim, 2013.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Para onde vai a profissão docente? **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 52, 2010, p. 241-246.

FESTA, L. S. P. S. V. **A relação do intérprete de Libras e o aluno surdo**: um estudo de caso. Ensaio Pedagógico, jun. 2014. Disponível em:
<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n7/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 12 setembro. 2019.

FRANCO, M. (2009). Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 15(1), 15-30.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>
acesso em: 11 de out 2019.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. **Metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 11 de out de 2019.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2010. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=611>. Acesso em: 13 setembro de 2019.

LACERDA, C. B. F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. **Educação & Sociedade**, 26(69), 163-184.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno CEDES, Unicamp**, Campinas, ano XX, nº 50, 2000.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; SOUZA, Maria Francisca Nunes de; BRUCE, Christiane da Cosa. **Aluno surdo x professor ouvinte**: retrato do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino do município de cruzeiro do sul-acre. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT012013/AT01-036.pdf>>. Acesso em: 10 out 2019.

MAGALHÃES, Fábio Gonçalves de Lima. O papel do intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. N. 3. Junho/julho de 2013.

MARCON, Andréia Mendiola. O papel do tradutor/intérprete de Libras na compreensão de conceitos pelo surdo. **ReVEL**, v. 10, nº 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RIBEIRO, C. B. (2014). **Narrativas Dissertação de Mestrado**. Universidade de Brasília, DF, Brasil.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. **A Inclusão Educacional do Sujeito Surdo: direito garantido ou reprimido**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <[https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18841/2/Mara%20Lopes%20Figueira%20de%20Ruzz a.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18841/2/Mara%20Lopes%20Figueira%20de%20Ruzz%20a.pdf)>. Acesso em: 11 nov de 2019.

SILVA, C. M. S (2014). **Processos de escolarização do Distrito Federal: O que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

SOARES, L. R.; ANDRADE, D. J.; SOARES, L. R. (2016). Educação inclusiva dos educandos com surdez em escolas bilíngues ou regulares. **Revista Fórum**, (34), 105-117.

STREIECHEN, Eliziane. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**/Eliziane Streiechen; ilustrado por Sergio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. p. 113.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.