

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE
INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Orientador: Professor Doutor Emmanuel M.C.B. Sabino

Coorientadora: Professora Doutora Ana Benavente

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2017

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO
DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Dissertação defendida em provas públicas para
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação, conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias,
perante o júri, com o Despacho Reitoral
Nº48/2017, de 30 de janeiro com a seguinte
composição de Júri:

Presidente – Prof. Óscar de Sousa

Arguente – Prof.^a Isabel Rodrigues Sanches da
Fonseca

Orientador – Prof. Emmanuel Sabino

Coorientadora – Prof.^a Ana Benavente

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2017

A inclusão desejada passa necessariamente pela visão de que o aluno é um sujeito-educando, ao invés de paciente-reabilitável. Isso significa refletir e agir para além da inserção física das crianças consideradas com necessidades especiais em escolas comuns. Significa buscar entender a problemática que envolve a educação, para poder inserir fundamentos filosóficos, ideológicos e pedagógicos no fazer educacional, através de uma reorganização das escolas (especial/ou regular), transformando-as em verdadeiras instituições de ensino.

Ana Dorziat (2009)

DEDICATÓRIA

Aos profissionais que se dedicam à causa dos surdos no Brasil e a todos os alunos surdos incluídos em escolas públicas de Teresina, que desejam uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus familiares pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Às amigas de trabalho do AEE, especialmente a Giovana, pela força e palavras de incentivo.

À Elayne, por dividir comigo momentos de angústia e pelas sugestões no estudo da LIBRAS.

Ao Diogo, pela paciência, amparo e incentivo durante a construção deste trabalho e pelos demais momentos vividos juntos.

Ao Professor Doutor Emmanuel Sabino, por sua disponibilidade e profissionalismo, que muito contribuiu com suas orientações, experiência e conhecimentos, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

À Coorientadora, Senhora Professora Doutora Ana Benavente, pelo imenso apoio dado na realização deste trabalho.

Aos profissionais que atuam na escola pesquisada, pela disponibilidade e generosidade durante a realização da pesquisa.

Aos alunos surdos participantes e não participantes da pesquisa, que foram muito importantes para a escolha da temática desta pesquisa.

À Samires e à Zélia, pelo apoio que sempre dispensam no auxílio aos mestrandos.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, através do Instituto de Educação, por oportunizar aos alunos o contato com excelentes professores, que foram fundamentais durante a jornada.

RESUMO

A pesquisa procura analisar como acontece o processo de inclusão dos alunos surdos em uma Escola Estadual de Teresina, que atende alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental Básico. Este estudo expõe a princípio a história da educação dos surdos de uma forma geral e especificamente no Brasil, expõe os modelos de educação utilizados para com os surdos, apresenta documentos internacionais e as leis educacionais do Brasil relacionadas a inclusão, reflete sobre o conceito de inclusão e aprendizagem dos alunos surdos e de como esta deve ocorrer. A pesquisa utiliza-se do conceito de linguagem segundo Vygotsky e Bakhtin, para explicar como a língua de sinais é fundamental para o indivíduo surdo, sendo o meio linguístico fundamental na sua formação social, cognitiva e emocional. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, quantitativo e descritivo, valendo-se de questionários com respostas abertas e fechadas, entrevistas semiestruturadas e diálogos abertos para compreender como os alunos surdos, professores da sala regular, professor da sala multifuncional e a coordenadora pedagógica avaliam o atual modelo de inclusão para os alunos surdos, bem como quais os resultados que são observados com a utilização deste padrão de ensino, que é regulamentado pelas Leis Educacionais do Brasil. O que se percebe, pelo estudo e análise dos instrumentos de pesquisa, é que os alunos surdos e professores não encontram total satisfação no modelo educacional vigente, pois aspectos importantíssimos para aprendizagem, como ter aulas em LIBRAS, não acontece de forma contínua na sala regular, faltando na escola um profissional, o intérprete de língua de sinais, que diminua as barreiras comunicativas entre professor e aluno, sendo necessário também que esses alunos tenham a adaptação de atividades e avaliações. Os professores da sala regular não tem formação em LIBRAS, ficando somente a cargo do Atendimento Educacional Especializado a mediação desses alunos no ambiente escolar. No entanto a escola tem iniciativas importantes como oferta da disciplina LIBRAS na grade curricular para todos os alunos da escola e a oferta do curso de LIBRAS para a comunidade.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. LIBRAS. Educação.

ABSTRACT

The research seeks to analyze how the process of inclusion of deaf students in a State School of Teresina which assists students from the 6th to the 9th grade of Basic Elementary School happens. This study exposes at first the history of education of the deaf in a general way and specifically in Brazil, exposes the models of education used for the deaf, presents international documents and the educational laws of Brazil related to inclusion, reflects on the concept of inclusion and learning of deaf students and how this should occur. The research uses the concept of language according to Vygotsky and Bakhtin to explain how the sign language is fundamental for the deaf individual for being the linguistic fundamental means in its social, cognitive and emotional formation. The research is qualitative, quantitative and descriptive using questionnaires with open and closed answers, semi-structured interviews and open dialogues to understand how deaf students, regular classroom teachers, multifunctional classroom teachers and pedagogical coordinators evaluate the current model of inclusion for deaf students, as well as what results are observed with the use of this standard of education, which is regulated by the Brazilian Educational Laws. What is perceived by the study and analysis of the research instruments is that deaf students and teachers do not find total satisfaction in the current educational model, since important aspects for learning, such as taking classes in LIBRAS (Brazilian Sign Language) does not happen continuously in the regular classroom, lacking a professional in the school, the interpreter of sign language that reduces the communicative barriers between teacher and student, being also necessary that these students have the adaptation of activities and evaluations. Teachers in the regular classroom do not have LIBRAS education, and only the Specialized Educational Assistance is responsible for the mediation of these students in the school environment. However, the school has important initiatives like offering LIBRAS course in the curriculum for all the students of the school and the offer of LIBRAS course for the community.

Keywords: Inclusion. Deafness. LIBRAS. Education.

ABREVIATURAS / SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
ASTE	Associação dos Surdos de Teresina
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico
INES	Instituto Nacional de Estudos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Piauí

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1: Alunos surdos participantes da pesquisa.....	72
TABELA 2: Profissionais da escola participantes da pesquisa.....	73
TABELA 3: Inclusão dos alunos surdos (aspectos em relação aos professores).....	77
TABELA 4: Inclusão dos alunos surdos (aspectos em relação aos professores).....	79
TABELA 5: Inclusão dos alunos com relação aos colegas ouvintes.....	81
TABELA 6: Inclusão dos alunos surdos em relação à escola.....	83
TABELA 7: Inclusão dos alunos surdos em relação à escola.....	85
TABELA 8: Dificuldades no trabalho com alunos ouvintes.....	87
TABELA 9: Dificuldades comuns a alunos surdos e ouvintes.....	88
TABELA 10: Dificuldades sentidas pelos alunos de acordo com os professores.....	89
TABELA 11: Comunicação do professor da sala regular com o aluno surdo.....	90
TABELA 12: Modificação do currículo por parte do professor para trabalhar com alunos surdos.....	93
TABELA 13: O ambiente de trabalho está de acordo com a metodologia?.....	94
TABELA 14: O papel da família no processo educacional.....	95
TABELA 15: Aluno surdo estaria melhor em classe especial do que numa sala regular?.....	96
TABELA 16: Sensação do professor ao ter o primeiro contato com o aluno surdo.....	98
TABELA 17: Como o contexto social influencia no processo de inclusão?.....	99
TABELA 18: A estrutura física da escola favorece o processo de inclusão?.....	100
TABELA 19: Que tipo de orientação o professor gostaria de receber para trabalhar com alunos surdos?.....	100
TABELA 20: Alunos ouvintes recebem bem os alunos surdos?.....	102
TABELA 21: O aluno surdo adapta-se bem à sala regular?.....	103
TABELA 22: Como deve acontecer a escolha do professor da sala regular para trabalhar com o aluno surdo?	103
TABELA 23: Participação dos alunos surdos em classes comuns tem facilitado o processo de escolarização destes alunos?.....	104
TABELA 24: Professores gostariam de continuar trabalhando com alunos surdos?.....	106
GRÁFICO 1: Adaptação do material didático pelos professores.....	91
GRÁFICO 2: Assessoramento recebido pelo professor da sala regular em atividades pedagógicas.....	92
GRÁFICO 3: O professor sente que o aluno surdo consegue aprender o que é ensinado?	97

GRÁFICO 4: Importância de manter contato com uma professora especializada.....101

GRÁFICO 5: Alunos ouvintes conseguem se comunicar com alunos surdos?.....105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO DO SURDO E AS ADVERSIDADES ENVOLVIDAS NESTE PROCESSO	19
1.1. O indivíduo surdo na visão médico-terapêutica	21
1.2. O indivíduo surdo na concepção sócio-antropológica	24
1.3. Modalidades de educação para o surdo	26
1.3.1. Oralismo	26
1.3.2. Comunicação total	32
1.3.3. Bilinguismo	36
1.4. Panorama da educação dos surdos no Brasil	44
1.5. Leis que regulamentam a Educação Especial	46
1.5.1. Educação especial segundo documentos internacionais	46
1.5.2. Educação especial segundo a legislação do Brasil	48
1.5.3. Legislação e Entidades de surdos no Piauí	53
1.6. A inclusão escolar do surdo e a aprendizagem	54
1.7. Atendimento Educacional especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais	64
CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	71
2.1. Descrição do local da pesquisa	71
2.2. Sujeitos da pesquisa	72
2.3. Instrumentos da pesquisa	73
2.4. Procedimentos utilizados na pesquisa	75
CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
3.1. Questionário com alunos surdos	77
3.2. Questionário com os professores da sala regular	87
3.3. Entrevista com a professora de AEE	107
3.4. Entrevista com a coordenadora pedagógica	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a educação especial têm surgido, nas últimas duas décadas, como um campo de amplas discussões e contribuições de diversos pesquisadores. O crescimento de estudos nessa área surge ao lado de debates sobre a necessidade de políticas públicas inclusivas promoverem a socialização de alunos com deficiência. Nesse sentido, o significado de deficiência modificou-se durante esse tempo: em vez de ser vista como limitação de possibilidades de aprendizado em comparação com alunos não deficientes, passou-se a ver no aluno com deficiência amplas possibilidades de aprendizado antes inexploradas. Evidentemente, qualquer mudança de paradigma requer novos desafios que devem ser enfrentados por todos os envolvidos no processo educacional.

As discussões sobre diversidade permeiam um amplo espaço que envolve cada vez mais os educadores que atuam nas mais diversas áreas. Como uma das causas da ampliação desses espaços de reflexão, pode-se salientar a maior participação da sociedade civil em prol da necessária inserção de pessoas com deficiência nas turmas regulares, exigindo o que passou a ser conceituado como educação inclusiva. Educação inclusiva significa um conjunto de práticas segundo as quais professores, comunidade e escola reorientam suas ações no sentido de inserir num sistema dinâmico e democrático de aprendizagem todos os alunos, em repúdio a qualquer elemento segregacionista.

É evidente que o ambiente escolar caracteriza-se pela diversidade de sujeitos, cada um com suas complexidades, convicções, diferenças e visões de mundo peculiares. Partindo desse princípio, a escola deve estar preparada para atender esses indivíduos a fim de que cada aluno possa ser compreendido e obtenha resultados satisfatórios de aprendizagem. Para que haja inclusão, é necessário um conjunto de profissionais habilitados que trabalhem conjuntamente com professores capacitados para atuarem diretamente com alunos especiais. Nesse sentido, nota-se uma crescente expansão de novas contribuições quanto à necessidade de envolver profissionais de várias áreas em prol de práticas inclusivas mais abrangentes, envolvendo o poder público e a sociedade de um modo geral. Qual seria, então, o objetivo da educação inclusiva? O objetivo é o desenvolvimento integral do aluno com deficiência, de modo que sejam contemplados todos eles, sendo as diferenças um fator motivador para a superação das dificuldades e o enriquecimento da aprendizagem.

Para isso, o educador, no contexto da educação inclusiva, deve atentar não somente para o que ensina e para os motivos que o levam a ensinar, mas também para qual tipo de aluno educa e como ministra esse ensino. Sendo assim, é inconteste que o professor está inserido numa dialética que assegura a ele o papel de agente, mas também o de paciente na medida em que o aluno exerce também o papel de ator nesse processo. Sendo assim, o aprendizado somente ocorre coletivamente, ou seja, essa dialética envolve professores, alunos, comunidade e entes governamentais. Não restam dúvidas de que é necessária ininterrupta atualização de competências e habilidades por parte dos alunos e por parte dos professores. Sendo assim, não somente os alunos, mas também os professores são afetados por essa necessidade de constante atualização de conhecimentos e competências.

A inclusão de alunos com deficiência requer um conjunto de reformulações pedagógicas, justamente porque se deve considerar que tais alunos necessitam de formas de aprendizagem distintas em relação aos alunos ditos normais. Para tanto, estratégias de ensino que correspondam a cada tipo de necessidade especial são imprescindíveis, ou seja, alunos com deficiências específicas e pertencentes a contextos socioculturais distintos requerem recursos didáticos conformes à pluralidade de habilidades exigidas na escola.

Em vista dessa diversidade, percebe-se que nos últimos anos têm sido constantes os debates sobre a inclusão de alunos com deficiência em classes consideradas normais. Sabe-se que, apesar dos esforços direcionados para a garantia de uma educação de qualidade para todos, não raro os estudantes surdos não são atendidos com projetos educacionais que os auxiliem a exercer suas atividades escolares ao lado de outros alunos. Em outras palavras, são prejudicados justamente porque, na maioria das vezes, a escola e os docentes que nela lecionam não estão preparados para lidar com esses alunos. A consequência disso é o desânimo, tanto do aluno quanto do professor, o atraso no acompanhamento das atividades escolares e, mais grave ainda, a desistência em relação à vida escolar.

A problemática do processo de inclusão do aluno surdo, no tocante à sua aprendizagem e desenvolvimento, instiga o professor compromissado, aquele que defende uma aliança entre a pesquisa e a reflexão, a exercer sua atividade docente num âmbito mais amplo. Assim sendo, é de grande importância que o docente esteja apto a exercer com rigor e dedicação sua atividade, direcionando-a também aos alunos surdos. Para exercê-la bem, o professor deve refletir sobre a seguinte indagação: como incluir o aluno surdo no processo de

aprendizagem de modo que a escola proporcione o seu desenvolvimento como um ser humano integral, respeitando sua identidade, sua cultura e sua linguagem própria?

A proposta brasileira para a educação de pessoas com deficiência tem um caráter não segregador. A sua regulamentação pode ser encontrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, no artigo 58, que garante aos alunos que têm alguma deficiência o direito de acesso às escolas regulares de ensino juntamente com alunos considerados “normais”.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Especificamente no tocante à educação dos surdos no Brasil, muitas conquistas foram alcançadas nos últimos anos. Dentre elas encontra-se o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que institui a obrigatoriedade do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)¹ na formação de professores nas escolas brasileiras, possibilitando aos alunos surdos o aprendizado não somente da língua portuguesa, mas também da LIBRAS:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

¹ A LIBRAS tem sua origem na Língua de Sinais francesa. É a língua natural do surdo e possui estrutura sintática, semântica e morfológica. É um tipo de linguagem que utiliza gestos com as mãos, expressões faciais e corporais. A aquisição ocorre de modo visual.

Após o decreto citado, os cursos de licenciatura e fonoaudiologia alteraram suas grades curriculares e passaram a oferecer o ensino de LIBRAS, o que tem possibilitado um contato destes profissionais com a língua de sinais, permitindo que os estudantes desses cursos compreendam as dificuldades e necessidades que os alunos surdos têm diante de suas diferenças linguísticas. Porém, sabe-se que o aprendizado da LIBRAS na formação superior ocorre de forma básica e que para se conseguir chegar ao nível de conversação e tradução é necessário um estudo mais profundo, ou seja, o profissional deve fazer cursos específicos a fim de obter a fluência que o habilite a lidar com o indivíduo surdo.

Nesse sentido, vê-se que a implantação da disciplina LIBRAS nos currículos de cursos acima descritos tem acontecido de acordo com a regulamentação. Contudo, percebe-se que muito deve ser feito para que o atendimento a alunos surdos aconteça de modo integral. A regulamentação por si só não traz garantias de que a educação dos surdos se efetive se a escola não está apta para trabalhar com esses alunos. Nesse sentido, convém indagar: as escolas que atendem aos alunos surdos em classes “normais”, sem as devidas condições para isso, não estariam perpetuando um ensino excludente?

É comum a presença de alunos surdos nas salas de professores que não tiveram formação que os preparasse para lidarem com pessoas com deficiência auditiva. Na cidade de Teresina, especificamente, há um grande número de professores nessas condições, ao lado de alunos surdos que por um longo período não tiveram uma educação que os tornasse aptos a lidar com a surdez.

As motivações que justificam o interesse em pesquisar sobre a educação dos alunos surdos em Teresina partiram dos relatos de vários professores que convivem em sala de aula com alunos nessas condições e também da atuação da pesquisadora como profissional docente na rede pública de ensino em Teresina há 9 anos. Durante esse período, a pesquisadora teve contato com alunos surdos em classes regulares e pôde constatar as inúmeras dificuldades pelas quais as crianças surdas passam no sistema regular de ensino.

No ano de 2007, a pesquisadora trabalhava em uma escola na zona rural de Teresina com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. No início do ano letivo, foi avisada de que teria uma aluna surda na turma e grande foi a sua preocupação em como lidar com aquela situação, pois era a sua primeira experiência com inclusão até então e, portanto, não detinha conhecimentos suficientes para se comunicar com ela e para ensiná-la. Vale ressaltar que, por

ter se formado em Pedagogia no ano de 2004, ou seja, antes do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que instituiu o ensino de LIBRAS na formação dos docentes, sua formação acadêmica não contemplou o estudo da língua de sinais. O que mais a aproximou do conhecimento dessa temática foi a disciplina Educação Especial, que tratava de maneira geral de muitas deficiências, de suas características e possíveis causas. Durante o módulo dessa disciplina, a pesquisadora pôde ouvir depoimentos de pais de alunos sobre as problemáticas por eles vividas.

A situação de ter uma aluna surda em sua classe a fez perceber a dificuldade de ensiná-la sem estar preparada e o quanto era difícil para a aluna permanecer em sala sem compreender o que acontecia a sua volta, porque a metodologia e a linguagem adotadas não eram adequadas para sua aprendizagem. Diante da situação, a pesquisadora começou a procurar literatura especializada para tentar proporcionar à aluna um ambiente satisfatório de estudo. Durante o segundo semestre de 2007, a Secretaria Municipal de Educação solicitou informações das escolas municipais sobre a quantidade de alunos surdos matriculados, na intenção de promover um curso básico de LIBRAS, financiado pelo MEC, aos professores que tinham alunos nessas condições. No mês de agosto do mesmo ano, a professora iniciou o primeiro contato com a língua de sinais em um curso com duração de 80 horas, que ocorria uma vez por semana. A partir de então, passou a ensinar os sinais básicos de LIBRAS.

A professora reconhecia a importância desse curso como o primeiro contato com a língua de sinais, mas compreendia que ainda era insuficiente para qualificá-la a ensinar a aluna. Durante o decorrer do curso, houve muitos relatos dos professores que comprovavam o quanto eram frequentes as dificuldades encontradas, justamente porque não eram raras as situações nas quais se requeriam do professor habilidades que os capacitasse a implementar de modo satisfatório estratégias de ensino adequadas aos alunos surdos.

Atualmente, a professora trabalha como profissional de uma sala de recursos multifuncionais que serve como suporte para a inclusão na escola. Mas apesar de reconhecer que existem recursos acessíveis que permitem o desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos neste ambiente e professores capacitados para o ensino, reconhece também que ainda assim é insuficiente para que a aprendizagem seja satisfatória, justamente porque a sala multifuncional exerce uma função suplementar em relação à sala regular. Nesse sentido, o aluno com deficiência não pode depender somente do suporte que é oferecido na sala

multifuncional. A sala regular de ensino deve, além disso, ter professores qualificados e dispor de material adaptado para oferecer aos alunos. Tais experiências de inclusão de alunos surdos em sala regular de ensino motivou a pesquisadora a desenvolver esta pesquisa.

A realização desta pesquisa tem suporte numa observação que vale destacar: ao iniciar uma investigação que pretenda analisar como ocorre a aprendizagem dos alunos surdos na cidade de Teresina, a pesquisadora sente a necessidade de, com as descobertas obtidas na pesquisa desta temática, proporcionar, também, a outros profissionais da educação propostas sobre como proceder quando lidarem com alunos surdos. Como são relativamente escassos os estudos sobre surdez na referida cidade, é importante que se investigue essa temática pela necessidade que se faz de complementar o que já existe em termos de pesquisa. No tocante a pesquisas realizadas em Teresina envolvendo essa temática, tem-se o estudo de Rafaella Coêlho Sá, com o trabalho **O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular**, de 2010, e a pesquisa de Telma Cristina Ribeiro Franco Freire, cujo título é **Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por discentes com surdez**, de 2012.

Partindo desta constatação, este trabalho tem o propósito de compreender como o aluno surdo, na cidade de Teresina, assistido por uma escola estadual, é orientado e estimulado a lidar com sua deficiência de modo a garantir o seu próprio desenvolvimento escolar e social. Portanto, pretende-se analisar como se dá a aprendizagem do aluno surdo na referida escola da rede estadual de ensino, quais atividades são promovidas no intento de auxiliar o aluno surdo a compreender e valorizar a cultura surda e de que forma a relação entre linguagem e identidade é trabalhada no âmbito escolar de modo a proporcionar-lhe um ensino satisfatório.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é de caráter qualitativo, quantitativo descritivo. A pesquisa quantitativa pretende, através de dados numéricos, caracterizar um determinado aspecto de um assunto analisado. Na visão de Gressler:

A abordagem quantitativa caracteriza-se pela formulação de hipóteses, definições operacionais das variáveis, quantificação nas modalidades de coleta de dados e informações, utilização de tratamentos estatísticos. Amplamente utilizada, a abordagem quantitativa tem, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação (2004, p. 43).

A pesquisa quantitativa exige um rigor metodológico e procura quantificar os dados obtidos através de técnicas de estatísticas. Neste trabalho, será usado o método quantitativo a fim de explicitar os itens referentes ao questionário aplicado com os alunos surdos e com os professores, evidenciando, com o auxílio dos dados, as conclusões destes sujeitos da pesquisa no tocante à inclusão dos surdos em escola regular.

O método de pesquisa qualitativa caracteriza-se por compreender a subjetividade do fenômeno que não é mensurável, dando prevalência à complexidade das situações sociais:

São consideradas metodologias qualitativas, por exemplo, pesquisa participante, pesquisa-ação, história oral, observação de cariz etnometodológico, hermenêutica, fenomenologia, levantamentos feitos com questionários abertos ou diretamente gravados, análises de grupos, que como vemos, abrigam horizontes bastante heterogêneos. Em parte, definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade (DEMO, 2003, p.114).

Gerhardt e Silveira (2009) explicam que na pesquisa qualitativa há preocupação de entender as dinâmicas sociais e o pesquisador tem um conhecimento restrito sobre o assunto. A utilização do modelo qualitativo neste trabalho procurará, através dos instrumentos utilizados (entrevista, questionários semiestruturados e diálogos abertos), subsidiar o trabalho de pesquisa com elementos que evidenciem o sentimento das pessoas que vivem a inclusão na referida escola.

A pesquisa realizada também é de caráter descritivo, pois de acordo com Gil (2009), tem a função de caracterizar uma determinada população ou grupo e compreender as relações existentes. Para o autor, este tipo de pesquisa é realizado fundamentalmente por pesquisadores sociais que têm como alvo compreender a atuação prática. A pesquisa descritiva, segundo Rampazzo,

(...) procura, pois, descobrir com a precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas (2002, p.53).

Baseado neste tipo de abordagem, o trabalho pretende entender como a inclusão tem propiciado a aprendizagem dos alunos surdos e quais as implicações das práticas de ensino na aprendizagem deles.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro trata do conceito de indivíduo surdo a partir de duas visões: médico-terapêutica e sócio-antropológica. Estes dois diferentes tipos de conceito exercem influência direta nas expectativas que os docentes têm sobre o futuro do indivíduo surdo e também no modelo educacional adequado para lhes proporcionar educação que efetivamente contribua para a sua formação. Por isso, este capítulo estuda também as três modalidades de educação utilizadas com alunos surdos: oralismo, comunicação total e o bilinguismo. Dando sequência à parte teórica da pesquisa é feito um resgate histórico da educação de surdos no Brasil, pesquisando o surgimento das primeiras instituições, como ocorria a organização do ensino e quais as modalidades educacionais utilizadas com o decorrer dos anos. Fez-se ainda a análise de documentos internacionais sobre a educação especial, nomeadamente a Convenção de Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Declaração Internacional de Montreal (2001) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), evidenciando a importância das lutas destes indivíduos pela garantia de seus direitos, e a explanação da legislação brasileira no âmbito federal, estadual e municipal relacionadas à educação especial, principalmente no que diz respeito ao surdo.

No primeiro capítulo há, também, um espaço para breves referências, apenas a título de registro, sobre instituições no Estado do Piauí que recebem alunos surdos. O conceito de inclusão, na sua relação com a aprendizagem, também foi abordada neste capítulo, considerando o fato de que a inclusão do surdo necessita do respeito ao uso de sua língua. Por ser um trabalho que trata de linguagem humana, as contribuições de Vygotsky e Bakhtin serão importantes para refletir sobre como o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao desenvolvimento da linguagem. Este capítulo é concluído com a explicação sobre como ocorre o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, esclarecendo seus objetivos principalmente com relação ao atendimento dos alunos surdos.

No segundo capítulo será explicado como ocorreu o desenvolvimento da pesquisa através de seus sujeitos, local da pesquisa, instrumentos utilizados e procedimentos adotados. Trata-se, portanto, de um capítulo reservado aos procedimentos metodológicos utilizados na

realização da pesquisa empírica. O último capítulo discorrerá sobre o resultado da pesquisa a partir da análise das respostas dos alunos surdos, dos professores da sala regular, do professor de AEE e da coordenadora pedagógica da escola.

Por fim, ao término do trabalho, a partir da análise dos dados coletados, será discutida a eficácia do processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino e de que forma o processo é visto pela óptica tanto de professores quanto de alunos.

Este trabalho poderá contribuir para os estudos sobre educação especial especificamente com relação aos surdos na medida em que, a partir da oportunidade dada a eles de expressarem o sentimento diante do atual processo de inclusão, oferece ao estudioso do tema informações mais detalhadas sobre de que forma o processo ensino-aprendizagem acontece não somente do ponto de vista do professor, mas do aluno surdo. Ademais, a pesquisa relata as dificuldades enfrentadas por professores que, embora tenham formação superior, não se consideram capazes de incluir tais alunos neste processo.

CAPÍTULO I EDUCAÇÃO DO SURDO E AS ADVERSIDADES ENVOLVIDAS NESTE PROCESSO

É inegável que o sistema educacional brasileiro depara-se constantemente com a necessidade de políticas públicas eficazes quanto às necessidades de inclusão de alunos com necessidades especiais na escola. Essas políticas públicas devem estar conformadas numa visão geral do aluno, justamente para que possam contemplar tais necessidades num contexto mais amplo, que desenvolva um processo de socialização ao lado do desenvolvimento de suas habilidades. O termo inclusão refere-se à inserção num ambiente escolar estruturado com base em políticas participativas e integradoras nas quais todos os pertencentes à comunidade são colaboradores e agem a partir de um denominador comum: o repúdio a qualquer forma de segregação motivada pelas diferenças apresentadas por alunos com deficiência. Nesse sentido, educação inclusiva significa integração de alunos com necessidades especiais, implicando num processo que amplie a participação de estudantes e contribua para a participação deles de forma ativa no contexto sociocultural, capacitando-os para serem possuidores de responsabilidades e oportunidades. Nesse sentido, não se deve esquecer que inclusão é também um processo que busca remover dificuldades que contrariam a ampliação dos espaços de inserção.

Pensar em educação exige uma visão global do aluno, tendo em vista a procura por métodos de aprendizagem aptos a melhor proporcionar uma formação sólida que o habilite a ser um agente na sociedade. A educação é imprescindível a todos e é garantida por lei, mas quando se diz a todos muitas questões tornam-se pertinentes sobre a maneira como este processo vem sendo conduzido no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência, especificamente de surdos.

Tem-se visto nos últimos anos muitas mudanças a respeito da educação de pessoas com deficiência. Nesse contexto, notam-se discussões mais frequentes sobre políticas voltadas para a Educação Especial, ou seja, o mundo globalizado permite cada vez mais o estreitamento de laços entre pessoas, culturas, valores e campos de saber, e inevitavelmente proporciona maior preocupação no que diz respeito à deficiência escolar. Isso se deve a uma mudança na forma de se compreender a realidade do aluno, que passa a ser notado sob uma perspectiva mais complexa, tendo em vista o crescente reconhecimento da necessidade de se repensar as diferenças no âmbito escolar:

Muitas mudanças vieram acontecendo nas últimas décadas, nos aspectos político, social e educacional, marcadas por grandes avanços na área da ciência e da tecnologia, que favoreceram e oportunizaram instrumentos para que a sociedade começasse a repensar e olhar os alunos PNEE sob um diferente paradigma. Congressos internacionais patrocinados pela UNESCO estabeleceram os fundamentos de uma política educacional mundial, menos excludente e mais inclusiva, lançando os seguintes documentos mundiais: Convenção de Direitos da Criança (1988), Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A partir, principalmente, da Conferência Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, com os princípios de reformulação do sistema de ensino como um todo, o movimento de educação para todos tornou-se discussão mundial e desencadeou uma verdadeira revolução educacional. Estes documentos mundiais enfatizam a inclusão social como a forma mais efetiva da implantação da Educação Inclusiva (ZULIAN e FREITAS, 2001).

O termo inclusão é uma palavra recorrente, tornando-se alvo de muitos debates e produções acadêmicas, como demonstram Mantoan e Pietro (2006) e Mineto (2008), entre outros. O fato é que incluir não é somente colocar os indivíduos em um mesmo espaço físico. Incluir exige bem mais do ambiente escolar. É necessário entender que tipo de indivíduo frequenta a escola, quais suas peculiaridades, limitações e mecanismos de aprendizagem. Isso é importante porque não raro se veem alunos surdos, na mesma série e em escolas regulares de ensino, apresentarem grandes diferenças com relação à aprendizagem. Por que há esta diferença? Por que se verifica uma discrepância entre a idade biológica dos alunos e a idade de maturidade que manifestam? De que forma a inclusão pode minimizar esses problemas?

O censo de 2010 apontava para um total de 9,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, o que corresponde a 5,1% da população brasileira. Desse total, 2 milhões possuem deficiência auditiva severa, 344,2 mil se declararam surdos e 1,7 milhão de pessoas afirmaram ter grande dificuldade de ouvir. Já com relação ao estado do Piauí, 4.730 declararam não ouvir de modo algum, 37.474 declararam ter grande dificuldade auditiva e 143.771 afirmaram ter alguma dificuldade auditiva. Em relação a Teresina, os dados confirmam que 1.149 declararam que não conseguem ouvir de modo algum, 7.512 pessoas apresentam grande dificuldade de ouvir e 33.344 declararam alguma dificuldade em ouvir, ou seja, trata-se de um número expressivo de indivíduos que necessitam de uma atenção especial por conta de sua condição biológica. Outro dado importante que o censo de 2010 revelou refere-se à alfabetização de alunos com deficiência auditiva: de um total de 9.638.276 de pessoas com essa deficiência, apenas 7.281.134 se declararam alfabetizados no Brasil. A escola, espaço democrático de maior acesso público, deve oportunizar uma formação que leve

esses alunos a progredir em seus níveis de ensino, mas o que se pode constatar é que são poucos os indivíduos surdos que conseguem alcançar níveis educacionais mais elevados.

Não restam dúvidas: são muitas as problemáticas envolvidas no processo de inclusão de alunos com surdez. Por isso, adentrar em tais questões requer a princípio que se façam esclarecimentos acerca de alguns conceitos referentes ao universo dos surdos. É imprescindível, portanto, analisar o conceito de surdez segundo duas perspectivas: quanto à visão médico-terapêutico, num primeiro momento, e pelo viés sócio-antropológico, num segundo. Desse modo, é evidente que a visão utilizada por quem estabelece uma abordagem educacional dita o viés da concepção que se tem sobre o indivíduo surdo e, obviamente, as possíveis expectativas em relação a ele.

1.1. O indivíduo surdo na visão médico-terapêutica

Inicialmente, convém esclarecer a diferença entre deficiente auditivo e surdo. O primeiro termo geralmente é usado para se referir aos indivíduos que têm perda parcial da audição e esta nomenclatura é usada pelo modelo médico-terapêutico. O segundo termo em geral refere-se aos indivíduos que tem perda total de audição (termo preferido pelo modelo sócio-antropológico). No entanto, cabe aqui esclarecer que a utilização da nomenclatura deficiente auditivo ou surdo vai depender muito da maneira como este indivíduo se vê diante da concepção que ele tem de sua situação orgânica:

Assim, contrariamente ao que muitos podem supor, o surdo que se identifica com a língua de sinais e a comunidade surda não gosta de ser chamado de deficiente auditivo. Ele tem orgulho de ser surdo e não se considera um deficiente. Já a situação da pessoa que não se identifica com a comunidade surda tende a ser mais delicada: alguns se incomodam muito quando seu déficit auditivo é percebido, outros se reconhecem como deficientes auditivos (dependendo de sua história pregressa, da etiologia da surdez, de suas condições atuais de vida, etc.) (BISOL e VALENTINI, 2011, p.2).

Antes de esclarecer a concepção do indivíduo surdo a partir da visão médico-terapêutica, cabe explicar os fatores que causam a surdez nos indivíduos. De acordo com as causas da surdez podem ser de origem congênita, pré-natal, perinatal e pós-natal. A surdez congênita pode ocorrer pela transmissão hereditária, pela combinação dos genes de maneira inadequada (má formação) ou por algumas síndromes. As causas pré-natais da surdez são

ocasionadas por doenças como caxumba, rubéola, sarampo, toxoplasmose (protozoário de animais), incompatibilidade de fator RH (incompatibilidade entre o sangue do bebê e da mãe) ingestão de medicamentos ototóxicos (tóxicos para a audição). Já a perda auditiva perinatal ocorre durante o parto por prematuridade, pós-maturidade ou anoxia (falta de oxigênio do cérebro). A perda auditiva pós-natal ocorre após o nascimento da criança e é causada por doenças como meningite, rubéola, sarampo, otites médias e agudas, ingestão de medicamentos ou até exposição a ruídos de alta intensidade.

Couto (1985) explica ainda que existem três tipos de surdez: a surdez por condução, quando há o impedimento da passagem do som; a surdez sensorineural, quando não há a percepção do som do ouvido interno para o cérebro; e a surdez mista, quando há problemas tanto na condução quanto na área sensorineural. A surdez é quantificada pela medida chamada de decibel (dB). Para a visão médico-terapêutica, o conceito de surdez pode ser assim descrito:

A surdez profunda é uma deficiência que afeta a personalidade, o relacionamento e todo o estilo de vida do indivíduo. Apresenta etiologias diversas, congênitas e adquiridas, algumas vezes ocasionando uma perda sensorial severa que incapacita o indivíduo a se comunicar normalmente e mesmo a ouvir sons ambientes simples como barulho de trânsito, sirenes e alarmes que constituem alertas na vida diária. Estes indivíduos são incapazes de escutarem sua própria voz e, portanto, não modulam a tonalidade da fala, tornando-se esteticamente ruim (BENTO, *et al*, 2004).

A surdez, pelo conceito exposto, além de ocasionar um prejuízo físico pela perda auditiva, traz para o indivíduo problemas psicológicos que tendem a prejudicar a personalidade e as relações com as demais pessoas:

Audição é o sentido responsável por captar as informações sonoras que nos rodeiam, sejam elas sons de palavras ou não. Se você tem uma perda auditiva, ou conhece alguém que tenha, não está sozinho. Pelo menos 25 milhões de brasileiros tem diminuição de audição. A surdez pode causar problemas emocionais e psicológicos, alterações de aprendizado, alterações de fala, problemas profissionais no trabalho, insatisfação e solidão (BENTO, *et al*, 2004).

Como se pode observar, são inúmeras as dificuldades pelas quais os indivíduos surdos passam no decorrer de suas vidas. Este conceito de surdez é estabelecido através de uma escala de menor a maior grau de deficiência. Para esclarecer como estão caracterizados os

níveis de surdez, Couto (1985) *apud* Dorziat (2011) faz uma reflexão sobre o conceito de deficiente auditivo e de surdo segundo a visão médico-organicista. A autora esclarece este conceito a partir de graus que vão de leve a profundo. A primeira categoria, o grau leve (com perda de 20 a 40 dB), caracteriza-se por um comportamento considerado disperso, o que leva à dificuldade de ouvir sons mais baixos e a olhar para a boca da pessoa que fala. Esses indivíduos adquirem linguagem oral naturalmente, e alguns às vezes erram na pronúncia de palavras. Ainda há aqueles que falam normalmente, mas apresentam troca de letras na escrita.

A segunda categoria na escala da surdez é o grau que vai de médio a moderado (com perda de 40 a 70 dB). Nesses casos, a compreensão da fala, segundo a autora, só ocorre quando a voz é forte, principalmente em ambiente ruidoso. Esses indivíduos apresentam atraso na linguagem e alterações articulatórias, além de demonstrarem dificuldade na compreensão de concordância em finais de frases, o que requer apoio visual.

A terceira categoria é denominada severa (com perda de 70 a 90 dB). Os indivíduos com surdez neste grau só ouvem a voz muito forte e ruídos do ambiente familiar. Quanto à compreensão da linguagem, é necessário apoio visual e observação do contexto em que ocorre a comunicação. Nesses casos, a linguagem verbal no ambiente do indivíduo requer uma atenciosa orientação e recomenda-se um atendimento especializado a fim de que o indivíduo possa interagir satisfatoriamente no ambiente comunicacional.

O último nível na escala da surdez é a chamada surdez profunda (com perda de auditiva acima de 90 dB). As pessoas que têm uma perda auditiva neste nível não conseguem ouvir a voz humana, nem adquirem linguagem de forma natural. Recomenda-se, neste caso, o aproveitamento de resíduos auditivos através de atendimento especial ou em classe normal e o ensino da leitura labial. Nesses casos, a escolaridade do indivíduo tende a ser mais prolongada. Essa última categoria é a mais conhecida pela maioria dos ouvintes. A pessoa surda é vista como deficiente, ou seja, é quase sempre percebida no ambiente social pelo que lhe falta e raramente pelas potencialidades que podem ser exploradas. Há na visão médico-terapêutica uma priorização dos mecanismos que auxiliam a oralização: implante coclear, protetização, oralização do indivíduo em detrimento do uso da língua de sinais, ou seja, o indivíduo buscará obter uma linguagem oral independente de sua viabilidade ou não:

Os profissionais adeptos da visão médico-terapêutica acreditam que o melhor caminho para os sujeitos que não ouvem é o combate à surdez, o que leva à tentativa de anulação da diferença. A reabilitação acontece através do uso de aparelhos auditivos e terapias centradas no aprendizado da fala, leitura labial e treinamento auditivo, instrumentos fundamentais do oralismo (DANESI, 2007, p.173).

De acordo com essa concepção, a reabilitação do aluno deve acontecer precocemente com o auxílio de um fonoaudiólogo, que através da terapia da fala auxiliará o indivíduo a obter êxito na aquisição da linguagem oral.

1.2. O indivíduo surdo na concepção sócio-antropológica

Pensar no indivíduo surdo segundo esta concepção modifica o olhar sobre este sujeito. Segundo esse modelo, o surdo deixa de ser visto somente pela sua deficiência e pelas suas limitações ou como alguém que possui um prognóstico de vida restrito. O surdo passa a ser reconhecido por ser diferente, visão esta que não evidencia a falta da audição e a reabilitação oral. Este indivíduo passa a ser reconhecido por ter um modo de comunicação diferente, cultura e identidade própria:

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. Nos estudos Surdos não se utiliza a expressão “deficiente auditivo” numa tentativa de repensar o conceito de surdez, visto que esta expressão é a utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “surdo” está mais afeito ao marco sócio-cultural da surdez (SÁ, 2006, p. 141).

Compreender o indivíduo surdo a partir dessa perspectiva traz uma significativa mudança na maneira de pensar a educação. O respeito à diferença passa a ser fundamental de acordo com esse modelo, pois ao contrário da visão médica, que procurava maneiras de tornar o surdo oralizado e mais aceito na comunidade ouvinte, a concepção sócio-antropológica compreende que oralizar o indivíduo nem sempre é possível, pois a aquisição da oralidade é um processo longo cujo êxito poderá não ocorrer, conforme se tem evidenciado pelas

dificuldades encontradas na escolarização destes alunos. Desse modo, tal modelo deixa evidente as reais dificuldades e os desafios requeridos por esses alunos e a necessidade de refletir sobre os limites da visão médico-terapêutica:

No modelo patológico, o insucesso na aquisição e desenvolvimento da língua padrão oral, nas atividades escolares, é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades do sujeito. No modelo sócio-antropológico, as dificuldades fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes estariam se mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito e necessitariam ser aperfeiçoados. Nesse sentido, o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança surda seria fundamental (ALPENDRE, 2008, p.6).

O modelo sócio-antropológico, portanto, não deseja curar o surdo “do mal que lhe afeta”. Nesse sentido, o modelo exposto compreende que o surdo tem uma língua que é fundamental para o seu desenvolvimento e, apesar de ser minoritária, não é inferior à linguagem oral. A língua de sinais, portanto, é a primeira língua do indivíduo surdo e apresenta, para esse modelo, fundamental importância:

Os profissionais que possuem a visão sócio-antropológica da surdez tendem a mostrar aos pais os benefícios da aquisição da língua de sinais. Acreditam que a chave para o desenvolvimento das pessoas que não ouvem é a língua que foi criada para e por eles, a língua de sinais (DANESI, 2007, p.174).

Nessa concepção, o indivíduo surdo é estimulado a ter contato com a Libras desde cedo, pois a compreensão do que ocorre a sua volta acontece de modo visual e através dos sinais, situação que difere muito no caso dos ouvintes. A língua de sinais, para o indivíduo surdo, tem a mesma função que a linguagem oral para os ouvintes, possibilitando o desenvolvimento nos aspectos cognitivos, comunicativos, sociais e emocionais. (Silva e Pereira, 2003):

Ao contrário da concepção clínica que visa à medicalização, o tratamento, a normalização do surdo, a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta” (QUADROS, 2003, p.88).

Portanto, a experiência visual do indivíduo surdo é o mecanismo de construção de sua identidade e cultura. Nessa perspectiva, Pinto (2001) *apud* Dalcin (2005) esclarece que o sujeito surdo é reconhecido como alguém cujas diferenças devem ser respeitadas, independente de quais sejam essas diferenças. Há nessa concepção um combate a medidas que tenham como objetivo estabelecer uma uniformidade entre os indivíduos. Ao contrário, pretende-se compreendê-los nas suas especificidades. A partir dessas reflexões, serão discutidas a seguir as modalidades de educação existentes para os surdos.

1.3. Modalidades de educação para o surdo

Os conceitos de surdo de acordo com a visão médica e sócio-antropológica constituíram modelos de educação que apresentaram e ainda apresentam um grande impacto sobre o futuro dos alunos. É relevante, portanto, uma explanação sobre cada modelo educacional utilizado para o trabalho com aluno surdo, destacando seus mecanismos de aprendizagem e impactos na formação destes alunos.

1.3.1. Oralismo

O oralismo pode ser definido, grosso modo, como uma modalidade educacional que defende a ideia de que o surdo poderia se integrar socialmente se apreendesse a língua oral predominante. Por ser considerada uma deficiência que somente poderia ser parcialmente superada por meio da estimulação sonoro-auditiva, a surdez necessita da adequada estimulação para que seja possível o desenvolvimento da língua oral e a consequente interação na comunidade. Nesse sentido, essa modalidade dispensa o uso da LIBRAS, justamente porque o predomínio da língua de sinais dificultaria a inserção do indivíduo na comunidade.

A filosofia oralista de ensino é um modelo educacional que se baseia no conceito de medicalização da surdez, ou seja, surdo deve ser tratado para poder oralizar. Consiste em procurar o desenvolvimento da fala dos alunos surdos através do método oral de ensino. Esse “modelo tem como fundador o Alemão Samuel Heinicke, que fundou a primeira escola

pública alemã para os surdos” (GUARINELLO, 2007, p. 24). Samuel Heinicke passou a se dedicar ao estudo dos métodos de trabalho com surdos após obter sucesso no ensino de uma jovem surda a qual ele conseguiu ensinar a falar, ler e escrever. A escola de Heinicke foi fundada em 1778 e tinha 9 alunos. Ele acreditava que o pensamento necessitava da mediação da fala para acontecer (Strobel, 2009).

Para Heinicke, a utilização de “gestos” ou “mímicas”, como eram denominados os sinais à época, significava caminhar em direção contrária ao avanço do aluno, e a oralização era necessária para que os contatos sociais dos surdos não fossem restritos aos seus semelhantes. Sua metodologia inicial foi aplicada a apenas dois alunos Surdos (em 1754 e 1768) e oficializou-se em 1778, quando fundou a primeira escola para Surdos na Alemanha (FERNANDES, 2007, p.34-35).

Fernandes (2007) explica que os seguidores de Heinicke aperfeiçoaram as técnicas e metodologias de seu fundador e passaram a proibir qualquer modo de comunicação que diferenciasse da comunicação não falada:

Nesse contexto, foram praticados inúmeros atos arbitrários movidos por nobres intenções, em nome do progresso ou da defesa da sociedade, avalizados pela palavra da religião ou da ciência. Exemplificam esse fato a perfuração de ouvidos, a criação de instrumentos mirabolantes que pretendiam interligar o ouvido às cordas vocais, a confissão e a remissão dos pecados permitidos apenas pela oralidade e, sobretudo, a proibição de qualquer forma de comunicação gestual, chegando a ocorrer a amarração ou a mutilação das mãos (FERNANDES, 2007, p.35).

As tentativas de tornar o indivíduo surdo o mais oralizado possível utilizando práticas extravagantes pretendiam fazer com que tais alunos se tornassem mais aceitos na sociedade. Como exemplo, Strobel (2008) relata que algumas escolas no Brasil tinham gravuras de macacos em suas salas na tentativa de inibir os alunos a utilizarem a língua de sinais, pois, ao utilizarem a LIBRAS, esses alunos serviam de chacota ao serem comparados aos animais, sendo humilhados e ridicularizados diante dos demais:

(...) o que mais marcou na minha vida na escola foi quando a professora disse para mim que fazer os sinais é muito feio, que eu era igualzinho a um macaco, disse que eu sou parecida com o macaco e me obrigava a não fazer os sinais, (...) a professora falava para a minha mãe que eu não devia fazer sinais, minha mãe obedecia e me obrigava a falar, eu sofria porque queria muito de fazer os sinais com os amigos surdos. (...) Uma vez a professora bateu nas minhas mãos, mandava eu falar certo e

brigava comigo por falar errado, ela reclamava comigo dizendo que eu não sabia falar direito, dizia que é muito feios os sinais que eu fazia, eu ficava muito decepcionada porque eu não sabia o que falar e eu sofri muito com isto (Luiza33, 2005) (STROBEL, 2008, p.49).

Segundo Goldfeld (2002), a filosofia oralista utiliza alguns métodos de oralização chamados de verbo-tonal, audiofonatório, aural, acupédico. A autora explica que cada metodologia utiliza uma teoria diferente, tendo em comum somente o fato de compreender a língua oral como a única forma de comunicação aceitável, rejeitando qualquer tipo de gesto. Goldfeld (2002) explica que grande parte das metodologias do Oralismo tem seu embasamento teórico linguístico no Gerativismo² de Noam Chomsky. Essa teoria acredita que cada indivíduo possui estruturas mentais inatas que lhe possibilitam o entendimento, a construção e o reconhecimento de frases:

Com as suas ideias, Chomsky revitalizou a concepção racionalista dos estudos da linguagem, em oposição franca e direta à concepção empiricista de Skinner, Bloomfield e demais estruturalistas norte-americanos e europeus. Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como Faculdade da Linguagem (KENEDY, 2008, p. 129).

Para esta concepção, as crianças passam a entender as regras gramaticais a partir da convivência com seus interlocutores e da estrutura interna que já possuem. Goldfeld (2002) explica que para os oralistas há uma preocupação na aquisição das regras gramaticais através da inferência. No entanto, a autora enfatiza que a criança ouvinte consegue rapidamente inferir sobre as regras, enquanto a criança surda necessitaria submeter-se a um processo de estimulação dos resíduos auditivos através de um trabalho de reabilitação:

As crianças ouvintes não têm dificuldades para inferir as regras gramaticais, mas as crianças surdas, por não receberem com a mesma facilidade os estímulos auditivos, precisam de ajuda especial. Estas crianças, como todos os seres humanos, seguindo

² O gerativismo, criado por Noam Chomsky, é uma corrente dos estudos linguísticos que se vale da aplicação de conceitos matemáticos ao estudo das línguas. Para os defensores dessa corrente, são enfatizadas as noções de desempenho e competência do falante. A primeira diz respeito à performance durante o ato de fala. A segunda refere-se ao conhecimento linguístico armazenado na memória do falante. São dois conceitos inseparáveis, pois o desempenho é resultante da competência do falante no contexto social.

as ideias de Chomsky, tem uma propensão biológica para dominar uma língua e se receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem (GOLDFELD, 2002 p. 35).

Além disso, a autora demonstra como ocorre este processo, ressaltando que ele deve ser iniciado o quanto antes, a fim de aproveitar os resíduos auditivos para que o aluno possa o mais rápido possível aprender a diferenciar os sons durante o processo. Devem ser levados em consideração: o tipo de perda, como a família está envolvida neste processo e em que momento ocorre a perda auditiva. Isso daria ao indivíduo uma gradativa apropriação das regras gramaticais a fim de que ele pudesse ter um bom domínio da língua portuguesa.

Na visão de Cappovila (2000), os defensores do Oralismo davam grande importância à competência linguística oral, acreditando que ela possibilita o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos surdos dando-lhes melhor integração na sociedade dos ouvintes. Um dos mecanismos empregados pelo Oralismo e utilizados para melhorar o desempenho dos alunos surdos foi a amplificação do som através de elementos protéticos como auxiliares no processo de aquisição da oralização. Um dos defensores deste modelo educacional e pioneiro na sua construção foi o escocês Alexander Graham Bell (1847 a 1922), filho de mãe surda que aprendeu com o pai técnicas para tratar indivíduos surdos. Ele fundou uma escola para atender tais alunos no ano de 1872 e foi professor de Fisiologia Vocal na Universidade de Boston. Graham Bell casou-se com uma ex-aluna surda e passou a desenvolver ideias de criação de aparelhos de amplificação do som. Foi a partir dessas ideias que inventou o telefone: (PACIEVITCH, Infoescola).

[...] Mas o mais importante e poderoso dos representantes oralistas foi Alexander Graham Bell, que, por um lado, herdou uma tradição familiar de ensinar elocução e corrigir os impedimentos da fala (seu pai e seu avô destacaram-se nessa área), estando preso a uma estranha mistura familiar de surdez negada (sua mãe e sua esposa eram surdas, mas nunca admitiram isso), e, por outro, naturalmente, foi por si só um gênio tecnológico (SACKS, 1998, p.40).

Graham Bell teve grande importância na votação do Congresso de Milão³, que proibiu o uso da língua de sinais e determinou como método único de ensino aos surdos a oralização. Cabe ressaltar que antes do modelo oralista de educação ser instituído era predominante uma

³ O Congresso de Milão, ocorrido em 1880, foi um encontro internacional de educadores de surdos. Suas discussões pautaram-se sobre os métodos de ensino para surdos. Todos os países, exceto os EUA, adotaram o método oral como o preferido.

educação baseada na língua de sinais. Este modelo de educação foi criado por Charles Michel L'Epée, um abade francês nascido no ano de 1712, que se dedicou a cuidar de surdos após observar duas irmãs surdas que se comunicavam através de gestos. Ele passou a compreender que os surdos são capazes de aprender através de uma linguagem própria. L'Epée criou em meados da década de 1780 um método diferente para lidar com os surdos. Este método empregava sinais juntamente com a gramática francesa e possibilitava a utilização da leitura e a compreensão do que lhes era repassado.

L'Epée fundou o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, que ficou conhecido como a primeira escola pública para surdos no mundo. O instituto teve uma série de adeptos, que passaram a divulgar o método de L'Epée em consequência dos excelentes resultados com os alunos surdos, pois estes últimos passaram a ocupar um papel social significativo a partir do desenvolvimento da capacidade de ler, escrever e comunicar-se.

O Congresso de Milão é considerado um marco na história da educação dos surdos, pois se opôs à maneira gestual de o surdo se comunicar, forçando-o a adquirir uma linguagem oral independente, visto que o congresso defendia que a língua oral era mais adequada ao aprendizado do que a gestual. O Congresso de Milão aconteceu em 1880, reuniu vários países e teve como objetivo discutir questões educativas dos surdos: número de alunos por classe, metodologia de ensino e a duração do tempo de permanência na escola (QUADROS, 2006):

Quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no célebre Congresso Internacional de educadores de surdos, realizado em 1880 em Milão, no qual os próprios professores surdos foram excluídos da votação, o Oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender o melhor que pudessem a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (SACKS, 1998, p.40).

O Congresso de Milão tinha um total de 182 pessoas e, apesar de definir o futuro da educação dos surdos, a participação deles se deu em minoria. Nesse congresso, a língua oral foi colocada como superior à língua de sinais por ampla maioria e o método oral foi oficializado como método de ensino para os surdos. A partir de então, essas mudanças implicaram em novas formas de tratamento do indivíduo surdo e a presença médico-

reabilitadora tomou o lugar que antes era ocupado por métodos de caráter mais pedagógico Silva (2006).

Em Milão (1880), o II Congresso aprova duas resoluções que mudaram a história dos surdos:

- 1- Que a fala é incontestavelmente a única maneira de incorporar os surdos-mudos na sociedade;
- 2- Que o método oral deve ser utilizado puramente. Os gestos devem ser Proibidos (Política Educacional Para Surdos Do Rio Grande Do Sul, 2005, p.5).

Strobel (2009) explica que durante o Congresso de Milão foram aprovadas 8 resoluções. Apesar de o congresso ter durado alguns dias, previamente já se compreendia que, segundo o número de especialistas ouvintes que compareceram, o resultado das deliberações propostas no Congresso a favor do método oral já era previsto.

Capovilla (2000), Goldfeld (2002) e Silva (2006) consideram que os resultados obtidos com o método oral foram considerados ineficazes, pois se constatou que durante o uso desta metodologia um grande número de alunos surdos não conseguiu o desenvolvimento da fala, leitura e escrita, ou seja, a metodologia não atendeu às necessidades dos surdos, apesar dos avanços biomédicos na tentativa de “correção” do aluno surdo:

Nada disso teria importância se o Oralismo funcionasse. Mas o efeito, infelizmente, foi contrário ao desejado, pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala. Os alunos surdos da década de 1850 que haviam passado pelo Asilo Hartford ou por outras escolas desse tipo tinham um alto nível de alfabetização e instrução plenamente equiparável ao de seus equivalentes ouvintes. Hoje em dia, ocorre o inverso. O Oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral (SACKS, 1998, p. 41).

No Oralismo, o conhecimento de qualquer disciplina estava condicionado ao aprendizado da fala. Os professores tinham um caráter mais reabilitador do que propriamente pedagógico, passando a condicionar sua prática a uma atividade terapêutica. Lacerda (1998) explica que houve críticas referentes à maneira artificial e descontextualizada de alguns métodos, além de compreender que estes não contemplavam o desenvolvimento global da criança:

A abordagem oralista tem como objetivo tornar o surdo membro de uma sociedade ouvinte por intermédio da fala e da leitura labial, submetendo-os ao treinamento de elementos isolados do som, combinações de sons, palavras e frases. Nessa abordagem utiliza-se o recurso cinestésico motor, sendo a mimica facial, as variações de vibração dos sons e a respiração efeitos produzidos pelas crianças para auxiliar na “produção” da fala (GLAT, 2007, p.104).

Moura, Lodi e Harrison (1997) esclarecem que de acordo com Northern & Downs os métodos utilizados pelos oralistas na estimulação da fala pelos indivíduos surdos são: “Oralismo Puro ou Estimulação Auditiva, Método Multissensorial/Unidade Silábica, Método de Linguagem por Associação de Elementos ou Método da Língua Natural e Método Unissensorial ou Abordagem Aural”. As autoras compreendem que estes métodos não eram capazes de suprir as necessidades comunicativas e, conseqüentemente, prejudicavam a aprendizagem do surdo.

Para Lacerda (1998), não há uma preocupação em tornar a aprendizagem da linguagem algo que esteja relacionado ao cotidiano vivido pelos alunos. Ainda na visão de Lacerda, “alguns métodos preveem, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial” (1998).

A utilização do método oralista teve sua prevalência no período de 1880 até 1960. As críticas a este método e a insatisfação quanto ao sucesso na aprendizagem dos alunos deu ensejo a muitas pesquisas, além de possibilitar a busca por alternativas quanto a novos modelos de ensino aptos a dar novos rumos à aprendizagem dos alunos surdos.

1.3.2. Comunicação total

As diversas críticas ao oralismo resultaram num conjunto de novas propostas para o ensino de surdos. Em meados da década de 1970 surge um modelo mais amplo de abordagem da surdez: a Comunicação Total. Segundo esse modelo, seria dada ao aluno uma gama de recursos tais como língua de sinais, estimulação sonora, alfabeto digital, etc, de modo que os alunos auxiliariam no processo de escolha dos mecanismos mais adequados às suas necessidades expressivas.

Para os defensores dessa modalidade, os surdos podem desenvolver amplas possibilidades de expressão e utilizá-las nas situações comunicativas mais diversas. Mas ainda era utilizada a língua de sinais sob a influência da língua portuguesa, que era considerada de importância fundamental para o aprendizado da língua de sinais. Comparada ao oralismo, a comunicação total produziu avanços no processo comunicativo e de inclusão dos alunos. Mas em linhas gerais, os resultados comprovadamente bem sucedidos ainda eram restritos.

Desse modo, a Comunicação Total surgiu devido ao descontentamento com os resultados obtidos pelo método oral na reabilitação de surdos. Conforme Moura, Lodi e Harrison (1997), diante dessa situação, novas pesquisas foram surgindo, destacando-se a pioneira sobre língua de sinais feita nos Estados Unidos por William Stokoe, em 1960, que constatou a importância desse método para os alunos surdos:

A partir do descontentamento com o desenvolvimento das crianças surdas, da "redescoberta" da Língua de Sinais, agora legitimada como língua, e das pesquisas que demonstravam que crianças expostas a ela tinham um desenvolvimento melhor do que aquelas expostas só à oralidade, partiu-se para o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho. Esta nova abordagem, desenvolvida nos EUA, recebeu o nome de Comunicação Total (MOURA, LODI E HARRISON, p.14, 1997).

Goldfeld (2002) demonstra que a Comunicação Total é uma filosofia educacional que consiste em utilizar a oralidade, a língua de sinais e outros recursos para estabelecer uma comunicação entre surdos e ouvintes. Ela pretende fazer com que os indivíduos surdos consigam se relacionar entre si e com os ouvintes usando diversos recursos a fim de se comunicar, seja usando sinais, seja falando ou criando outros gestos manuais com função comunicativa.

Sob o impacto dessa pesquisa básica sobre a língua americana de sinais, nos anos 70 a filosofia educacional oralista estrita cedeu lugar à filosofia da comunicação total, que propunha fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer palavras, símbolos, quer sinais naturais e artificiais) para permitir à criança surda adquirir linguagem. Sob proteção dessa nova filosofia educacional, nesta época começaram a surgir diversos sistemas de sinais cujo objetivo central era aumentar a visibilidade da língua falada, para além da mera leitura labial. Procurando tornar a língua falada mais discernível ao surdo, o objetivo de tais sistemas será auxiliar a compreensão da língua falada e, assim, melhorar o desempenho do surdo na leitura e na escrita (CAPOVILLA, 2000, p.104).

Lacerda (1998) esclarece que esta pesquisa e outras mostraram que a língua de sinais estava organizada dentro de uma estrutura linguística que em parte se adequava ao que a linguística da época defendia como estrutura organizativa da língua oral. Segundo a autora, a Comunicação Total buscava dar possibilidade de comunicação ao indivíduo surdo no espaço interativo com as pessoas a fim de que eles pudessem construir internamente seu próprio mundo. Este modelo educacional tinha uma visão diferente sobre o indivíduo surdo. Nesse sentido, o caráter reabilitador do modelo oralista deixou de ser o ponto principal, dando lugar à busca de um desenvolvimento afetivo e social dos surdos. Na visão de Goldfeld, “A comunicação Total, em oposição ao Oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda” (2002, p.39). Eis porque o modelo em tela é visto como uma filosofia de trabalho que supera os limites do método oral:

Na prática o modelo de comunicação total buscava a utilização de uma diversidade de mecanismo a fim de facilitar a comunicação com o surdo. A comunicação total é vista não apenas como uma metodologia, mas como uma filosofia de trabalho, incorporando formas de comunicação manuais para garantir a efetividade da interação dos surdos entre si e os ouvintes. A criança é exposta a um grande número de informações: auditivas, orais, manuais (sinais e gestos), gráficos (leitura e escrita) e visuais (expressões faciais e corporais); o objetivo é a criança apropriar-se daquilo que é mais significativo para ela, a fim de encontrar e garantir a sua melhor forma de comunicação, aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo (MARGALL, HONORA e CARLOVICH, 2006, p. 126).

Nesse sentido, para Goldfeld (2002) a Comunicação Total visa à interação dos indivíduos através de qualquer forma de comunicação, não havendo, portanto, a preocupação em ensinar uma determinada língua. Este modelo educacional valorizou bastante a participação da família, por sua importância na formação do indivíduo, pois é dela a orientação quanto à forma de comunicação que a criança deverá escolher. Esta filosofia de ensino minimizaria as dificuldades e problemas do surdo. Silva e Nembri (2008) afirmam que a Comunicação Total utiliza como recurso de ensino o bimodalismo: o uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais, utilizando a estrutura frasal da língua oral como parâmetro, o que é completamente diferente da estrutura da língua de sinais:

A Comunicação Total recomenda o uso simultâneo destes códigos manuais (que tem como objetivo representar de forma espaço-viso-manual uma língua oral) com a língua oral. Esta comunicação simultânea é possível pelo fato de estes códigos manuais obedecerem à estrutura gramatical da língua oral, ao contrario das línguas de sinais, que possuem estruturas próprias. A Comunicação Total denomina esta forma de comunicação de bimodalismo e é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes (GOLDFELD, 2002, p.42).

A Comunicação Total trouxe significativos avanços. No entanto, muitas críticas lhe são movidas e devem ser consideradas. Uma delas refere-se ao fato de serem usados dois sistemas de comunicação que utilizam estruturas diferentes, dificultando assim, por parte do aluno, o entendimento de ambas:

Uma das grandes críticas feitas a esta abordagem recai sobre a impossibilidade de se falar e sinalizar utilizando efetivamente as duas línguas ao mesmo tempo. A estrutura frasal é um dos aspectos obstaculizadores da sobreposição fala/sinal e, em função disto, a língua de sinais não pode ser adequadamente utilizada como é preconizada em práticas de comunicação simultânea (SILVA e NEMBRI, 2008 p.24).

Outra crítica feita ao modelo de Comunicação Total, segundo Brito (1993), defende que a língua oral ainda é considerada mais importante para a vida do indivíduo, ou seja, a língua de sinais tem um caráter de suporte. Capovilla (2000) recorda que críticas referentes à aprendizagem desses alunos surgiram com a divulgação de pesquisas que detectaram problemáticas referentes à aquisição da leitura e à prática da escrita. Uma dessas pesquisas revelou que, ao se registrar as aulas de algumas professoras através de filmagem, percebeu-se, do ponto de vistas dos alunos, que a oralização concomitante à sinalização dificultava a aprendizagem. Essa dificuldade foi percebida ao serem mostrados para as próprias professoras os vídeos de suas aulas gravadas sem o áudio, o que as levou a encontrar algumas dificuldades para compreender a eficácia metodológica de suas próprias aulas:

A grande maioria dos surdos não alcançou a autonomia na produção da linguagem, da mesma forma como também não atingiu níveis acadêmicos compatíveis com sua faixa etária. Embora a Comunicação Total tenha viabilizado ao surdo o acesso aos sinais, até então proibido pelo Oralismo, este acesso não propiciou um efetivo aprendizado da língua de sinais, mas sim um apoio à língua oral (SILVA e NEMBRI, 2008 p. 25).

Estas pesquisas, realizadas durante os anos 1970 e 1980, trouxeram significativas reflexões sobre a Comunicação Total como filosofia de educação para os surdos. Era necessário o uso de um modelo educacional que fosse capaz de suprir as necessidades do indivíduo. Diante destes aspectos expostos e do aprofundamento dos estudos sobre língua de sinais, surgiu um novo modelo de educação para os surdos, explanado em seguida.

1.3.3. Bilinguismo

O termo bilinguismo pode ser definido sucintamente como a apropriação de duas línguas. No tocante às pessoas surdas, pode-se afirmar que a língua de sinais pretende apresentar o mesmo papel que a língua portuguesa, no caso de um falante nativo. Comumente, a língua de sinais é a modalidade preferida na interação social com pessoas surdas. Isso permite uma formação mais consistente da autoimagem positiva da identidade do sujeito e, ao mesmo tempo, não elimina a possibilidade de inserção do sujeito surdo entre os ouvintes, haja vista a apropriação de duas modalidades de comunicação. No caso do surdo, se a aquisição de LIBRAS ocorre inicialmente, ela possibilitará uma melhor aquisição da segunda língua, no caso, a portuguesa. Desse modo, o bilinguismo permite que haja o contato com ambas as línguas, a portuguesa e a LIBRAS. Portanto, a LIBRAS é aprendida como língua materna. No tocante à língua portuguesa, o ensino ocorre em LIBRAS: após aprender a língua materna e de saber se expressar nela, o aluno desenvolve o aprendizado da escrita, de modo que a associação entre imagem e palavra é expressa em LIBRAS. Da mesma forma como ocorre com a língua portuguesa, o processo de aprendizado da língua de sinais desenvolve-se ao longo do tempo.

Sob esse aspecto, a proposta bilíngue contribui de forma significativa para o desenvolvimento da criança surda. Nesse modelo, a língua de sinais é a primeira língua (L1) e a segunda (L2), a língua portuguesa, opera como intermediadora em relação à primeira. Nesse sentido, uma educação bilíngue, por contribuir para o aprimoramento da cognição do aluno, favorece o acesso aos valores, crenças e símbolos de sua comunidade, ampliando seus processos comunicativos. Bilinguismo significa, portanto, dotar o indivíduo da capacidade da utilização da língua de sinais e da língua da comunidade. Com o advento do Decreto 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais – Libras, ficou estabelecido que os surdos teriam a garantia de que a língua de sinais seria a primeira língua e o português, que seria utilizado na escrita, a segunda língua, conforme determina os artigos 15 e 16:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL, 2005)

A LIBRAS é oficialmente a língua materna dos surdos. Foi regulamentada pela Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Mas é importante afirmar que, no tocante à inclusão de surdos, há divergências. Consideram alguns que a proposta de uma escola especial promove um distanciamento entre os alunos surdos e não surdos, acrescentando que nem sempre ocorre o processo de inclusão esperado. Em contraposição, defendem outros que a escola especial favorece a valorização da cultura surda. Outros garantem que a relação entre ambas as línguas amplia as possibilidades de desenvolvimento das habilidades linguísticas, na medida em que o respeito às particularidades linguísticas do aluno, aliado à inserção na comunidade, são complementares:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo 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 (QUADROS, 1997, p.27).

Neste modelo educacional, o surdo é visto de uma maneira particular não em comparação com o ouvinte, mas como uma pessoa diferente que percebe as coisas de um modo próprio, que deve ser respeitado:

O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas. Esta afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como a língua natural que, mesmo sendo usada por uma comunidade minoritária, deve ser aceita sem restrições. A educação bilíngue parte do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual (SILVA e NEMBRI, 2008, p.25).

Goldfeld (2002) demonstra que dentro do bilinguismo há duas concepções. A primeira defende que o surdo deve aprender a língua de sinais e, posteriormente, a língua oral de seu país. A segunda entende que o surdo deve aprender a língua de sinais e oral somente na forma escrita da língua do seu país. Desse modo, o bilinguismo compreende que a criança surda deve ter contato o mais cedo possível com a língua de sinais e com outros surdos:

Em relação à aquisição da linguagem, o bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais. Esta aquisição deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. É sabido que mais de 90% dos surdos têm famílias ouvintes. Para que a criança tenha sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda esta língua para que assim a criança possa utilizá-la para comunicar-se em casa (GOLDFELD, 2002, p.44).

Na visão de Goldfeld (2002), o bilinguismo possibilita ao indivíduo surdo o aprendizado da língua de sinais em seu contato com os outros surdos ou com pessoas que a dominem, o que é impossível no caso da língua oral, porque seria necessário um profissional habilitado e anos de sessões de terapia da voz para sua aquisição. Se o contato da criança surda com a língua de sinais acontecesse desde pequena, assim como ocorre com as crianças ouvintes que aprendem de forma espontânea a linguagem oral, não haveria atrasos no processo de aquisição da linguagem e, em consequência disso, o comprometimento dos aspectos sociais, cognitivos e emocionais do aluno:

O princípio fundamental do Bilinguismo é oferecer à criança um ambiente linguístico onde seus interlocutores se comuniquem com ela de uma forma natural, da mesma forma como é feito com a criança ouvinte através da língua oral. A criança surda tem a possibilidade, desta forma, de adquirir a Língua de Sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas apreendida dentro de contextos significativos para ela (MOURA, LODI E HARRISON, 1997).

Esse modelo atualmente tem sido alvo de muitos estudos na área da educação de surdos e tem sido a modalidade educacional solicitada pela comunidade surda. Na educação bilíngue, a língua de sinais é conhecida por L1 por ser a primeira, e a língua oficial do país é chamada de L2 por ser a segunda língua utilizada pelo indivíduo surdo.

Conforme Kubaski e Moraes (2009), nessa concepção de educação para os surdos prevalece o compromisso com uma formação direcionada para que o aluno surdo tenha uma autoimagem positiva, reforçada pela presença de outros surdos como referência e também por haver a possibilidade de interagir com a comunidade ouvinte na medida em que detém a língua oficial do país:

A língua de sinais é uma língua natural, com gramática própria e, por ser visual/espacial, é adquirida sem dificuldades pelas pessoas surdas. A aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio-afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence. E mais, a língua de sinais servirá como base para a aquisição da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Finalmente, o fato de ser capaz de utilizar a língua de sinais será uma garantia de que a criança surda possa usar pelo menos uma língua (PEREIRA e VIEIRA, 2009, p.64).

Outro aspecto interessante diz respeito aos direitos humanos dos surdos. Quadros (1997) expõe os direitos humanos linguísticos, a partir da análise de Skutnabb-kangas (1994), esclarecendo que o bilinguismo deve ser a meta educacional para o indivíduo surdo:

- a) que todos os seres humanos têm direito de identificar-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- b) que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- c) que todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta (QUADROS, 1997, p. 28).

A educação bilíngue, portanto, aparece como a filosofia de educação ideal para ser utilizada na comunidade surda por ser de aquisição natural. Quadros (1997) e Fernandes (2007) defendem que duas teorias sobre a linguagem embasam a educação bilíngue: e teoria gerativista de Chomsky e a teoria sóciointeracionista de Vygotsky.

A teoria gerativista, idealizada por Noam Chomsky, americano e professor da universidade de Massachusetts, surgiu no ano de 1957 em oposição ao modelo mais divulgado na época: o behaviorismo de Skinner. Augusto (1995) e Kenedy (2008) asseguram que o modelo behaviorista tem como pressuposto a concepção de que a linguagem é adquirida mediante estímulos externos que reforçados possibilitam ao indivíduo apresentar um comportamento de fala desejado. Chomsky fez muitas críticas a este modelo por acreditar que a linguagem é uma capacidade inata do indivíduo:

Com as suas ideias, Chomsky revitalizou a concepção racionalista dos estudos da linguagem, em oposição franca e direta à concepção empiricista de Skinner, Bloomfield e demais estruturalistas norte-americanos e europeus. Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendido como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como Faculdade da Linguagem (KENEDY, 2008, p. 129).

Kenedy (2008) explica que, para Chomsky, a linguagem é inerente a todos os seres humanos por ser uma herança genética, capacidade que permite ao indivíduo compreender e se comunicar, exceto no caso de algum comprometimento que impeça o adequado funcionamento cerebral. De acordo com Mattos (2000), Chomsky compreende que todo indivíduo possui uma Gramática Universal que possibilita o desenvolvimento da língua ao ser exposto a ela:

Esta predisposição natural é exatamente o que chamam de Gramática Universal, um conjunto de princípios e parâmetros que permitem a uma criança normal o desenvolvimento da linguagem durante os seus primeiros anos de vida, a partir da exposição à sua língua materna. Na visão dos pesquisadores desta linha, os princípios são responsáveis pelos aspectos comuns a todas as línguas humanas e os parâmetros explicam a variação encontrada entre as línguas (MATTOS, 2000, p. 54).

O gerativismo explica que há dois tipos de gramáticas: a Gramática Universal (GU) e a Gramática Particular (GP). A primeira refere-se à capacidade que todos os indivíduos têm de aprender uma língua mediante o contato com ela, ou seja, a GU seria a fase inicial do

processo de aquisição da linguagem e a GP diz respeito às especificidades de cada língua, sua estrutura e organização (ELINC, Pequena Enciclopédia Virtual Gerativismo).

Nesse sentido, o gerativismo compreende que a criança, ao ser exposta a uma determinada língua, aciona seus mecanismos inatos, passando a desenvolver sua linguagem, ou seja, o ambiente será o mecanismo de acionamento do que já é inerente ao indivíduo.

Dessa maneira, autores adeptos do bilinguismo buscam elementos na teoria gerativista para defender a importância da língua de sinais como primeira língua do surdo. Quadros (1997) esclarece que a proposta bilíngue baseada no gerativismo de Chomsky está relacionada à concepção de gramática universal, que acredita que todos os indivíduos são dotados de dispositivos de aquisição da linguagem os quais necessitam ser ativados. Este acionamento ocorre através do contato da criança surda com uma experiência linguística positiva:

Chomsky (1986, 1991, 1993, 1995) coloca que a faculdade da linguagem deve ser entendida como um componente da mente/cérebro do ser humano. Há um módulo na mente/cérebro dos seres humanos que é responsável pela linguagem. A natureza dessa faculdade é o objeto da teoria linguística que objetiva descobrir os princípios e elementos comuns das línguas humanas. A essa teoria Chomsky chama de gramática universal- UG- teoria do estado inicial. Através do dispositivo de aquisição da linguagem-LAD (language acquisition device), a criança aciona sua capacidade linguística e passa do estado inicial para o estado estável (QUADROS, 1997, p.16).

Desse modo, Quadros (1997) informa que a língua de sinais é a língua natural do indivíduo, aquela aprendida de maneira espontânea. O aluno pode vir a aprender a segunda língua, mas nunca da mesma maneira como aprende a língua de sinais.

Por sua vez, a teoria sócio-interacionista tem como principal representante Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo que desenvolveu seus estudos em oposição às teorias behaviorista e idealista da época. Em seus estudos, Vygotsky procurou compreender a relação existente entre o pensamento e a linguagem enfatizando sempre a questão social nesse processo. Conforme Goldfeld (2002) trata-se de um autor conhecido por formular uma psicologia marxista.

De acordo com Vygotsky, a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que

possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir (LUCCI,2006).

Para Vygotsky (1993), a linguagem é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento dos processos mentais e apresenta um papel decisivo na construção do pensamento na medida em que é por meio da língua que se formam e se transmitem as mais diferentes formas de conhecimento. Por isso, a surdez causa um comprometimento da linguagem verbal, mas não afeta a não verbal. Sendo assim, o aluno bilíngue tem muito mais condições de desenvolver um cabedal amplo de informações a partir do meio sociocultural na medida em que a interação entre língua de sinais e as vivências que surgem do contexto não verbal proporcionam uma série de estímulos que, quando bem apropriados numa sala de aula, possibilitam uma maior inserção na comunidade.

Vygotsky explica que o indivíduo, para desenvolver sua linguagem e consequentemente seu pensamento, necessita interagir com os demais sujeitos. Sendo assim, o aparato biológico por si só não é suficiente: as relações que se estabelecem a cada dia mediante as experiências vão conduzindo o desenvolvimento do sujeito, demonstram que a linguagem proporcionará ao sujeito não só o estabelecimento da comunicação, mas o seu desenvolvimento cognitivo e social:

Sendo assim, na teoria de Vygotsky a linguagem não tem somente o papel de instrumento/ferramenta, mas possui principalmente o papel constituinte de todas as funções psicológicas superiores; para ele os instrumentos de trabalho são importantes para o processo de humanização, mas é o uso dos signos que modifica toda a atividade psicológica. Portanto o papel desempenhado pela linguagem não é apenas de instrumento/ ferramenta de comunicação. A linguagem é uma atividade sócio-cultural, intersubjetiva, sendo o *outro* o elemento central na constituição do pensamento. Nessa visão a linguagem é concebida como atividade compartilhada entre os interlocutores (SANTA-CLARA, FERRO E FERREIRO2004).

Essa aquisição acontece, segundo Vygotsky, mediante um processo por ele denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), distância entre o conhecimento que o indivíduo possui, que o habilita a fazer algo sozinho, e o nível de desenvolvimento conquistado com ajuda de alguém. Portanto, o bilinguismo, segundo a perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky, concebe a linguagem a partir de uma visão social:

Os sociointeracionistas, baseados em Vygotsky, concordam com o fato de que a linguagem tem uma estrutura e regras gramaticais que a tornam diferente de outros comportamentos. Enfatizam o papel do ambiente na produção da estrutura da linguagem. Colocam que as regras gramaticais são desenvolvidas a partir de associações e memorizações no contexto social. Valorizam a linguagem dirigida à criança de modo a facilitar o desenvolvimento, considerando-a determinante para que ocorra a aquisição e consideram que o ambiente linguístico é restringido por fatores que favorecem a AL [aquisição da linguagem], fornecendo às crianças as experiências linguísticas necessárias (QUADROS, 1997, p.68).

A partir das duas abordagens, compreende-se por que a língua de sinais é imprescindível para o desenvolvimento dos surdos em seus aspectos sociais e cognitivos. Goldfeld (2002) demonstra que no Brasil o modelo bilíngue só foi implantado na década de 90 do século XX e pode-se dizer que atualmente tal modelo ainda não foi completamente adotado.

Quadros (1997) observa que a integração do indivíduo surdo só é possível se ele tiver uma identidade bem construída e consolidada no grupo constituído por outros surdos. Sem que haja esta identificação, haverá uma dificuldade de integração tanto na comunidade surda quanto na ouvinte. Em consequência disso, ocorrerão limitações de ordem social e linguística.

A LIBRAS tem sua origem na língua de sinais francesa e é considerada uma língua, pois possui estrutura sintática, morfológica, fonológica e semântica como a línguas naturais. Apresenta, também, uma modalidade viso-espacial diferentemente da língua oral, a qual é constituída por uma modalidade oral-auditiva. Na LIBRAS, os sinais equivalem a palavras. Esses sinais são formados a partir de movimentos das mãos e de pontos no corpo ou no espaço. Além disso, são acompanhados por expressões corporais e faciais, dando sentido ao que se deseja comunicar. Desse modo, Goldfeld (2002) e Fernandes (2008) acreditam que o ensino da língua de sinais, através do método bilíngue, é importante para o desenvolvimento dos surdos em sua totalidade, visto que o atraso na aquisição de uma das línguas pelo indivíduo surdo traz diversos transtornos de ordem linguística, social e cognitiva. Essa pesquisa parte da compreensão de que o modelo de educação bilíngue é a melhor forma de proporcionar ao surdo a formação adequada e uma maior integração na sociedade.

São evidentes as vantagens que a adoção desse modelo proporciona para o aprendizado, desde que haja o oferecimento de estratégias de ensino adequadas, ou seja, faz-se necessária uma metodologia específica como, por exemplo, o uso específico de recursos visuais. Para que haja ainda maiores possibilidades de aprendizagem, esses recursos precisam

ser corretamente explorados para que o surdo desenvolva habilidades de leitura com base num enriquecimento da oralidade. Isso possibilita amplo desenvolvimento não somente dos recursos cognitivos do aluno, mas também da consolidação da identidade e cultura surda.

Portanto, no decorrer do trabalho, mostrar-se-á a importância deste modelo teórico como referência para a educação de surdos. Todavia, antes de adentrar nos aspectos práticos da pesquisa, apresento um breve panorama da educação de surdos no Brasil é importante na medida em que oferece alguns fundamentos para o entendimento do ensino de surdos na cidade de Teresina.

1.4. Panorama da educação dos surdos no Brasil

No Brasil, a educação de surdos iniciou-se pela criação do Instituto Nacional de Educação dos Surdos em 1857, no Rio de Janeiro, que era supervisionado pelo professor surdo francês Ernest Huet. Esse professor utilizava a língua de sinais para ensinar os alunos surdos:

De acordo com o currículo oficial do Instituto, a instrução oferecida compreendia disciplinas como Língua Portuguesa, Geografia, História do Brasil, entre outras, associadas à Linguagem Articulada e Leitura Sobre os Lábios. Portanto, além de cumprir sua função educacional, o Instituto também se propunha ao ensino da comunicação e da instrução elementar dos surdos (PINTO, 2006, p.6).

O ensino do surdo valorizava, portanto, a instrução do indivíduo e não somente a apreensão por parte deles de um sistema de comunicação. Outro fato importante foi a publicação do livro de Flausino José da Gama, **Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos**, um ex-aluno da instituição que tinha como objetivo divulgar a língua de sinais através da distribuição de cópias no país (História do INES).

Goldfeld (2002) relembra que em 1911 o Instituto Nacional de Surdos (INES) começou a utilizar o Oralismo puro em suas disciplinas. Esta mudança ocorreu por conta do Congresso de Milão, que passou a estabelecer o modelo oral como prática educativa na educação dos surdos. No entanto, a autora esclarece que a língua de sinais ainda foi utilizada nas aulas até 1957, quando houve a proibição do seu uso pela diretora Ana Rímoli de Faria Doria. Ademais, mesmo com a proibição, a língua de sinais era utilizada pelos alunos nos pátios e corredores. Cabe ressaltar que, durante o tempo em que o Oralismo passou a ser

utilizado na educação dos surdos, um aspecto principal pôde ser observado: a escolaridade do surdo ficou relegada ao segundo plano, pois o principal objetivo era aquisição da oralidade por parte dos alunos:

Entretanto, os princípios básicos de educação de surdo, enunciados pela então diretora do INES, visavam, prioritariamente, ao aproveitamento dos resíduos auditivos para o desenvolvimento da fala. Na perspectiva da professora Ana Rimoli, a ação pedagógica estava voltada fundamentalmente no sentido de fazer com que os surdos adquirissem um código linguístico, no caso, a fala. Procurou criar no Instituto uma infraestrutura clínica adequada ao diagnóstico e tratamento dos problemas da linguagem, mas não dispensou igual preocupação em relação às possibilidades escolares propriamente ditas do aluno, que, a partir daquele momento, era educado através de uma nova metodologia, numa época em que se reivindicava uma nova política em relação à escola pública, atribuindo a esta um papel importante na construção de cidadania (SOARES, 2005, p.102).

Soares (2005) constata que a adoção do método oral pelo INES se deu não somente por causa do Congresso de Milão. Nesse sentido, analisando a documentação da época, percebe-se que a realidade vivida no Brasil na primeira metade do século XX, com relação à educação, era constituída por um grande número de analfabetos, ou seja, a educação como um todo era precária. Portanto, como não havia sentido letrar indivíduos surdos num país de analfabetos, a comunicação oral era o melhor método por ser o meio de comunicação acessível à maioria da população. Soares (2005) explica o parecer que Meneses Vieira médico e professor do Instituto dos Surdos apresentou quanto ao método oral na educação dos surdos:

No início do seu parecer, ele sugeria a oralização do surdo como uma proposta acabada de educação. Isto é, o passo mais importante que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro deveria dar, em relação à educação do surdo, era a adoção do método oral puro, pois para ele aprender a falar era mais importante que aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos (SOARES, 2005, p.44).

Goldfeld (2002) demonstra que no fim da década de 1970, com a contribuição de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, passou-se a utilizar a Comunicação Total como método de ensino do aluno surdo. Guarinello (2007) demonstra que em 1980, com base nos estudos de Lucinda Ferreira Brito, doutora em linguística, iniciaram-se pesquisas sobre LIBRAS e o bilinguismo passou a ser utilizado.

Na visão de Goldfeld (2002) e Guarinello (2007), as três abordagens são adotadas no país, porém é necessário que se esclareça como a legislação internacional trata da educação dos surdos, evidenciando os principais marcos desta conquista e quais direcionamentos têm sido adotados no país na tentativa de estabelecer um paralelo entre os documentos internacionais e a legislação em vigor no Brasil.

1.5. Leis que regulamentam a Educação Especial

De uma maneira geral serão apresentados a seguir documentos e leis internacionais, nacionais e locais que regulamentaram e contribuíram para a conquista de direitos das pessoas com deficiência.

1.5.1. Educação especial segundo documentos internacionais

Nas últimas décadas, as mudanças ocorridas no Brasil, com relação à situação de pessoas com deficiência, em parte são resultados de mobilizações de entidades organizadas que através de encontros internacionais com participação de vários países têm expressado encaminhamentos para oportunizar aos indivíduos com deficiência a garantia de seus direitos.

A Declaração de Salamanca (1994), fruto de uma convenção sobre deficiência, tem uma grande relevância na luta em favor do indivíduo surdo. Esse documento veio esclarecer a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo fazendo uma oposição ao que foi proposto no Congresso de Milão. Nesse sentido, pensar em políticas educacionais que levem em consideração diferenças individuais é importante quando se trata da educação de alunos com alguma deficiência. Para os surdos, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação, por exemplo, deveria ser reconhecida a fim de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais.

A promulgação desta convenção evidencia o quão importante é compreender o indivíduo que se quer ensinar, percebendo suas limitações e possibilidades, mesmo que estas sejam diferentes da realidade já conhecida. Esse documento demonstrou a insatisfação quanto à maneira pela qual a educação do surdo estava sendo conduzida:

O encontro de Salamanca ocorreu para alertar e para assegurar que aprendizes com necessidades educacionais especiais (ou como fossem denominados) sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas, que devem se transformar em centros prazerosos de ensino-aprendizagem. Assim, na Conferência de Salamanca foram estabelecidos, como principais objetivos: a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível (CARVALHO, 2011, p. 6).

A relevância da Declaração de Salamanca para os indivíduos com deficiência, em especial para os surdos, contribuiu para reivindicar a responsabilidade dos órgãos governamentais quanto à educação oferecida, esclarecendo que esta não poderia ser excludente. Neste sentido, a necessidade de rever a organização do sistema educacional em seus aspectos financeiro e pedagógico fez parte do conjunto de pontos discutidos durante a realização do evento, que, a partir de então, proporcionou uma série de mudanças nos países signatários, incluindo o Brasil.

Outro importante documento internacional, a Carta para o Terceiro Milênio (1999), elaborado em Londres, teve como principal reivindicação a necessidade de os países readequarem seus sistemas sociais e oportunizarem um atendimento digno às pessoas com deficiência, além de comprometerem-se a fixar metas e planos em conjunto com instituições especializadas no trabalho com deficientes.

A Convenção de Guatemala (1999), por sua vez, apresentou como principal objetivo lutar contra qualquer forma de discriminação no tocante à pessoa com deficiência, além de reivindicar a divulgação não só de campanhas preventivas de doenças que podem levar à deficiência, mas também de campanhas que sensibilizem a população quanto aos efeitos nocivos de qualquer forma de preconceito. O intento foi coibir a discriminação pela eliminação de barreiras físicas de acesso, de permanência, de comunicação e de locomoção.

Outro documento de grande importância foi a Declaração Internacional de Montreal realizada em Quebec, no Canadá, em junho de 2001, cuja principal reivindicação foi a necessidade de garantir acesso aos grupos menos favorecidos através de uma sociedade inclusiva, que proporcionasse acesso a produtos e serviços. Segundo este documento, é preciso atentar para a “importância do papel dos governos em assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas” (QUEBEC, 2001).

Não se deve esquecer a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), que representa um marco na história da luta pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência:

Elaborada ao longo de 4 anos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência –2007 contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2007).

Este documento reafirma o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sua ratificação no Congresso Nacional conferiu a este documento o status de lei, incorporando-o à legislação brasileira:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007).

Neste documento foram estabelecidos, em seus 50 artigos, vários direcionamentos sobre como o Estado deveria conduzir a inserção da pessoa com deficiência e garantir o respeito à sua diferença em seus diversos aspectos. O modo de ver o indivíduo com deficiência ampliou-se significativamente com a incorporação desses documentos à legislação pátria, de modo que outras medidas importantes foram repensadas na organização da educação especial no país.

1.5.2. Educação especial segundo a legislação do Brasil

Para se compreender como está constituída a educação das pessoas com deficiência no Brasil, é pertinente analisar os fundamentos legais que garantem os direitos desses indivíduos a partir de um levantamento dos principais documentos e de suas alterações, justamente para que se compreenda como o sistema normativo brasileiro resguarda a educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, lei maior vigente no país, traz as orientações gerais sobre a organização do Estado e sobre o funcionamento e a estrutura organizacional necessária ao funcionamento da sociedade. No Capítulo III, que trata da educação no Brasil, o artigo 208, no inciso III, assegura a defesa que a Carta Magna faz do ensino de alunos com deficiência:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I- educação básica obrigatório e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade próprio;
II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (...) (BRASIL, 1988).

Além da oferta do ensino preferencial na rede regular de ensino de forma especializada, a Constituição Federal tem como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV).

Como se pode observar, a legislação garante ao indivíduo com alguma deficiência o direito à educação integral. Observa-se, todavia, um ponto importante: na redação da Constituição há o uso do termo “preferencialmente” quando se refere ao local de estudo dos indivíduos na rede regular de ensino. Desse modo, cabe ressaltar que durante muito tempo a educação do aluno surdo não raro ficou sob a responsabilidade de instituições filantrópicas e não alcançava todos os alunos que necessitavam de uma educação especial, ou seja, em grande parte dos casos o aluno não frequentava a escola. Apesar de a Constituição Federal ter sido promulgada há mais de 30 anos, somente nos últimos anos os alunos surdos têm procurado a rede regular de ensino para estudar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 1990, especificamente no artigo 54, inciso III, também assegura à criança ou adolescente que tenha algum tipo de deficiência o atendimento especializado e a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino:

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...) (BRASIL, 1990).

A lei reforça a importância do respeito à deficiência da criança e do adolescente e a garantia do tratamento adequado, sendo obrigatória a matrícula na rede regular de ensino. Percebe-se que esta lei, no que se refere ao atendimento educacional preferencial, é similar ao texto da Carta Magna.

Houve, no ano de 1994, a publicação de uma Política Nacional de Educação Especial no país, que buscou orientar o processo de integração e instrução dos indivíduos com deficiência baseando-se em condições adequadas de acompanhamento das atividades de aprendizagem, tendo como parâmetro alunos ditos normais:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2007).

Entretanto, percebe-se que a Política Nacional de Educação Inclusiva, através de suas orientações, apresentava um caráter excludente, uma vez que condicionava a participação de alunos com deficiência às capacidades que apresentavam com relação aos demais alunos, ou seja, a educação dos alunos especiais ficava a cargo de instituições específicas para pessoas com deficiência.

No ano de 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que passou a adotar uma nova visão para a educação inclusiva, com um olhar mais respeitoso quanto às diferenças dos alunos surdos em relação aos demais:

Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. (BRASIL, 2010, p.12).

Além das orientações expostas, que definem normas para a organização da educação relacionadas às particularidades do indivíduo surdo, a LDB nº 9394/96 trouxe a necessidade de se ter profissionais capacitados para o trabalho com alunos com deficiência. As inovações que esta lei trouxe destacam a importância que a educação especial adquiriu com o decorrer dos anos, embora muito ainda seja preciso fazer, mesmo com uma maior abertura que a LDB trouxe comparada com as anteriores.

No ano de 2001 foi elaborado um novo Plano Nacional de Educação. Este dedicou um dos seus capítulos à educação especial estipulando 28 objetivos e metas de organização, além da ampliação de serviços, adequações físicas e didáticas e diversas outras mudanças visando a uma melhoria no atendimento dos alunos com deficiência. Neste mesmo ano foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001, que regulamentou Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Outra lei que representa um marco na história da educação dos surdos foi a Lei nº 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.[...]

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Este dispositivo foi de grande impacto para a educação do surdo no Brasil, porque proporcionou várias mudanças na vida dos alunos surdos, que passaram a ter sua língua reconhecida, respeitada e divulgada na sociedade. Já no ano de 2005 foi lançado um Decreto que veio regulamentar a Lei nº 10436, referente ao ensino de LIBRAS. Com este decreto, esta última passou a ser considerada a primeira língua dos surdos e houve a orientação para que houvesse escolas e classes bilíngues, o que para os alunos surdos representou um grande avanço diante das condições de ensino às quais estavam submetidos:

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ interprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2010, p. 14).

O respeito à língua do surdo oferece possibilidades para que esses indivíduos possam exercer sua cidadania, e a escola, como ambiente construtor da igualdade, passou a ter que se preparar para receber os surdos e garantir a eles uma educação de qualidade que reforçasse o respeito às diferenças. O direito do surdo de ter reconhecida sua maneira de se comunicar obriga a escola a estar preparada para o trabalho com a diversidade, além de exigir que os profissionais estejam aptos a divulgarem sua língua de maneira que os alunos possam interagir na sociedade, indo além dos espaços restritos a instituições e associações para surdos.

O artigo 60 da Lei nº 9.394/96 regulamentou o atendimento específico para o aluno com deficiência através do Decreto nº 6.571/2008, que oficializou a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Atendimento Educacional Especializado é um serviço disponibilizado ao aluno com deficiência e pode funcionar em escola regular ou em instituições especializadas em salas de recursos multifuncionais. Este atendimento apresenta os seguintes objetivos:

Art.2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art.1º;

II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
IV-Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2010, p.28).

Ademais, em setembro de 2010 foi sancionada a Lei nº 12.319, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Esse profissional tem o objetivo de desenvolver um relevante papel na divulgação e na promoção da comunicação do indivíduo surdo

As regulamentações acima descritas foram de significativa importância para o processo de inclusão dos alunos com deficiência, especificamente dos alunos surdos, que são o alvo deste trabalho, mas muitas problemáticas estão envolvidas neste processo. Dentre os vários aspectos envolvidos, alguns particularmente têm gerado divergência entre autores e entidades de grupos surdos. Estes aspectos serão estudados no item seguinte referente à inclusão do aluno surdo.

1.5.3. Legislação e Entidades de surdos no Piauí

Na legislação estadual do Piauí não existe nenhuma lei estadual específica com relação à educação desses alunos. As leis que existem, de uma maneira geral, estão relacionadas a todas as deficiências. Neste sentido, existe a Lei nº 4.835, de 23 de maio de 1996, que regulamenta a reserva de 10% das vagas para pessoas com deficiência em concurso público, e a Lei nº 5.848, de 22 de maio de 2009, que reconhece a ASTE como entidade que procura assistir a comunidade surda divulgando sua cultura, sua língua e promovendo a formação dos surdos.

Em nível municipal, a Lei nº 2.256, de 25 de outubro de 1993, regulamenta a disponibilidade de 5% das vagas em concurso público para pessoas com deficiência. A Lei nº 3156, de 06 de janeiro de 2003, dispõe sobre o passe livre às pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo do município, como também dos seus respectivos acompanhantes. E a Lei nº 3.416, de 6 de maio de 2005, reconhece a língua de sinais como meio de comunicação dos surdos e regulamenta a obrigatoriedade de intérprete de LIBRAS em estabelecimentos bancários, hospitalares, shoppings e outros lugares de grande fluxo de pessoas, ficando a cargo destes estabelecimentos o treinamento dos funcionários para

assegurar o cumprimento da lei, que também estabeleceu o uso da língua de sinais nos estabelecimentos do ensino.

A cidade de Teresina conta com centros de apoio ao surdo como, por exemplo, o CAS, entidade que conta com cursos de conversação em LIBRAS do nível básico ao avançado, capacitações para intérpretes e tradutores em LIBRAS, para professores da rede de ensino, para familiares que convivem com surdos e para os próprios surdos. Além disso, promovem cursos de artes plásticas e informática, festas relacionadas às datas comemorativas e gincanas como forma de complementação às necessidades dos surdos. Trata-se de uma entidade aberta ao público, regulamentada pelo governo federal e vinculada ao governo estadual. Além do CAS e da ASTE, a cidade de Teresina conta com a APADA- PI, outra entidade que propõe assistência aos Surdos e atua desde 1991, sem fins lucrativos. É formada por pais de alunos com deficiência e profissionais engajados na luta por melhores condições de vida para estas pessoas. Atualmente a APADA possui 165 alunos matriculados e realiza matrícula durante o ano todo. A instituição oferece cursos de capacitação em conversação em LIBRAS do básico ao avançado. O maior problema enfrentado consiste na falta de apoio dos gestores públicos.

1.6. A inclusão escolar do surdo e a aprendizagem

O vocábulo incluir, de acordo com Stainback *apud* Mantoan (1998) originou-se da palavra inglesa *full inclusion*. Segundo os autores, este termo é considerado um novo paradigma, que concebe a educação de todos os alunos em classes e escolas de bairro, de modo que as crianças devem estar incluídas na escola como um todo a fim de que o ensino não se restrinja a um curso *mainstream*, ou seja, que não impeça a exclusão do aluno.

Segundo Dutra (2005), a educação inclusiva tem como finalidade, também, atender crianças, jovens e adultos que tendem a ser marginalizados por suas diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Trata-se de um modelo que visa a tornar os sistemas educacionais aptos a responder às necessidades específicas destes alunos.

Jesus considera, por sua vez, que a inclusão é “uma proposta educacional que celebra as diferenças e as diversidades” (2009, p.16). A autora reflete que neste processo não se deve negar as individualidades de cada pessoa, como a capacidade física e mental e a história que cada ser possui, em detrimento da valorização da igualdade.

O conceito de inclusão supracitado se refere de uma maneira geral a todas as deficiências. Todavia, no caso dos surdos, é necessário que sejam analisados outros aspectos para que se compreenda com mais profundidade o termo inclusão.

A legislação educacional do Brasil (LDB nº 9394/96) orienta que a educação de alunos com algum tipo de deficiência aconteça preferencialmente na escola regular. Mas não se pode fugir de uma indagação: a inclusão dos surdos, da maneira como está estabelecida no país, tem promovido o sucesso escolar destes alunos?

A discussão que se apresenta reflete sobre como agir com os que historicamente foram tratados como desiguais. De que maneira a homogeneização da inclusão tem sido benéfica para o desenvolvimento social e cognitivo do surdo? Compreender por que alguns autores e entidades surdas questionam a inclusão do surdo da maneira como está configurada é uma questão inerente àquilo que diferencia os surdos dos ouvintes: a linguagem.

Cabe analisar de que maneira a organização da escola, com relação à aquisição da linguagem pelo surdo, tem sido satisfatória ao seu desenvolvimento. O que é disponibilizado ao surdo no sistema regular de ensino tem sido capaz de suprir as diferenças destes com relação a sua aprendizagem?

Com relação aos surdos, em geral, a recomendação de inclusão tem levado em conta sua forma de comunicação: a língua de sinais. Entretanto, essa fica restrita ao intérprete e ao surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas, a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e construção do conhecimento. Tratar sobre inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação como cidadãos não passam de retórica (DORZIAT, 2004, p.1).

A escola como lugar de formação integral não pode condicionar somente ao intérprete a função de inclusão dos alunos surdos. Incluir exige bem mais. Segundo Strobell (2006), a organização estrutural da inclusão de alunos surdos, quando idealizada, é algo impecável. No entanto, a realidade mostra uma situação bem diferente:

A realidade brasileira é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com surdos. Vemos muitos sujeitos surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever sequer um bilhete. Ao percorrer a trajetória histórica do povo surdo e suas diferentes representações sociais, procuramos

impetrar a compreensão do porquê de muitos sujeitos surdos sofrerem os fracassos da inclusão nas escolas de ouvintes (STROBELL, 2006 p.248)

O aluno surdo, por utilizar uma língua diferente, desenvolve um processo de aprendizagem que deve estar em sintonia com seu real potencial, para que as condições oferecidas proporcionem o desenvolvimento pleno. Por isso, há tantos questionamentos sobre a inclusão do surdo no sistema regular, pois é necessário considerar suas necessidades específicas, que reclamam uma adequação total do sistema de ensino.

O ser humano, na medida em que possui uma linguagem altamente desenvolvida, possui a particularidade de utilizá-la para estruturar sua atividade mental em correspondência com a realidade sociocultural. É justamente a apropriação e o manejo adequados do signo linguístico de uma comunidade o que possibilita ao indivíduo não somente estabelecer a coesão entre os diversos significados cognitivos adquiridos, mas também permite a ele desenvolver diversas formas de interação social.

Evidentemente, toda construção de conhecimentos requer o domínio da linguagem humana. É a apreensão adequada das estruturas linguísticas adotadas num contexto social o que possibilitará a participação efetiva do sujeito na construção de sua realidade cognitiva e permitirá sua interferência como agente social transformador. No que diz respeito ao surdo, a participação e a interferência citadas não raro ocorrem de modo insatisfatório e não é difícil compreender o principal motivo: se o modelo de comunicabilidade é predominantemente oral nas escolas brasileiras, e é na interação social que o indivíduo constrói e harmoniza seus processos cognitivos e toma posse de sua identidade, deduz-se que fica prejudicada tanto a inserção social quanto a capacidade de dar coesão a tais processos se o indivíduo não dominar o modelo comunicativo que o habilite a interagir socialmente de modo efetivo. Esse prejuízo pode ser diminuído se houver uma linguagem específica para que a interação aconteça de modo satisfatório, ou seja, é necessário que a ênfase não recaia com predominância sobre o modelo oral. Essa linguagem é a LIBRAS.

Não se pode negar uma premissa fundamental: a inclusão só acontece verdadeiramente para o indivíduo surdo se houver o domínio do seu sistema de linguagem pelos demais agente escolares, porque a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Dois autores, Vygotsky (1993) e Bakhtin (1995), oferecem interessantes reflexões sobre algumas questões de linguagem.

Retomando a análise do conceito de linguagem segundo Vygotsky, anteriormente já exposto, o autor evidencia o desenvolvimento cognitivo da criança e a importância da linguagem para esse processo no livro **Pensamento e Linguagem**, de 1934, no qual reflete sobre a concepção da constituição da linguagem no indivíduo e faz críticas aos teóricos da sua época. O autor compreende os indivíduos a partir da sua realidade social e cultural, acreditando que é aí que o indivíduo se constitui.

Goldfeld (2002) conclui que, para Vygotsky, a apropriação da linguagem pela criança ocorre de início exteriormente, para depois ocorrer internamente, ou seja, a criança, através do meio social, constrói a linguagem, que é determinante para a sua construção psicossocial. Vygotsky (1993) mostra que o desenvolvimento do indivíduo através da fala interior depende da sua experiência sócio-histórica constituída pela linguagem. A fala interior, segundo o autor russo, é o terceiro estágio da aquisição da linguagem, antecedido pela linguagem social e seguido pela fala egocêntrica:

Podemos agora formular as principais conclusões a que chegamos a partir da nossa análise. Se compararmos o desenvolvimento inicial da fala diferente tanto nos animais como nas crianças muito novas, com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, devemos concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

A partir dessas considerações, podem-se inferir alguns desdobramentos. Ao se relacionar o desenvolvimento inicial da fala nas crianças muito novas com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, deve-se concluir que o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. É que, segundo Vygotsky (1993), o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Conclui-se, assim, que o ambiente em que o indivíduo está inserido é substancial não só para o desenvolvimento da linguagem, mas também para o desenvolvimento geral da criança. Fernandes (1998) relembra que Vygotsky, com suas teses sobre o desenvolvimento

psicológico do indivíduo, contribuiu significativamente ao compreender que este processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorre através da internalização de processos culturais de atividade social, sendo a linguagem elemento central por ser o mediador deste processo:

Ao se tomar conhecimento dessas ideias, de que a linguagem além de ter a função comunicativa exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é o instrumento do pensamento mais importante que o homem possui, percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente (GOLDFELD, 2002, p.60).

Ao se considerar as ideias do psicólogo russo, conclui-se que a linguagem, por ter a função comunicativa e por exercer também as funções organizadora e planejadora dos processos mentais, no caso específico de um aluno surdo, deve ser trabalhada com mais atenção. Goldfeld (2002) percebe o quanto a criança surda, vítima do atraso ou da deficiente aquisição da linguagem, cresce em evidente desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente.

Eis uma questão determinante quando se fala em inclusão dos surdos: como dar ao surdo a oportunidade de desenvolver-se plenamente, se no espaço educativo ele não tem como ampliar sua linguagem por estar em um ambiente que utiliza a linguagem oral? Goldfeld (2002) nota que Vygotsky estudou as diversas deficiências, entre elas a surdez, chegando a considerar esta última como a que mais traz prejuízos para o indivíduo. Por esse motivo, a autora esclarece que é imprescindível o contato do aluno surdo, desde pequeno, com a língua de sinais:

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento de criança surda (VYGOTSKY, *apud* GOLDFELD, 2002 p.81-82).

Nesse sentido, as dificuldades apresentadas pelos indivíduos surdos ocorrem não pela inutilização da linguagem oral, mas por não terem sua linguagem utilizada pela maioria dos

indivíduos da sociedade. Torna-se, portanto, difícil para o indivíduo surdo que não tem contato com a língua de sinais, no caso de um ambiente de linguagem oral, conseguir desenvolver-se plenamente.

Para Vygotsky (1993), a problemática da surdez não reside na surdez em si, mas na dificuldade em proporcionar para estes indivíduos uma linguagem que seja condizente com a sua diferença em relação aos ouvintes. Segundo Goldfeld (2002), Vygotsky foi o primeiro a se opor ao oralismo da sua época, defendendo que o surdo deveria ter uma educação baseada na poliglossiaótica⁴, que seria o domínio de diferentes formas de linguagem:

A linguagem devora como um parasita todos os demais aspectos da educação, se converte em objetivo próprio, por isto perde sua vitalidade, a criança surda [...] não aprende a falar, a utilizar a linguagem como um meio de comunicação e pensamento [...] A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva (VYGOTSKY, *apud* GOLDFELD, 2002, p.85).

Vê-se que a linguagem gestual, na concepção de Vygotsky (1993), possibilita ao surdo o seu desenvolvimento cognitivo, assim como a linguagem oral possibilita o desenvolvimento dos ouvintes. Para os surdos, o aprendizado da língua de sinais acontece de forma natural, o que mostra o quanto o indivíduo surdo necessita do contato com a sua língua.

O russo Bakhtin (1995) dedicou-se a pesquisar a linguagem humana sob diversos aspectos e, em muitos deles, aproxima-se de Vygotsky (1993) por compreender a linguagem a partir do contexto histórico do indivíduo. Bakhtin (1995) compreende que existe uma relação dialógica entre o psiquismo individual e a ideologia, que é social, quer dizer, através da língua o indivíduo externa sua ideologia, que é fruto de uma construção social. Para Goldfeld (2002), o indivíduo se constitui com base em suas relações, utilizando para tal a linguagem, os signos. A partir daí, utiliza os signos tanto para comunicar-se, no diálogo, como para pensar (diálogo interior) e é em conjunto que modificam o meio social, pois a consciência individual é forjada onde há sociedade.

⁴ Este termo significa a utilização de diversas formas de linguagem. Nesse sentido, é o melhor método de aprendizado para as pessoas surdas.

Bakhtin (1995) adverte que a palavra está imbuída de ideologia, e o discurso de um grupo social é reflexo de uma determinada realidade, que, com as interações entre os indivíduos e a evolução histórica, tende a passar por diversas modificações. Nesse sentido compreende-se uma relação estreita entre consciência individual, que se expressa através de signos, e a sociedade, que forja e ao mesmo tempo é forjada por esses signos:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora deste material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 1995, p.34).

Entende-se, dessa forma, que os signos podem manifestar-se de diferentes formas, o que leva a refletir sobre a problemática do surdo com relação à língua de sinais e sobre a importância dessa linguagem para o seu desenvolvimento:

Trazendo estas afirmações para a problemática do surdo, percebe-se que os problemas comunicativos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p.56).

Ainda segundo Goldfeld (2002), uma das dificuldades que os surdos enfrentam decorre de não ter sido implantada a língua de sinais durante um tempo significativo, o que dificulta a solidificação dessa linguagem entre eles e gera os desdobramentos que se perpetuam no aprendizado. Apesar de não haver mais a proibição, grande parte dos surdos não têm acesso a sua língua. “A noção de Bakhtin a respeito da determinação de meio social, ideológico, pela utilização de signos para a formação da consciência, nos dá a clara noção da real dificuldade que os surdos, sem acesso a uma língua, sofrem” (GOLDFELD, 2002, p.55).

Vygotsky (1993) e Bakhtin (1995) contribuíram significativamente para os estudos sobre linguagem pela importância que conferem ao outro na constituição do indivíduo. Vygotsky (1993), através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e Bakhtin (1995), pela compreensão do valor da linguagem na formação da consciência do indivíduo, ampliaram a reflexão sobre a problemática da inclusão dos alunos surdos.

Lacerda (2006) explica que o não contato com a linguagem das crianças surdas traz atrasos sociais, emocionais e cognitivos que são percebidos mesmos naquelas crianças que aprenderam tardiamente uma língua:

A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais. É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, alterado nestas pessoas (LACERDA, 2006 p.165).

A comunidade surda de minoria linguística utiliza a língua de sinais como meio de comunicação e usa o canal viso-espacial diferentemente dos ouvintes, que utilizam o canal oral-auditivo para estabelecer a comunicação. Essa diferença por si só já modifica todo o direcionamento do ensino que deve ser oferecido ao aluno surdo.

Eis o problema fundamental relacionado à inclusão de surdos: a escola regular, na sua maioria, não compartilha da mesma língua do surdo, comprometendo significativamente o desenvolvimento destes alunos. A língua de sinais, para o surdo, é a porta de entrada para a compreensão do que existe em torno dele. No entanto, o ambiente escolar carece de profissionais que dominem a LIBRAS e é esse domínio o que daria aos indivíduos surdos a possibilidade de compartilhar de uma mesma língua e de superar deficiências de aprendizagem na medida em que seria mais ampla a rede de comunicação desses alunos.

Na visão de Dizeu e Caporali (2005), deve ser oportunizado à criança surda, desde cedo, o contato com adultos fluentes em LIBRAS, pois seria um meio mais eficiente de aquisição da língua de sinais, além de ser uma necessidade comunicativa desses alunos. Para essas duas autoras, ao adquirir a língua de sinais, o indivíduo surdo consegue dar significado ao mundo ao seu redor, além de ser a maneira mais fácil para a aquisição da língua portuguesa.

As pesquisas de Sacks (1998) comprovaram que crianças surdas, filhos de pais surdos, que utilizam a língua de sinais desde pequenas, têm um desenvolvimento cognitivo e linguístico bem melhor do que crianças surdas filhas de pais ouvintes. O que suas pesquisas demonstram é que a criança surda necessita do contato com seus pares a fim de desenvolver-se plenamente. Não são raras as crianças surdas que são rotuladas de incapazes, mesmo

estudando parte de suas vidas em escolas onde não aprendem a linguagem oral e nem a língua de sinais. Noutras palavras, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, quando não têm um direcionamento adequado, apresentam grandes transtornos com relação ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social:

As pesquisas desenvolvidas são categóricas em afirmar que a situação dessas últimas - que configuram entre 92% a 95% do total populacional de surdos – é preocupante em relação às dificuldades acentuadas que terão para estabelecer as primeiras interações comunicativas e afetivas, que trarão acesso à informação e, em última análise, à possibilidade de formação de uma visão de mundo própria. (FERNANDES, 1998, p. 48)

As crianças surdas, caso seja negligenciado o completo desenvolvimento de sua linguagem, ao se depararem com o ambiente escolar, que na maioria das vezes também não oportuniza a compreensão do que se passa ao seu redor, ampliam as estatísticas de fracasso escolar cujos números são sempre atribuídos à deficiência e não à falta de um sistema adequado de educação. Nesse sentido, Pires e Eder (2000) realizaram uma pesquisa na qual demonstram que, ao questionarem professores sobre o fracasso escolar de alunos surdos, 87,5% atribuem a dificuldade comunicativa a dois motivos: primeiro, não detêm o conhecimento da LIBRAS; segundo, os alunos surdos não conhecem a língua dos ouvintes e desconhecem a própria língua de sinais. Por esse motivo, o aluno surdo, que não domina nenhum dos dois sistemas de linguagem, não terá uma aprendizagem significativa do que lhe é ensinado.

Refletindo sobre o exposto neste item do trabalho, é interessante questionar sobre de que tipo de inclusão o aluno surdo precisa. Se a escola já apresenta inúmeros problemas com relação à qualidade de seu ensino para os alunos ouvintes, como garantir que a educação dos alunos surdos dentro deste sistema seja de qualidade? Sabe-se que, em muitos aspectos, procura-se oferecer um melhor atendimento aos alunos com surdez. Destaque-se aqui o serviço do AEE, que funciona nas escolas como um suporte aos alunos com alguma deficiência e pretende oferecer um melhor desempenho na sala regular. Ademais, esse serviço promove a orientação de professores e funcionários para atuarem nas escolas no intento de minimizar as barreiras comunicativas. Mas a atuação isolada do AEE não é capaz de suprir as necessidades educativas de que o surdo precisa:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores (MANTOAN e PRIETO, 2006, p.23).

Quadros (1997) afirma serem muitos os entraves na escola regular que acabam por inviabilizar o processo de aquisição da linguagem pelo aluno surdo, pois as adequações precisam assegurar não somente a aprendizagem da língua de sinais e o processo de adaptação de conteúdos e do currículo escolar, mas também a aplicação de avaliações específicas e a qualificação de pessoas especializadas para trabalhar com tais alunos. Mas se as escolas regulares estão organizadas para ensinar em português de maneira oralizada, dificultando muito a compreensão do surdo, como garantir então a aprendizagem do surdo com todas as dificuldades existentes no sistema de ensino regular?

Quando se reflete sobre a inclusão escolar de surdos, sabe-se que se trata de um processo cujas formas de implementação e desenvolvimento são muito variadas no ambiente escolar. Por isso, é importante que as necessidades dos alunos sejam respeitadas a fim de que a apreensão processos linguísticos ao lado do aprendizado gradual dos diversos procedimentos de escrita e de leitura aconteçam de modo satisfatório.

A partir desse ponto de vista, então, é preciso notar que o termo inclusão não deve ser entendido como a tentativa de inserir um grupo de alunos noutro grupo, aproximando-os no intuito de mesclar suas variadas formas de interação. Incluir significa possibilitar que um grupo minoritário participe do grupo majoritário não por uma interação momentânea e superficial, mas de modo que a identidade da minoria seja preservada e respeitada pela maioria nas suas diferenças e adequadamente inserida num contexto mais amplo de possibilidades concretas de desenvolvimento do aluno.

Obviamente, falar em inclusão pressupõe admitir que são variadas as concepções acerca dessa palavra. Mas o que deve ficar claro é que não são poucas as propostas de inclusão que não escapam a uma análise mais rigorosa, justamente porque partem de uma perspectiva teórica inadequada para a realidade das salas de aulas nas escolas brasileiras na medida em que se fixam numa perspectiva teórica e esquecem problemas como superlotação,

professores mal preparados e desvalorizados, insuficientes políticas públicas de inclusão, etc. São essas condições reais no cotidiano escolar brasileiro o que põe em risco permanente a qualquer proposta de inserção dos alunos surdos no contexto escolar. Nesse sentido, tais propostas são entendidas como a mera inserção, a qualquer custo, de alunos surdos nas escolas regulares, e perdem o que de melhor poderia proporcionar se fosse compreendido o termo inclusão numa relação mais ampla, ou seja, no seu compromisso com a aprendizagem de LIBRAS, a formação e capacitação permanente de professores, o diálogo constante com o poder público visando à elaboração de políticas públicas voltadas para o surdo, a construção de ambiente favorável de aprendizado e de respeito à diferença como o melhor caminho para o enriquecimento das relações humanas.

As entidades surdas e os estudiosos da área apontam o Bilinguismo, que se caracteriza pela aprendizagem da língua de sinais como primeira língua e o aprendizado escrito do português como segunda língua, conforme explanado no capítulo anterior, como uma possibilidade de minimizar as problemáticas existentes com relação à inserção do surdo na escola regular. Nesse sentido, o aprendizado pode ocorrer mais satisfatoriamente quando a inclusão do aluno surdo é visto pela óptica de uma multiplicidade de fatores que, conjuntamente, favorecem o aprendizado. No próximo item, serão feitas algumas considerações sobre a função das salas de recurso multifuncionais na escola.

1.7. Atendimento educacional (AEE) e as salas de recursos multifuncionais

De acordo com Anjos as “salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora já pensadas na década de 70, tendo como objetivo atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular” (2011, p.4). Ainda, Anjos (2011) explica que inicialmente as salas tinham a função de atender alunos com deficiência utilizando uma modalidade de ensino destinada especificamente para eles, ou seja, os alunos com deficiência eram separados dos alunos ditos normais.

Atualmente as salas de recursos multifuncionais das escolas são espaços destinados ao funcionamento de um serviço denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE),

que tem a função de atender alunos com deficiência que estejam matriculados na escola regular de ensino. O AEE faz parte do sistema educacional na modalidade educação especial:

O papel do AEE é de oferecer procedimentos educacionais específicos de acordo com cada tipo de deficiência, ou seja, as ações são definidas de acordo com cada aluno numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, não se configurando em reforço escolar. Os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de maneira colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno (ANJOS, 2011. p.5).

Este espaço é provido com equipamentos de informática, recursos didáticos, pedagógicos, jogos, matérias de acessibilidade, objetos de tecnologia assistiva e mobiliários adaptados ao trabalho com os alunos. A implantação das salas de AEE faz parte do modelo de políticas educativas referentes à inclusão, que passou a buscar meios para atender os alunos oferecendo o serviço do AEE como um suporte no ambiente escolar ou fora dele:

O atendimento educacional especializado, no contexto da nova política, acaba por se configurar como espaço privilegiado da educação especial e de responsabilidade da mesma. Destaca-se o caráter complementar e suplementar deste atendimento (e não mais substitutivo), a natureza das atividades que se diferenciam das realizadas em sala de aula e a articulação deste atendimento com a proposta pedagógica do ensino comum (BRIDI, 2009, p.10).

Nesse sentido, cabe observar que o trabalho desenvolvido na sala de AEE é em grande parte a concretizações das ações do MEC frente às políticas de educação inclusiva para os alunos com deficiência. Essas políticas vão desde o atendimento dos alunos, formação dos professores, fornecimento de matérias didático-pedagógicas, produção de material adaptado, entre outros. A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Especial (2007) determina que o atendimento educacional especializado seja ofertado de modo a abranger todas as modalidades de ensino:

- a) Na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce.
- b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”.

- c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.
- d) Na educação indígena, do campo e quilombola deve ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.
- e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2010 p 23/24).

Nesse sentido, o AEE acompanhará o aluno durante todas as etapas da vida escolar, auxiliando-o na promoção de sua inclusão e atuando como suporte neste processo. A atuação do profissional da sala de AEE deverá estar em consonância com os objetivos do professor da escola regular e deverá contar com o apoio da família, componente fundamental de desenvolvimento do aluno. O profissional do AEE deve buscar articular-se também com os demais setores do serviço público que tenham uma relação direta com os alunos com deficiência: os serviços médicos e de assistência social (Brasil 2010).

A instalação de uma sala multifuncional para o atendimento do AEE está condicionada a um processo de seleção que tem como critérios a demanda de alunos com deficiência da escola, a construção de um Plano de Ações Articuladas (PAR), a indicação pela rede pública de ensino, a disponibilidade de espaço físico e de professor disponível para atuação. O AEE foi instituído pelo Decreto nº 6571, de 17/09/2008, com o seguinte propósito:

- § 1º considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
- § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2010, p.27).

Como se pode perceber, o serviço do AEE procura trabalhar as várias dimensões envolvidas no processo de inclusão. O trabalho do AEE deve oportunizar um melhor desempenho do educando incluído numa sala de aula regular. De acordo com o Decreto nº 6571/2008, são considerados público alvo do AEE:

Alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro autismo e psicose infantil (MEC, 2008).

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC/SEESP, 2008) RAPOLI (2010, p.17).

Para ingressar como aluno do AEE, o aluno deverá estar matriculado na escola regular e poderá ser atendido em sua própria escola, em uma escola núcleo ou em instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, desde que a escola faça seu projeto político-pedagógico em sintonia com as diretrizes exigidas pelo AEE. O Decreto nº 6.571, de 17/09/2008, expressa quais os objetivos do AEE:

Art.2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art.1º;

II – garantir a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2010, p.27-28).

Pelos objetivos expostos, pode-se concluir que este serviço tem uma grande responsabilidade na condução do processo inclusivo. No entanto, tal processo deve estar em consonância com toda a equipe escolar, pois a execução destes objetivos só se torna possível com a colaboração de todos que fazem a escola.

O atendimento do AEE deve acontecer em turno diferente àquele no qual o aluno estuda, e pode se dar de forma individualizada ou em pequenos grupos. O professor do AEE deve ter formação específica para atuação, além de ter que participar de cursos de formação continuada.

Machado (2010) esclarece que o aluno matriculado no AEE é computado duas vezes para efeito de financiamento do recurso advindo do FUNDEB⁵. Este recurso deve ser destinado à aquisição de recursos didáticos, formação docente e melhorias no espaço físico. A escola ou entidade que possui uma sala de recurso multifuncional recebe recurso financeiro para promoção do acesso e permanência de alunos no ambiente escolar através do Programa Escola Acessível:

Art8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o decreto N°6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p.70).

Com relação ao profissional que deve atuar na sala de recurso multifuncional, uma resolução do Conselho Nacional de Educação, de outubro de 2009, especificou quais atividades são atribuídas ao professor de AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica tem o compromisso de distribuir recursos a fim de atender toda a educação básica no Brasil. A distribuição tem como base dados do Censo Escolar, sempre com relação ao ano anterior.

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, Art. 13).

O professor de AEE tem uma amplitude de atribuições a exercer frente ao trabalho de inclusão. São atribuições que exigem uma preparação condizente com o tamanho da responsabilidade e que interferem significativamente no resultado da inclusão no ambiente escolar e, inevitavelmente, no desempenho acadêmico dos alunos atendidos. No entanto outros fatores necessitam de atenção por parte do professor de AEE e também são importantes na medida em que envolvem não só o trabalho do professor de AEE, mas de toda a escola:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2010, p. 23).

Todas as atividades acima revelam como é importante o trabalho deste profissional para escola, mas com essa gama de atribuições se faz necessária uma sólida formação inicial e continuada capaz de contemplar a variedade de tarefas a serem desenvolvidas pelos professores de AEE.

Com relação especificamente ao atendimento de alunos com surdez no AEE, a observação de Alvez (2010) é significativa: a proposta de ensino deve levar em consideração o respeito à língua do surdo, quer dizer, o atendimento deve acontecer de modo bilíngue e, se possível, por um instrutor de LIBRAS.

Damázio *apud* Alvez (2010) orienta que o trabalho de atendimento ao surdo no AEE deve se desenvolver em três momentos didático-pedagógicos: o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS e o Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa e o Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS dos conteúdos curriculares. É interessante destacar que o professor de AEE atuante junto ao aluno surdo deve compreender todas as dimensões existentes com relação ao ensino para oferecer

formação bastante sólida sobre o conhecimento da LIBRAS e do conteúdo didático da sala regular:

Nesse sentido, diante do que se constitui como paradigma inclusivo, é preciso refletir cuidadosamente sobre as perspectivas que defendem e acentuam demasiadamente os traços identitários dos surdos, como cultura surda, identidade surda, línguas surdas e sujeito surdo, tendo, do outro lado, os seus oponentes, os ouvintes dominadores. A Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, relativiza tais concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois, essa dicotomia não raro enfatiza rigidamente as diferenças e releva um ponto fundamental: os seres humanos têm afinidades em muitos aspectos: na convivência, na experiência e nas interações sociais por serem humanos (DAMÁZIO e FERREIRA, 2010, p. 48).

Não se pode esquecer que é contraditório defender a educação do aluno surdo fora da escola regular e, ao mesmo tempo, oferecer a ele um serviço que contemple as três esferas da educação e que atue como suporte. Por que somente a sala regular, nos moldes das leis de inclusão do Brasil, não é capaz de oportunizar o aprendizado do aluno surdo? As atividades do AEE são eminentemente recentes e não se encontram muitos trabalhos que analisam sua eficácia. Porém, não há como negar a busca pela melhoria no serviço de inclusão no Brasil a partir desde atendimento.

Convém pensar como o atendimento do AEE conseguirá exercer com eficiência as atividades envolvidas em todas as dimensões expostas anteriormente, que são específicas do ensino ao aluno surdo, a fim de garantir uma aprendizagem satisfatória. Não seria atribuir toda a responsabilidade a este serviço? Que profissional terá condições de contemplar todas estas particularidades relacionadas à educação do aluno surdo?

Como se pode observar, são muitas as indagações acerca do serviço a ser disponibilizado no AEE referente ao atendimento do aluno surdo. Falar em inclusão e propor ambientes exclusivos para o atendimento do aluno surdo parece ser contraditório. Que inclusão se deseja afinal? Se a diferença do surdo em relação ao ouvinte é a língua, deve-se refletir sobre uma reestruturação pedagógica que afirme suas necessidades como indivíduo detentor de direitos e deveres.

CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

2.1. Descrição do local da pesquisa

O presente estudo realizou-se em uma escola estadual na cidade de Teresina-PI, localizada na periferia da zona norte, que atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental nos turnos da manhã e tarde. A escola tem um total de 255 alunos, dos quais 30 alunos são surdos. A clientela atendida pela escola é de alunos com baixa renda. Não há na escola alunos com outra deficiência além da surdez. A escolha da referida escola se justifica pelo grande número de alunos surdos que procuram esta unidade de ensino para darem prosseguimento aos estudos. São alunos provenientes de diversas zonas da cidade de Teresina.

A escola tem um quadro de funcionários composto por 30 profissionais, dos quais 4 são integrantes do AEE e 9 são funcionários que trabalham nas demais dependências da escola, como secretaria, vigilância, limpeza e cantina. Há também um diretor, uma coordenadora pedagógica e os demais são professores da sala regular. A estrutura física é composta por 8 salas de aula, uma quadra de esportes, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de AEE, sala dos professores, secretaria, diretoria e dois banheiros. As salas dos alunos não dispõem de ar refrigerado e a quadra de esportes é descoberta. No turno da manhã, funcionam 7 salas de aula; no da tarde, 3 salas. Apesar de ter um número considerável de alunos surdos, a escola não dispõe de nenhum intérprete de LIBRAS.

Quanto à estrutura física do ambiente para atendimento ao aluno surdo, a escola conta com um aparelho telefônico para surdo, cartazes referentes a eventos relacionados ao surdo, alfabeto em LIBRAS e frases de apoio à inclusão. A sala de AEE é o ambiente que possui o maior número de materiais adaptados para o trabalho com aluno surdo por ser multifuncional. As demais seguem uma estrutura padrão das escolas estaduais da cidade: são relativamente amplas e têm, no máximo, cerca de 30 alunos por sala.

2.2. Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com dez alunos surdos, filhos de pais ouvintes, que foram escolhidos aleatoriamente em diferentes turmas da escola, nos turnos manhã e tarde, 5 professores que lecionam na escola em ambos os turnos, a coordenadora pedagógica da escola e 1 professora de AEE. Abaixo seguem duas tabelas com a descrição dos sujeitos. A TABELA 1 refere-se aos alunos surdos; a TABELA 2, aos profissionais que trabalham na escola. No caso dos primeiros, foram usadas letras para designar cada aluno. Quanto aos segundos, utilizou-se números para cada profissional:

TABELA 1: Alunos surdos participantes da pesquisa

ALUNOS	IDADE	ANO	GÊNERO
A	21	9º	F
B	16	8º	F
C	16	6º	F
D	15	6º	F
E	18	6º	M
F	18	8º	M
G	17	7º	F
H	31	7º	F
I	21	8º	F
J	23	7º	F

TABELA 2: Profissionais da escola participantes da pesquisa

PROFESSOR	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE ATUAÇÃO
1	PROFESSORA DO AEE	LIC. PLENA EM GEOGRAFIA	53	F	MAIS DE CINCO ANOS
2	PROFESSOR DE INGLÊS	LIC. PLENA EM LETRAS/ INGLÊS	35	F	MAIS DE CINCO ANOS
3	COORDENADOR PEDAGÓGICO	LIC. PLENA EM PEDAGOGIA	44	F	MAIS DE CINCO ANOS
4	PROFESSOR DE MATEMÁTICA	LIC. PLENA EM MATEMÁTICA	34	M	ENTRE UM E CINCO ANOS
5	PROFESSOR DE PORTUGUÊS	LIC. PLENA EM LETRAS/ PORTUGUÊS	40	F	MENOS DE UM ANO
6	PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	31	F	UM ANO
7	PROFESSOR DE GEOGRAFIA	LIC. PLENA EM GEOGRAFIA	28	F	ENTRE UM E CINCO ANOS

2.3. Instrumentos da pesquisa

Os primeiros instrumentos utilizados na pesquisa foram o questionário com perguntas fechadas, aplicado aos alunos surdos, e o questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas aos professores. Gil explica que o questionário “é o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de exigir treinamento pessoal e garantir o anonimato” (2009, p.115). Pádua (2004) entende que os questionários com perguntas fechadas possibilitam ao pesquisador quantificar e organizar com maior facilidade os dados obtidos numa pesquisa. Segundo a autora, com os dados obtidos pelo pesquisador através do questionário, pode-se traçar um paralelo com outros elementos encontrados na pesquisa e fazer relações ou comparações. Com relação aos questionários com perguntas abertas, a autora explica:

As perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas. A opção de incluir perguntas abertas em questionários ou formulários pode ficar a critério do pesquisador, dependendo do tema e objeto de estudo (PÁDUA, 2004, p.74).

Os questionários aplicados nesta pesquisa pretenderam evidenciar as principais interfaces do processo de inclusão dos surdos na referida escola. Optou-se em aplicar um questionário com perguntas abertas e fechadas para os professores porque assim seria possível expor as percepções sobre como é compreendida a inclusão do ponto de vista de quem deve ter o compromisso de promovê-la.

O segundo instrumento utilizado na pesquisa foi as entrevistas semiestruturadas, realizadas com um dos professores do AEE e com a coordenadora pedagógica. A entrevista, segundo Rea e Parker (2000), dá a possibilidade de se obter as informações diretamente do entrevistado, além de possibilitar outras vantagens, como flexibilidade, maior complexidade, capacidade para obter informações de difícil acesso, alto índice de respostas e, por fim, garantia de que as instruções serão seguidas. Para Gil (2009), pode ser informal, quando se distingue da simples conversação, por ter como objetivo básico a coleta de dados; pode ser focalizada, quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão; e pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo da entrevista. As entrevistas realizadas com a professora de AEE e com a pedagoga tratam da inclusão sob o aspecto do trabalho desenvolvido por estas profissionais em suas respectivas funções no ambiente escolar.

O questionário realizado com os professores foi baseado em um modelo anteriormente aplicado por uma pesquisadora do Rio de Janeiro⁶, tendo sofrido algumas alterações para adequar-se ao modelo da pesquisa aqui efetivado. E o questionário respondido pelos alunos surdos foi baseado em um modelo construído por uma pesquisadora de Florianópolis e sofreu também alterações para se adequar à realidade da escola pesquisada.

⁶ O modelo de questionário, com as devidas adaptações, foi retirado da dissertação de mestrado da autora Vera Lúcia Lopes Dias intitulada **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda, incluída em uma classe do ensino fundamental**, defendida em 2006, no Rio de Janeiro.

O questionário aplicado com os alunos surdos está organizado segundo a escala de Likert, com quatro opções que vão de maior à menor satisfação em relação aos professores, aos colegas ouvintes, aos surdos e à escola.

Por sua vez, o questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado aos professores, considera a posição destes profissionais quanto aos vários aspectos da inclusão do aluno surdo no ambiente escolar, tais como metodologia, materiais didáticos, as dificuldades no trabalho, a posição sobre o modelo de inclusão escolar e a comunicação com os alunos surdos.

O modelo de entrevista utilizado na pesquisa foi o semiestruturado com um roteiro pré-programado, mas com abertura para realização de outros questionamentos a partir das respostas. As entrevistadas optaram por não terem suas entrevistas gravadas. Por isso, as respostas foram copiadas pela pesquisadora com auxílio de assistentes que acompanharam a entrevista junto à pesquisadora. A direção da escola possibilitou a visita da pesquisadora por todo o ambiente escolar a fim de observar e fotografar os recursos didáticos e os materiais disponibilizados nos principais ambientes.

2.4. Procedimentos utilizados na pesquisa

O início da atividade de campo se deu com o pedido, por meio de um ofício, de autorização à direção da escola para a realização da pesquisa, com a garantia da confidencialidade do nome da escola e dos nomes das pessoas que participaram, além do sigilo sobre os dados obtidos. Concedida a permissão, iniciou-se um processo de conhecimento o mais completo possível da escola com o auxílio da coordenadora.

O primeiro passo foi realizar uma entrevista com a pedagoga, que teve duração de 1 hora, na qual foram relatados aspectos relacionados à organização pedagógica da escola, aprendizagem dos alunos surdos, comportamento dos professores quanto à inclusão desses alunos e as demais dificuldades encontradas.

Em seguida foi realizada uma visita à sala de AEE para a verificação de materiais didáticos disponibilizados, além de conversas com os professores sobre o funcionamento deste espaço. Marcados dia e horário, foi lido o termo de livre consentimento e feita a entrevista com uma das professoras do AEE, que durou mais ou menos uma hora. As

perguntas da entrevista foram sobre o trabalho específico da professora e discorreram sobre a sua metodologia de trabalho no manejo dos materiais didáticos e sobre a sua concepção de inclusão de surdos.

A aplicação do questionário com os alunos surdos ocorreu em dois momentos diferentes: primeiramente, com alunos que estudam à tarde e que frequentavam o AEE pela manhã; em outra data, de modo inverso, ou seja, com alunos que estudam pela manhã e frequentavam o AEE à tarde. A aplicação do questionário ocorreu na sala do AEE durante o horário normal, após os alunos serem atendidos pelos profissionais que lá trabalham.

Para a aplicação dos questionários, foi imprescindível o auxílio de uma intérprete de LIBRAS, contratada pela pesquisadora e sem qualquer vínculo com a escola ou com qualquer pessoa que lá trabalha. A intérprete entrevistou para auxiliar os alunos na compreensão do questionário, pois o instrumento, redigido em português padrão, é de difícil compreensão para alguns alunos. Em algumas questões respondidas, muitos deles justificavam sua resposta, mesmo não sendo solicitadas em nenhum momento justificativas. A manifestação dos alunos foi anotada e será explicitada na análise dos resultados.

O primeiro grupo a responder o questionário foi composto por 5 alunos surdos, 4 alunas e 1 aluno, consultados no período da tarde. Cada aluno respondeu, em cerca de 30 minutos, ao questionário, após a explicação do termo de livre consentimento. O segundo grupo de alunos foi composto por 5 alunos surdos, 4 alunas e um aluno, consultados no período da manhã.

Os questionários com professores da sala regular foram distribuídos e recolhidos durante várias semanas e sempre durante a entrega os professores dialogaram sobre pontos enfatizados nas perguntas. Estes momentos estão registrados neste trabalho como diálogos abertos. A última parte da pesquisa se deu com o registro fotográfico dos materiais e ambientes da escola.

CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo será feita a análise das respostas obtidas na pesquisa a fim de estabelecer um paralelo entre a realidade da escola pesquisada e o referencial teórico anteriormente abordado. Ao fazer estas análises, serão inclusas também as impressões da pesquisadora sobre a maneira como se percebeu a inclusão no ambiente escolar, considerando o relato de várias conversas que ocorreram entre os envolvidos na pesquisa, o que será incluído no texto como diálogo aberto. Pretende-se, com isso, investigar como a inclusão de surdo na referida escola encontra-se em consonância ou não com o discurso estabelecido pelos órgãos nacionais responsáveis pela educação do país e de que maneira este processo se reflete na aprendizagem dos alunos surdos.

3.1. Questionário com alunos surdos

As análises das questões respondidas pelos alunos surdos seguiram o mesmo roteiro do questionário aplicado, ou seja, fez-se a apreciação das questões sobre inclusão dos surdos referentes aos professores, aos colegas e à escola (o modelo do questionário aplicado com os alunos surdos encontra-se em anexo). Ao responder às questões, muitas vezes justificavam as opções que escolhiam no questionário com comentários, que foram transcritos e constam neste trabalho.

Os resultados das questões encontram-se em tabelas com contêm a percentagem referente aos itens escolhidos pelos alunos. No entanto, o resultado de algumas questões foi colocado dentro do próprio texto porque as respostas aos seus itens são bastante diferentes dos itens das demais questões.

TABELA 3: Inclusão dos alunos surdos (aspectos em relação aos professores)

EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES	SIM	MAIS OU MENOS	POUCO	NÃO USAM/NÃO ENTENDO
<i>Seus professores usam língua de sinais?</i>	0 %	25%	25%	50%

<i>Você compreende seus professores?</i>	0%	40%	50%	10 %
<i>Você entende a tarefa que os professores te passam?</i>	50%	25%	12,5%	12,5%
<i>Você entende quando seus professores avisam sobre as provas?</i>	50%	0%	0%	50%
<i>Você entende quando seus professores respondem às questões dos seus colegas?</i>	12,5%	50%	0%	37,5%

As respostas, em sua maioria, no item que se refere ao uso da Língua de Sinais, evidenciaram que não há efetivamente o uso da LIBRAS pelos professores da sala regular. No quesito que questiona a compreensão do professor pelos alunos, as respostas oscilaram entre *mais ou menos* e *pouco*. Constata-se que a comunicação entre aluno e professor é bastante afetada por não compartilharem a mesma língua.

Ocorre que há uma regulamentação no Brasil, Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 que trata do atendimento diferenciado que deve ser oferecido à pessoa com alguma deficiência ou mobilidade reduzida. Neste documento, há a orientação quanto à importância de profissionais que saibam LIBRAS:

Art. 6º: O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5o.

§ 1o O tratamento diferenciado inclui, dentre outros:

I - assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis;

II - mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT;

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdo-cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (BRASIL, 2004).

O que se percebe é que apesar de a lei regulamentar a acessibilidade ao surdo, a escola ainda não tem em seu quadro de professores da sala regular profissionais que tenham uma boa comunicação em LIBRAS, além de não possuir intérpretes da língua de sinais. Nos itens que tratam das atividades e provas, as respostas dadas por mais da metade dos alunos

questionados são mais positivas. Vale ressaltar que, com relação às provas, alguns alunos entrevistados explicaram que são fixados cartazes na sala explicando sobre a data, horário e discriminação das que serão aplicadas.

No tocante aos professores, 75% dos alunos afirmaram ter uma relação normal com eles, 12,5% declararam não ser satisfatória e 12,5% afirmaram ser ruim. O aluno F, no momento em que respondia a este questionamento, deu a seguinte explicação:

Não tem como relacionar-se com meus professores, pois eles não sabem LIBRAS e se voltam mais para os ouvintes.

Aluno F

Comprovadamente, a maioria dos alunos respondeu ter um relacionamento normal com seus professores. Todavia, é possível fazer a seguinte reflexão: será que tais respostas foram dadas porque os alunos, já bastante habituados a um relacionamento precário com seus professores, consideram normal este tipo de relacionamento? Ora, esta pergunta é fundamental, uma vez que manter uma relação com alguém com o qual não se consegue dialogar satisfatoriamente é bastante difícil.

No quesito que pergunta se o aluno surdo compreende LIBRAS, 100% afirmaram saber esta modalidade de comunicação, o que é bastante satisfatório porque a LIBRAS é a primeira língua do surdo e sua utilização efetiva reforça sua cultura e a identidade. A tabela abaixo mostra questões sobre a inclusão dos surdos relacionadas aos docentes:

TABELA 4: Inclusão dos alunos surdos (aspectos em relação aos professores)

EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES	SEGURO	NORMAL	INSEGURO	FRUSTRADO
<i>Como você se sente quando o professor está explicando alguma matéria?</i>	0%	62,5%	0%	37,5 %
<i>Como você se sente quando conversa com os professores?</i>	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%
<i>Como você se sente quando usa LIBRAS?</i>	100%	0%	0%	0%

No item que se refere ao sentimento que se tem quando o professor está explicando alguma matéria, a maioria dos alunos surdos respondeu se sentir *normal*. Novamente observa-se que se sentir normal parece ser habitual a estes alunos no tocante à vida escolar, mesmo não tendo em sala de aula intérprete de LIBRAS e nem professor bilíngue, o que compromete o aprendizado. A pesquisa revela que o sentimento dos alunos quando conversam com os professores foi descrito de duas maneiras: *normal* e *frustrado*. Quanto ao sentimento ao fazer uso da LIBRAS, todos afirmaram se sentir seguros, o que prova o quão importante é o indivíduo surdo ser respeitado na sua língua e como a valorização destes aspectos reflete na autoestima dos alunos:

Outros estudos, como os de Bouvet (1990), mostram ainda que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, pois permitem uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes, possibilitando aos surdos um desenvolvimento cognitivo, social e, em outros aspectos, muito mais adequado, compatível com a faixa etária (LACERDA, 2000, p.73).

No item que indaga sobre como é a relação do aluno surdo com a instrutora ouvinte da Língua de Sinais, 85,5% afirmaram que é *boa* e 12,5% disseram que é *normal*. No último item, com relação aos professores, em que se pergunta como o aluno se sente ao interagir com os instrutores ouvintes da Língua de Sinais, 100% dos alunos responderam que se sentem *felizes*. A maioria de respostas positivas no item referente à relação com o professor da sala de recursos tem como justificativa a possibilidade, dada a estes alunos, de trocas interativas e de aprendizagem com este profissional, pois compartilham da mesma língua, ou seja, a possibilidade de comunicar-se no ambiente escolar torna-se mais eficiente com o auxílio destes professores.

A comunicação em qualquer ambiente, principalmente no escolar, é a garantia do desenvolvimento dos indivíduos, quer sejam ouvintes ou surdos. No caso dos surdos, por utilizarem uma língua diferente num ambiente ouvinte, ter momentos de encontro com o uso da língua de sinais é a oportunidade de se expressarem, algo que para os ouvintes acontece de forma natural. Para o surdo, as dificuldades são muito acentuadas, pois implica em não relacionar-se com aqueles indivíduos com os quais tem que conviver diariamente.

As próximas questões referem-se à inclusão dos surdos em relação aos colegas ouvintes:

TABELA 5: Inclusão dos alunos com relação aos colegas ouvintes

EM RELAÇÃO AOS COLEGAS OUVINTES	SIM	MAIS OU MENOS	POUCO	NUNCA USAM/ NÃO ENTENDEM
<i>Seus amigos usam Língua de Sinais?</i>	12,5%	62,5%	25%	0%
<i>Seus amigos entendem você?</i>	12,5%	75%	12,5%	0%
<i>Você participa da discussão de classe?</i>	12,5%	37,5%	25%	25%
<i>Você entende a discussão de grupo?</i>	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%
<i>Você entende quando seus colegas fazem perguntas à professora?</i>	0%	25%	0%	75%
<i>Você compreende o que seus amigos falam/sinalizam?</i>	75%	0%	25%	0%
<i>Você compreende seu colega quando te ajuda na matéria?</i>	37,5%	0%	0%	62,5%

A maioria, quanto aos dois primeiros quesitos, optou pela resposta *mais ou menos*. Um aluno assim se expressou com relação a estas perguntas:

Não há muita relação com os ouvintes, é mais separado.

Aluna I

Durante o tempo de pesquisa na escola, verificou-se, no intervalo das aulas, que alguns surdos até se relacionavam com ouvintes, mas se notou que os surdos formavam grupos relativamente fechados. É compreensível que isto ocorra, pois a comunicação, base para o relacionamento dos indivíduos, deve ocorrer num contexto no qual o signo seja, ao menos, parcialmente conhecido pelos interlocutores, ou seja, se não se compartilha a mesma língua, torna-se mais difícil a troca de ideias e a formação e consolidação de novas amizades.

Curiosamente, em algumas salas, pelo que se constatou em conversas com a pedagoga, os surdos são bem entrosados com os ouvintes, que, por sua vez, procuram aprender a língua de sinais. Todavia, noutras há uma divisão total entre ouvintes e surdos.

Nos itens referentes à discussão de classe e grupo, alunos ressaltaram que costumam chamar os professores da sala de AEE para interpretar o que é dito e lhes transmitir a

informação. Com relação à satisfação dos alunos em estudar com os ouvintes, 62,5% disseram não se sentir *satisfeitos*, 12,5% responderam que *sim* e 12,5% responderam *mais ou menos*.

Eu não gosto de estudar com os ouvintes, queria que fosse separado, é muito ruim.

Aluna A

Os alunos ouvintes pensam que nós surdos somos burros, não queria estudar com os ouvintes.

Aluno F

Alguns alunos manifestaram, durante o momento em que respondiam a este questionamento, que gostariam de ter na escola um intérprete para se sentirem satisfeitos:

Eu gosto de estudar junto com os ouvintes, mas eu queria que a escola fosse diferente, que tivesse intérprete.

Aluno E

O descontentamento da maioria dos alunos em estudar com os ouvintes ocorre porque a escola não está organizada, em todos os seus aspectos, para o atendimento do aluno surdo. A escola é predominantemente para ouvintes e o meio de comunicação utilizado, nas aulas da sala regular, é o oral. O material didático utilizado é igual para todos, assim como as provas, o que compromete a aprendizagem do aluno surdo, que acontece diferentemente da aprendizagem do ouvinte:

Poder-se-ia até dizer que as trocas linguísticas têm uma importância autônoma, nessa busca constante de capturar os significados existentes no mundo. Em todo fenômeno visto sob a perspectiva dialética, há de se considerar os diversos fatores que fazem do homem um ser cognitivo, e também emocional, social, situado no espaço-tempo. Para isso, cada indivíduo deve ter a possibilidade de desenvolver-se, libertando-se de aparentes ideias que o levem a assimilar um único papel social. A LS, enquanto valor simbólico-cultural, permite um juízo diferenciado sobre as línguas, para além de aparato linguístico, que não tem o poder de fazer os Surdos iguais aos ouvintes, nem mesmo iguais entre si, mas coloca-os na sua condição humana infinitamente aberta a possibilidades (DORZIAT, 2009 p.28).

Considerando o sentimento dos alunos durante as discussões de grupo, 87% responderam se sentirem *perdidos* e 12,5% sentem-se nervosos/frustrado. No último item relacionado aos colegas, questionado sobre o que sente o aluno surdo quando a professora está explicando o conteúdo para a turma, 62,5% responderam se sentir perdidos e 37,5 % responderam se sentirem *nervosos/frustrados*. Eis o posicionamento de um aluno acerca deste item:

É ruim ficar sentado e o professor ficar falando, falando e não entender o que se explica.

Aluna I

Tais dados revelam como é difícil a aprendizagem dos conteúdos. Ao observar a idade cronológica dos alunos, pode-se constatar que eles estão em séries que não são condizentes com a idade em que se encontram. Isso se deve às reprovações que têm sofrido durante sua vida escolar, dado apresentado pela pedagoga durante as conversas na escola. As últimas perguntas referem-se à inclusão na escola:

TABELA 6: Inclusão dos alunos surdos em relação à escola

EM RELAÇÃO À ESCOLA	SIM	MAIS OU MENOS	POUCO	NÃO
<i>Você gosta da escola?</i>	12,5%	75%	12,5%	0%
<i>Você conversa muito com ouvintes na escola?</i>	25%	50%	12,5%	12,5%
<i>Você gosta de sala de recurso AEE?</i>	75%	25%	0%	0%
<i>Todo mundo da escola usa Língua de Sinais?</i>	0%	0%	0%	100%
<i>Você acompanha bem todo material que a escola oferece?</i>	0%	62%	37,5%	0%
<i>Você sente que consegue aprender o que os professores ensinam?</i>	12,5%	50%	12,5%	25%

No quesito que se refere à satisfação encontrada no ambiente escolar, a maioria dos alunos respondeu gostar *mais ou menos* da escola. Eis o comentário de um aluno em resposta ao quesito:

Eu gosto da escola, das pessoas, a escola é legal, agora na sala é ruim por que eu fico lá sentado e não entendo nada. O professor fala e eu não aprendo.

Aluno F

Pelo que se constata, os espaços da escola não são desagradáveis para os alunos. O que não proporciona a satisfação total para eles é o fato de não conquistarem a aprendizagem desejada. Quanto às conversas com os ouvintes, a maioria respondeu *mais ou menos*. Isso se deve pela questão de os alunos ouvintes em sua maioria não dominarem a LIBRAS.

Com relação à sala de AEE, a maior parte dos alunos expressou opinião favorável, o que reforça o que se havia dito antes com relação à vantagem que o diálogo entre estes alunos e aqueles ouvintes que dominam a língua de sinais proporciona aos primeiros. Além de os professores da sala de AEE saberem LIBRAS, a sala disponibiliza uma série de recursos como jogos, alfabetos em LIBRAS, mapas, computador com *internet* e outros recursos que auxiliam na aprendizagem (estes recursos podem ser vistos em anexo). O comentário de um aluno surdo é revelador:

O que eu não gosto na sala de AEE é ter que vir no horário contrário ao de estudo. É muito cansativo ter que estudar de manhã e voltar à tarde. Eu moro longe, pego ônibus e ter que almoçar e ir para a escola de novo é ruim demais.

Aluno F

A sala de recurso referida anteriormente deve ser frequentada pelo aluno que nela é atendido pelo menos duas vezes por semana, mas em conversa com os professores que lá trabalham não há dia e nem horário específico para este atendimento. Isso fica a critério da necessidade do aluno. No item que se refere ao uso da Língua de Sinais por todas as pessoas da escola, 100% responderam que lá nem todos a utilizam. Com relação ao acompanhamento do material oferecido pela escola, a maioria respondeu que acompanha *mais ou menos*.

Eu entendo mais ou menos o material por que eu leio o assunto não pela aula do professor, por isso eu entendo.

Aluna I

Para os alunos que sabem ler e compreendem um pouco mais as tarefas, torna-se menos difícil, pois eles tentam entender sozinhos ou procuram auxílio na sala de AEE. No entanto, para aqueles que têm dificuldade em língua portuguesa, as dificuldades são maiores:

A maioria dos alunos surdos chega à escola com uma defasagem linguística significativa, tanto em Língua Portuguesa como em LIBRAS. Justamente por não possuírem a compreensão necessária dos conceitos e dos significados das palavras, há o comprometimento do seu desempenho acadêmico em relação à leitura, interpretação e à estrutura linguística de textos, impedindo, ao mesmo tempo, a boa interlocução e interação com a sociedade (OLIVEIRA, 2012 p.3).

Trata-se de uma dificuldade com relação à língua portuguesa que compromete bastante a aprendizagem dos educandos, pois a leitura e a escrita são imprescindíveis em todas as disciplinas. Quanto ao item que pergunta se o aluno consegue aprender o que é ensinado, as respostas ficaram em sua maioria entre *mais ou menos* e *não*. Isso reforça as dificuldades pelas quais passam os alunos surdos ao assistirem às aulas tendo como meio de ensino o canal oral-auditivo, método que difere bastante da maneira como o surdo aprende. A tabela abaixo demonstra os sentimentos dos alunos com relação à escola:

TABELA 7: Inclusão dos alunos surdos em relação à escola

EM RELAÇÃO À ESCOLA	FELIZ	PERDIDO	DESANIMADO/TRISTE	ENTEDIADO/FRUSTRADO
<i>Como você se sente dentro da escola?</i>	25%	0%	25%	50%
<i>Como você se sente quando brinca com ouvintes no intervalo?</i>	75%	0%	25%	0%
<i>Como você se sente em estudar com colegas surdos?</i>	100%	0%	0%	0%

<i>Como você se sente quando não tem uso de Língua de Sinais?</i>	0%	75%	25%	0%
<i>Como você se sente quando a escola não tem professor bilíngue?</i>	0%	50%	37,5%	12,5%

A maior parcela dos alunos surdos, quanto ao sentimento que têm dentro da escola, responderam se sentirem *entediados*. Curiosamente, quanto ao sentimento que se revela durante as brincadeiras com ouvintes no intervalo, 75% responderam se sentir *feliz* em brincar com os ouvintes. Um aluno fez a seguinte observação no momento que respondia a esta questão:

Os ouvintes são muito violentos no futebol, mas eu jogo com eles, eu gosto.

Aluno F

O estudo ao lado de outros alunos surdos, pelo que se constatou, origina sentimentos de felicidade. A satisfação em ter contato com alguém que compartilha da sua mesma língua evidencia a importância de se ter colegas surdos na mesma classe:

Quando o sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma de deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa irá encontrar para se igualar com o ouvinte. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, com potencialidades e limitações, sendo apenas surda (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 593).

Sobre o sentimento dos surdos quanto à ausência de uma língua de sinais utilizada por todos, a maioria dos alunos respondeu se sentir *perdido*. Na verdade, são poucas as pessoas na escola que sabem usar a Língua de Sinais. Além das diferenças entre os modelos de linguagens que compartilham o mesmo espaço, não há uma metodologia adequada na escola para a aprendizagem dos alunos surdos na sala regular. Fica evidente a importância de o

ambiente escolar estar preparado para oferecer aos alunos surdos um amplo leque de métodos e instrumentos de ensino compatíveis com a deficiência deles, sendo impreterível uma readequação metodológica da escola.

3.2. Questionário com os professores da sala regular

Inicialmente, fez-se a análise das questões com os professores da sala regular. Posteriormente, a entrevista com a coordenadora pedagógica. Por fim, a análise da entrevista com a professora da sala de AEE. Foram utilizadas tabelas para expor as respostas dos docentes referentes às perguntas com respostas abertas e gráficos para apresentar a percentagem nas questões com respostas fechadas. Durante a exposição dos resultados dos questionários e entrevistas acima referidos, serão considerados também alguns diálogos abertos que ocorreram durante a realização de pesquisa.

O questionário realizado com os professores avaliou, primeiramente, se os docentes possuíam alguma formação em educação de surdos. De todos os professores que responderam ao questionário, apenas um relatou estar fazendo uma formação em LIBRAS. Quando inquirido sobre como analisa o processo de formação, a professora respondeu:

O local onde acontece a formação não é adequado por ser muito quente.

Professora 6

Em seguida, os professores enumeraram as dificuldades que enfrentam com o trabalho com os alunos ouvintes, o que pode ser visto na tabela abaixo:

TABELA 8: Dificuldades no trabalho com alunos ouvintes

PROFESSOR	RESPOSTA
PORTUGUÊS	<i>Falta de habilidades de aprendizagem na disciplina.</i>
MATEMÁTICA	<i>A convivência com os alunos surdos, pois há uma diferenciação no nível de aprendizagem. Professor de matemática</i>

ED. FÍSICA	<i>A rebeldia dos alunos e a resistência em obedecer a regras.</i>
INGLÊS	<i>Falta de interesse na disciplina que ministro e a indisciplina.</i>
GEOGRAFIA	<i>A indisciplina é a maior dificuldade que tenho com os alunos ouvintes.</i>

As respostas dos docentes quanto às dificuldades de aprendizado com ouvintes apresentaram alguns pontos em comum: a dificuldade com os alunos ouvintes, a indisciplina e a falta de conhecimento prévio na série que se está cursando.

O próximo item indaga, segundo os professores, quais as dificuldades são comuns a alunos surdos e ouvintes:

TABELA 9: Dificuldades comuns a alunos surdos e ouvintes

PROFESSOR	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>A indisciplina dos alunos e a falta de conhecimentos básicos na disciplina.</i>
PORTUGUÊS	<i>A indisciplina é o que é comum aos dois grupos.</i>
ED. FÍSICA	<i>Resistência a fazer as atividades físicas</i>
INGLÊS	<i>Compreensão do conteúdo por falta de conhecimento prévio. Muitos dos alunos ouvintes e surdos não trazem das séries anteriores uma boa base na disciplina.</i>
GEOGRAFIA	<i>Nível de conhecimento muito baixo.</i>

Como se pode ver nas respostas dos professores, os dois grupos têm em comum a indisciplina e o pouco conhecimento na matéria. Em conversas com um dos professores, constatou-se que houve um episódio em que um aluno surdo quis agredir um professor por sentir que o docente não atendia às suas expectativas com relação a LIBRAS. Outros chegaram a comentar que muitos alunos surdos ficam dispersos ou atrapalhando as aulas, mas admitem que este comportamento ocorra porque os alunos não participam ativamente do

processo de ensino-aprendizagem, quer dizer, o modelo metodológico ao qual estão submetidos dificulta muito desenvolvimento escolar.

O próximo item requer do professor a indicação das principais dificuldades que são mais sentidas pelo aluno surdo:

TABELA 10: Dificuldades sentidas pelos alunos de acordo com os professores

PROFESSOR	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>A maior dificuldade é que os alunos não têm interprete na sala de aula e por isso não tem como se comunicar</i>
PORTUGUÊS	<i>A comunicação é a maior dificuldade desses alunos.</i>
ED. FÍSICA	<i>A comunicação por que os professores não sabem LIBRAS.</i>
INGLÊS	<i>Compreender o conteúdo dado em língua estrangeira, sem possuírem um bom domínio da língua portuguesa. Alguns dos alunos surdos não são bem alfabetizados.</i>
GEOGRAFIA	<i>Os alunos não entendem as aulas, pois utilizam a LIBRAS como meio de comunicação e eu não sei LIBRAS.</i>

Para a maioria dos professores, a comunicação é um dos aspectos mais importantes, justamente porque a interatividade entre os alunos é um elemento fundamental para a formação escolar. Alguns professores indicam que a dificuldade reside no desconhecimento da língua de sinais por parte do professor, pois, ao necessitar de um intérprete de LIBRAS, transfere a responsabilidade do professor para o intérprete. Durante um dos diálogos abertos que ocorreram na escola com os professores, um deles fez o seguinte comentário:

Tenho alunos surdos que nem alfabetizados são. É muito difícil esta situação.

Professora 7

As dificuldades com relação à língua portuguesa sempre foram mencionadas pelos professores da referida escola, e atualmente questões com essa abordagem são temáticas de

vários trabalhos científicos. Quadros (2006) explica que o aprendizado da língua portuguesa pelo aluno surdo pressupõe a aprendizagem da Língua de Sinais, além de um conhecimento aprofundado por parte dos profissionais que trabalham com esses alunos. A tabela abaixo traz as respostas referentes à questão sobre a comunicabilidade do aluno surdo:

TABELA 11: Comunicação do professor da sala regular com o aluno surdo

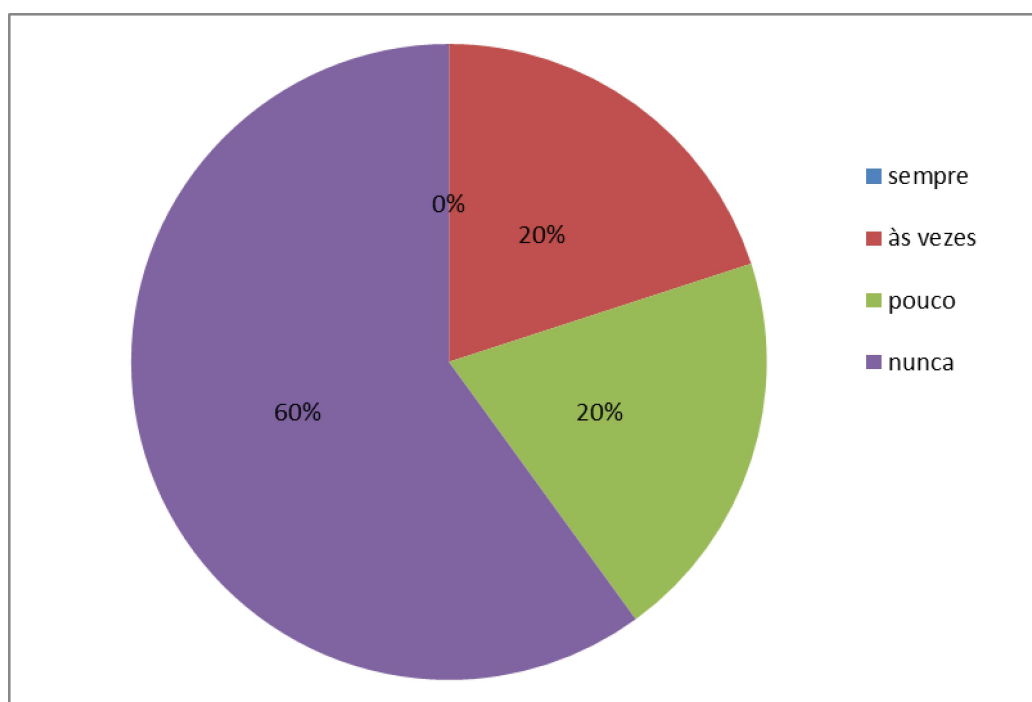
PROFESSOR	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Os alunos da sala que sabem LIBRAS me ajudam na comunicação com os alunos surdos ou então chamo os professores do AEE para me auxiliarem.</i>
PORTUGUÊS	<i>Com o auxílio de alunos que sabem LIBRAS.</i>
ED. FÍSICA	<i>Faço gestos para me comunicar.</i>
INGLÊS	<i>Em alguns momentos uso alguns sinais da Língua de Sinais e em outros momentos apenas gestos, pois não domino a LIBRAS.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não me comunico com os alunos surdos.</i>

As respostas deste item mostram que os professores ora utilizam os alunos como auxiliares no processo de ensino, ora se valem do auxílio dos professores de AEE, pois alguns alunos sabem LIBRAS e se tornam interlocutores dos demais alunos surdos nos diversos espaços da escola. Todavia, cabe ressaltar que, no questionário aplicado com os alunos surdos, muitos disseram não entender quando o colega ouvinte ajuda na matéria. Apesar da boa vontade de alguns colegas ouvintes, sabe-se que o ensino pressupõe conhecimento e didática apropriada, a fim de que ocorra de maneira satisfatória. Na escola, alguns professores, mesmo desconhecendo a LIBRAS, tentam minimizar as dificuldades vividas

pelos alunos. No entanto, outros deixam os alunos à mercê da situação à qual se encontram, ou seja, estes alunos permanecem na sala sem que haja qualquer tentativa de orientá-los.

O gráfico abaixo mostra as percentagens com relação à adaptação do material didático utilizado pelo aluno surdo:

Gráfico 1: Adaptação do material didático pelos professores



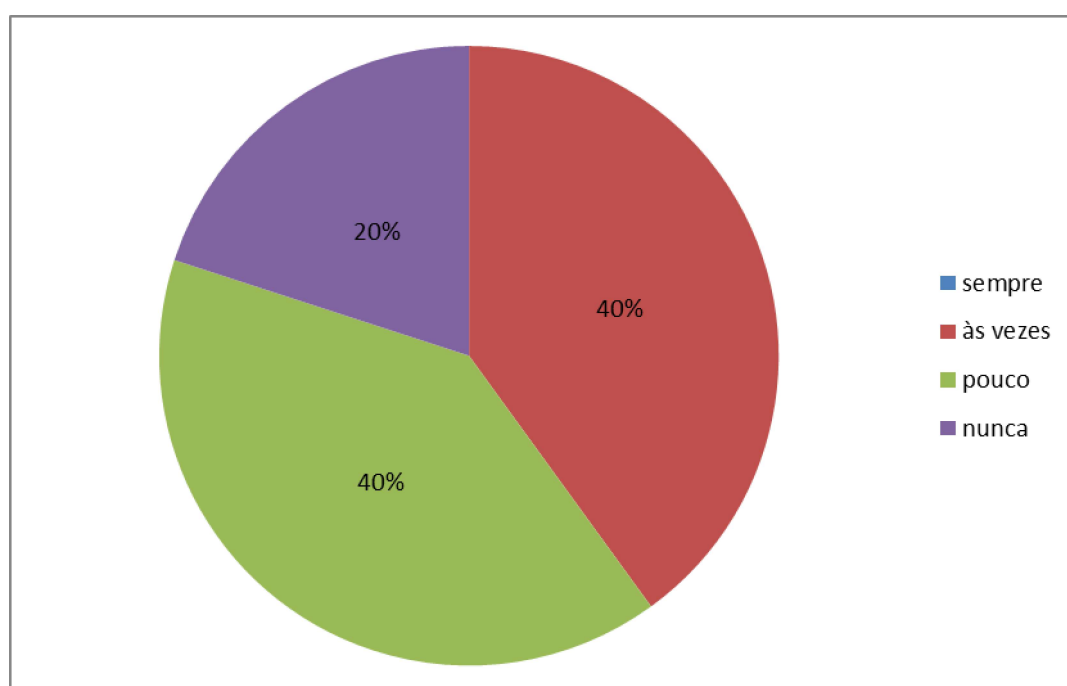
Pelo gráfico, observa-se que a maioria dos professores respondeu que nunca adapta o material didático para os alunos surdos. Alguns professores afirmaram que adaptam algumas vezes e outros que o fazem poucas vezes. Pelo que foi anteriormente exposto, os alunos surdos da escola têm muita dificuldade em compreender o português, o que foi comprovado pelos professores e pela pesquisadora no momento de aplicação dos questionários, principalmente quanto às disciplinas que exigem muita leitura. Como já foi dito, a sala do AEE atua como auxiliar neste processo, pois uma de suas funções é a adaptação de materiais e conteúdos para estes alunos (Artigo 2 da resolução nº 4/ 10 /2009).

No que diz respeito ao material didático e às provas, são as mesmas para ouvintes e surdos. Segundo o relato de um dos professores, as provas eram adaptadas para os surdos, mas como havia muita reclamação por parte dos ouvintes, por acharem que alguns eram

privilegiados, optou-se por aplicar a mesma prova para todos. Somente há uma diferença na aplicação das provas: no caso dos surdos, há um professor da sala de recursos que, com o uso da LIBRAS, serve como intérprete da prova.

No próximo item foi perguntado aos professores se eles recebem algum assessoramento nas atividades pedagógicas para o trabalho com alunos surdos. Eles assim se manifestaram:

GRÁFICO 2: Assessoramento recebido pelo professor da sala regular em atividades pedagógicas



Como se percebe, a maioria dos professores respondeu que *pouco* ou que *às vezes* receberam assessoramento para trabalhar com alunos surdos. A falta de assessoramento para atuar com alunos surdos compromete bastante a prática docente. Sem o devido conhecimento sobre como conduzir a aprendizagem desses alunos, que apresentam peculiaridades específicas e que necessitam de uma abordagem diferenciada na metodologia aplicada e no material didático, os professores acabam por homogeneizar o ensino, o que acarretará consequências para o aprendizado, principalmente dos alunos surdos.

Quanto à reformulação do currículo, adaptando-o para trabalhar com alunos surdos neste processo de inclusão, pode-se observar como os professores se manifestaram:

TABELA 12: Modificação do currículo por parte do professor para trabalhar com alunos surdos

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Sim eu modifico, mas sei também que isto acaba por prejudicar os alunos ouvintes.</i>
PORTUGUÊS	<i>Não modifico</i>
ED. FÍSICA	<i>Não</i>
INGLÊS	<i>A metodologia sim. Não é possível trabalhar em uma sala inclusiva, usando a mesma metodologia de uma sala formada somente por alunos ouvintes.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não faço nenhuma modificação</i>

As respostas dadas indicam que a maioria dos professores não modifica o currículo para trabalhar com alunos surdos. Um dos professores ainda ressaltou que a modificação pode prejudicar os alunos ouvintes. Em um dos momentos de conversa aberta com um dos professores, um deles relatou sua preocupação em fazer com que os alunos surdos aprendessem um determinado conteúdo. O professor disse modificar o currículo ao perceber que havia muita dificuldade em compreender alguns assuntos e por isso era obrigado a repetir um mesmo conteúdo por várias aulas. Por agir desta maneira, ele relatou que os alunos ouvintes ficavam irritados e declaravam que era inútil insistir com os alunos surdos neste mesmo assunto, pois eles eram “burros” e “não aprendiam”. Na verdade, o comentário reflete uma visão ainda predominante: a inferioridade intelectual dos alunos surdos:

Episódios de preconceitos como os referidos são usuais no cotidiano dos surdos. A surdez foi construída historicamente a partir da diferença enquanto desvio da normalidade, numa abordagem patologizante. Apesar do novo discurso

socioantropológico da surdez estar em voga, principalmente no meio acadêmico, esta é ainda uma escrita recente (WITKOSKI, 2009, p. 573).

A autora evidencia que, apesar de haver uma ampla divulgação da importância de se respeitar o outro nas suas diferenças, há também uma tradição histórica de preconceito que ainda perdura nos dias de hoje. A próxima tabela demonstra as respostas sobre de que forma o ambiente de trabalho está de acordo com a metodologia aplicada nas aulas:

TABELA 13: O ambiente de trabalho está de acordo com a metodologia?

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Não.</i>
PORTUGUÊS	<i>Não. A sala é muito quente.</i>
ED. FÍSICA	<i>Não. A quadra é imprópria</i>
INGLÊS	<i>Infelizmente não. Deixa muito a desejar.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não falta muita coisa.</i>

As respostas neste item foram unânimes. Todos os professores consideraram que o ambiente é impróprio para a metodologia aplicada. Ao observar o ambiente escolar, percebeu-se, entre outros problemas estruturais, que as salas não são climatizadas e a quadra não é coberta, o que dificulta bastante a prática desportiva e a aprendizagem, porque Teresina é uma cidade que tem temperaturas francamente elevadas, principalmente durante os últimos meses do ano (os mais quentes são os ditos *b-r-ó*, ou seja, os que terminam em “bro”, setembro, outubro, novembro e dezembro). Além de serem desconfortáveis, as salas de aula apresentam

outros problemas de ordem estrutural. Eis o relato de um professor durante uma conversa aberta na escola:

À tarde ainda é mais complicado dar aula. Muitos alunos se recusam a fazer prática esportiva. Com toda razão, é totalmente inapropriado por estar a quadra totalmente exposta ao sol, podendo até adoecer os alunos. Procuro fazer outras atividades.

Professora 6

Por outro lado, a escola, apesar destas dificuldades, que são responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, possui estrutura física bem conservada e é um ambiente bastante limpo e organizado. A próxima tabela expõe as respostas da seguinte pergunta: como o professor analisa o papel da família nesse processo educacional?

TABELA 14: O papel da família no processo educacional

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>A família é muito importante, porém os pais dos alunos que aqui estudam são ausentes.</i>
PORTUGUÊS	<i>É necessário o apoio da família, mas aqui não temos o apoio dos pais.</i>
ED. FÍSICA	<i>Não há o apoio.</i>
INGLÊS	<i>Fundamental.</i>
GEOGRAFIA	<i>Alguns pais se preocupam, mas são poucos.</i>

Vê-se que os docentes compreendem que o papel da família é muito importante no processo educacional. Todavia, percebem-se as dificuldades de participação efetiva por parte dos familiares como forma de apoio na formação pedagógica. Na visão dos professores, os

pais são ausentes da vida escolar de seus filhos, mesmo quando a escola faz reuniões e requer a participação de todos, incentivando-os, segundo eles, ao aprendizado da LIBRAS. Porém, as tentativas se tornam frustradas, pois a escola não percebe o interesse da maioria. Também os profissionais da sala de AEE afirmam que são poucos os pais presentes no ambiente escolar.

A próxima tabela evidencia as respostas referentes ao item que pergunta aos professores se, para eles, os alunos surdos estariam melhores em uma classe especial ou numa sala regular:

TABELA 15: Para o aluno surdo, a classe especial é melhor do que a sala regular?

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Sim. Seu aprendizado seria mais bem direcionado e desta forma seria melhor.</i>
PORTUGUÊS	<i>Sim. A inclusão discrimina e às vezes privilegia o aluno surdo.</i>
ED. FÍSICA	<i>Não. Os alunos deveriam ter professores preparados.</i>
INGLÊS	<i>Sim. “Classe especial”, o nome já diz tudo. Acho que o aluno surdo necessita de um acompanhamento especial, impossível de lhe ser dado nas escolas como esta, sem estrutura e profissionais preparados para atendê-los!</i>
GEOGRAFIA	<i>Sim. Pois o surdo na escola regular é excluído.</i>

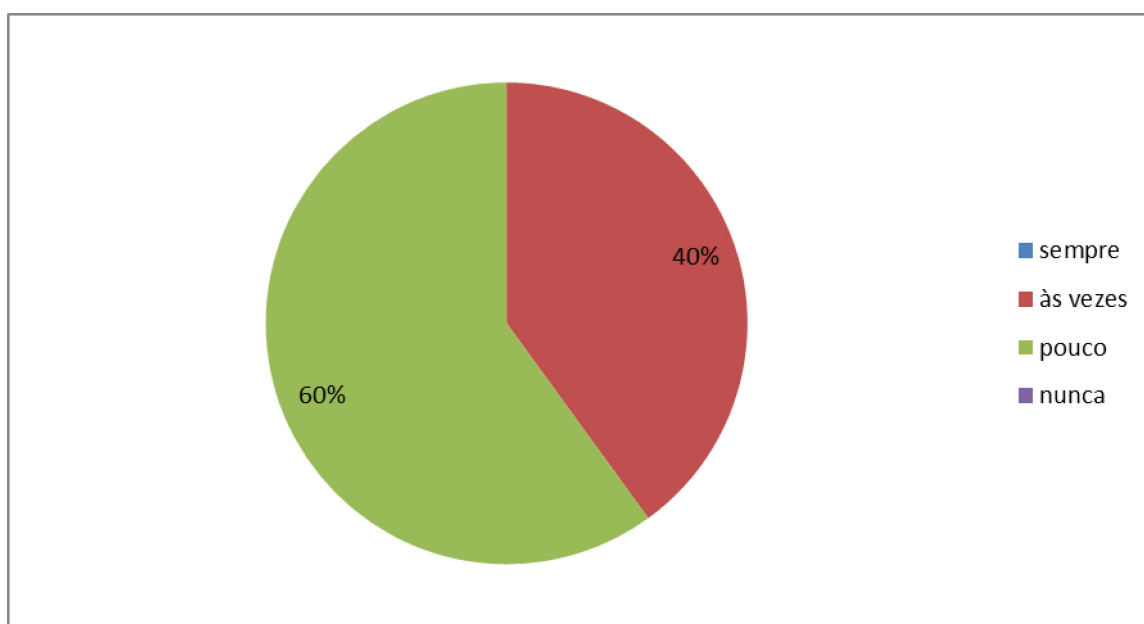
Para a maioria, o aluno surdo estaria mais bem assistido se estivesse em uma classe especial. As justificativas são que faltam profissionais preparados, estrutura metodológica adequada para atender os alunos e, além disso, eles são excluídos do sistema regular. Na reflexão de outro professor, o tratamento diferenciado esconde, na verdade, certos privilégios:

O aluno surdo às vezes é privilegiado por conta de sua deficiência. Há uma diferença no tratamento, acho que isso é errado.

Professora 5

Os professores são conscientes das dificuldades que enfrentam na escola ao trabalharem com alunos surdos no ensino regular. Mas é interessante ressaltar que somente uma professora afirmou que o problema não é a permanência do surdo no ensino regular, mas o melhoramento da formação do professor. Com esse melhoramento, o aprendizado seria mais eficiente. Sobre o quesito que pergunta se o aluno surdo consegue se apropriar dos conteúdos ministrados pelos professores, estas foram as respostas:

Gráfico 3: Para o professor, o aluno surdo consegue aprender o que é ensinado?



Pelos resultados do gráfico, a maioria dos professores considera que seus alunos aprendem pouco do conteúdo que é ensinado. Não é difícil compreender o porquê dessas respostas, pois anteriormente foi exposto que os professores da sala regular não dominam a LIBRAS e que a escola também não possui intérprete. Ademais, o único apoio que os alunos têm são os profissionais da sala do AEE, o que dificulta a compreensão dos conteúdos durante as aulas da sala regular:

Considerar que o aluno surdo possa ser integrado/incluído na escola regular a partir da possibilidade de ele realizar leitura orofacial, sem acesso pelo menos a um intérprete em língua de sinais, é no mínimo uma cômoda justificativa ingênua de estar incluindo-o para excluir (WITKOSKI, 2009, p.569).

A simples permanência de um surdo numa sala regular não é suficiente para dizer que está havendo inclusão, pois ele precisa aprender os conteúdos ministrados em sala de aula numa língua que seja específica para os processos cognitivos que lhe são peculiares, ou seja, a melhor maneira de o surdo assimilar o conteúdo das aulas é através da LIBRAS. Na escola pesquisada, isso não ocorre de modo satisfatório. O próximo item questiona que sentimento o professor teve no primeiro contato com o aluno surdo:

TABELA 16: Sentimento do professor no primeiro contato com o aluno surdo

PROFESSOR	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Frustração, pois não tinha o que fazer.</i>
PORTUGUÊS	<i>Impotência.</i>
ED. FÍSICA	<i>Angústia.</i>
INGLÊS	<i>Frustração. É muito difícil ensinar algo a alguém sem falar a mesma língua que ele. Parece impossível no primeiro momento.</i>
GEOGRAFIA	<i>Muita preocupação.</i>

Os professores usaram em suas respostas palavras que refletem o sentimento que têm diante de alunos surdos, quando não se sabe de fato como conduzir o processo de aprendizagem. As expressões nas respostas dos professores evidenciam o uso de palavras negativas que denotam impossibilidades, dificuldades e tristeza em estar em contato com o aluno surdo pela primeira vez. Nessas respostas, vê-se como é difícil receber alunos surdos sem ter nenhum preparo para relacionar-se com eles e sem contar com o auxílio de outros profissionais que contribuam neste momento. Todavia, os profissionais parecem engajados,

mas têm a consciência de que a inclusão não acontece da forma adequada. É importante explicar que a escola está subordinada à Secretaria de Educação Estadual, a instituição que deve proporcionar condições materiais e físicas para que haja a melhoria da educação dos alunos surdos. A próxima pergunta questiona a influência do contexto social no processo de inclusão:

TABELA 17: O contexto social influencia no processo de inclusão?

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Sim, muita influência principalmente por causa das dificuldades que estes alunos passam.</i>
PORTUGUÊS	<i>A maioria dos alunos mora muito distante da escola isso dificulta bastante.</i>
ED. FÍSICA	<i>Não vejo influência.</i>
INGLÊS	<i>Por vivermos em sociedade é impossível fugirmos dos efeitos morais e sociais que são absorvidos por nossa personalidade e conduta. O aluno surdo traz consigo uma bagagem social do seu meio familiar que às vezes ajuda e outras vezes atrapalha bastante neste processo de inclusão.</i>
GEOGRAFIA	<i>A realidade dos alunos surdos é muito difícil e a escola é despreparada, o que acaba por prejudicar.</i>

As respostas demonstram que o contexto social influencia significativamente no processo de inclusão. Alguns docentes chegam a expor várias dificuldades, como a distância entre a moradia dos alunos e a escola, o contexto familiar nem sempre favorável ao aprendizado, ausência dos pais na escola, além das dificuldades por conta da surdez. A pedagoga relatou que a escola recebe alunos surdos oriundos de diversas zonas da cidade, incluindo a zona rural, o que, segundo ela, ocorre porque o aluno surdo se sente melhor numa escola que proporciona o contato com outros alunos surdos. Por isso, os alunos procuram a

escola como forma de estarem juntos, preterindo aquelas próximas de casa, nas quais têm pouco contato com outros alunos surdo.

Percebe-se também, nas respostas, a preocupação dos professores em oferecer uma educação de qualidade aos alunos. O próximo item questiona se a estrutura física da escola favorece, ou não, o processo de inclusão:

TABELA 18: A estrutura física da escola favorece o processo de inclusão?

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Precisa de melhorias.</i>
PORTUGUÊS	<i>Não.</i>
ED. FÍSICA	<i>Não. Há problemas na quadra.</i>
INGLÊS	<i>Não. Deixa a desejar.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não.</i>

Neste item os professores explicam que a estrutura não favorece o processo de inclusão. Percebe-se através das respostas dos docentes que a escola carece de uma estrutura física capaz de proporcionar melhores condições de aprendizagem. No próximo item foi questionado aos professores que tipo de orientação gostariam de receber para melhorar o trabalho com os alunos surdo:

TABELA 19: Que tipo de orientação o professor gostaria de receber para trabalhar com os alunos surdos?

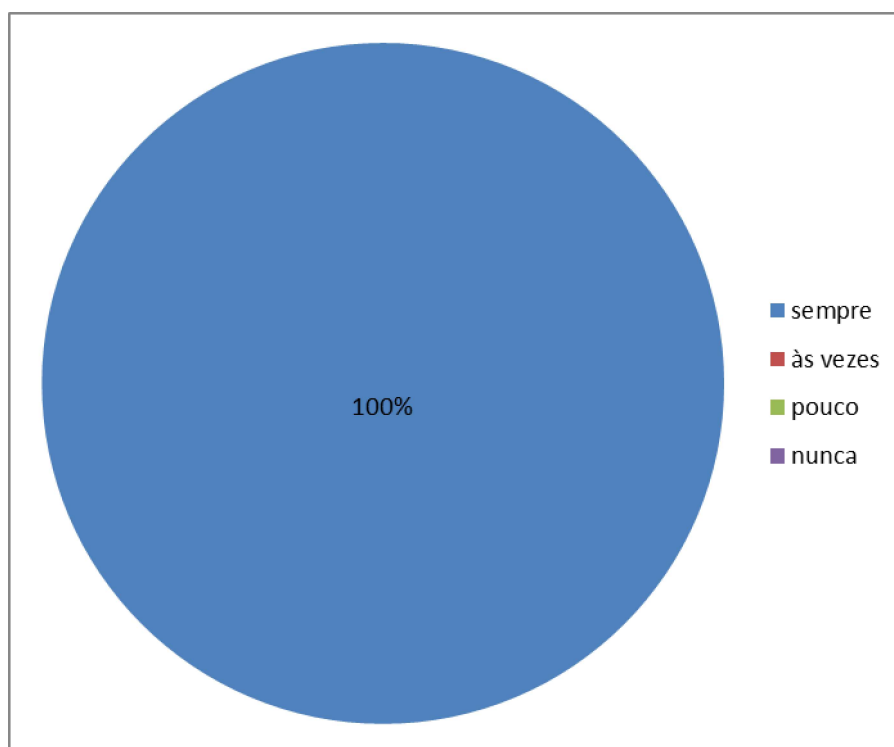
PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Curso de LIBRAS, mas com horário disponível para o professor.</i>
PORTUGUÊS	<i>A escola necessita de um intérprete.</i>

ED. FÍSICA	<i>Gostaria que a escola dispusesse de mais recursos visuais.</i>
INGLÊS	<i>Curso completo de LIBRAS.</i>
GEOGRAFIA	<i>Deveria ter um intérprete.</i>

As respostas oscilaram entre a vontade de fazer um curso em LIBRAS e o desejo de ter um profissional intérprete da Língua de Sinais. Muitos confirmaram que não têm tempo disponível para fazer um curso de LIBRAS porque trabalham em diferentes escolas situadas em diferentes zonas da cidade, sem contar que, com os períodos de greve, muitos professores têm que repor aula aos sábados, o que acaba por inviabilizar a possibilidade de fazer um curso de aperfeiçoamento. Outros reclamam que a escola poderia utilizar os horários de reposição e liberar os professores para fazer o curso que é oferecido na escola.

O próximo item pergunta se o professor, para atender um aluno surdo em sua classe, considera importante manter contato com um professor especializado:

GRÁFICO 4: Importância de manter contato com um professor especializado



Neste item houve unanimidade entre os professores ao concordarem que é importante ter contato com professor especializado. Conforme já foi dito, os professores da escola contam com o apoio dos professores de AEE, que possuem cursos na área de LIBRAS e são profissionais que, além do trabalho na sala de recurso multifuncional, procuram mediar as relações dos alunos surdos com toda a escola. O próximo item questiona se, na opinião do professor, os alunos ouvintes recebem bem os alunos surdos:

TABELA 20: Alunos ouvintes recebem bem os alunos surdos?

PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Sim.</i>
PORTUGUÊS	<i>Sim. São receptivos</i>
ED. FÍSICA	<i>Alguns são resistentes ao contato com alunos surdos.</i>
INGLÊS	<i>Sim.</i>
GEOGRAFIA	<i>Alguns alunos se relacionam com os surdos outros não e eles acabam ficando isolados.</i>

A maioria dos docentes afirma que os alunos surdos são bem acolhidos por alunos ouvintes. Porém, outros profissionais da escola asseguram que em certas salas de aula há uma clara distinção entre surdos e ouvintes de modo que existe uma separação física entre ambos, pois os surdos ficam isolados nos cantos da sala. Em outras salas, entretanto, alunos ouvintes interagem muito bem com alunos surdos, que tentam aprender LIBRAS e ter um bom relacionamento com todos. Mas é consensual o fato de que os surdos, em salas regulares, procuram sempre outro aluno surdo para se aproximar. A próxima pergunta questiona como se dá a adaptação do surdo numa sala regular:

TABELA 21: O aluno surdo adapta-se bem à sala regular?

PROFESSOR	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Não. Os alunos têm consciência de que o ensino não é para eles.</i>
PORTUGUÊS	<i>Mais ou menos. Pela convivência sim, pelo aprendizado não.</i>
ED. FÍSICA	<i>Só há adaptação quando tem outro aluno surdo na mesma sala.</i>
INGLÊS	<i>Alguns sim outros não.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não.</i>

Analizando as respostas dadas, não há total adequação dos alunos surdos nas salas regulares. Os motivos expostos são o direcionamento do ensino, que não é ideal para o aluno surdo, segundo alguns professores, pois, entre outros motivos, os alunos sentem a necessidade de outros colegas surdos na sala de aula para sentirem-se melhor adaptados. Constatou-se também que os professores afirmam não poder fazer mais pelos alunos surdos, pois se veem impotentes para educá-los. A próxima questão aborda a opinião dos professores quanto à escolha do professor da classe regular para atender o aluno surdo:

TABELA 22: Como deve acontecer a escolha do professor da classe regular para trabalhar com o aluno surdo?

PROFESSOR	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Professores treinados para trabalhar com surdos.</i>
PORTUGUÊS	<i>Professor escolhido deveria ser escolhido por ter interesse em lidar com alunos surdos.</i>

ED. FÍSICA	<i>Professores com formação.</i>
INGLÊS	<i>Deveria ser escolhido apenas aqueles professores que dominam a Língua de Sinais e que gostam de trabalhar com surdos e infelizmente aqui acontece o contrário.</i>
GEOGRAFIA	<i>Ter conhecimento na área.</i>

Todas as respostas expressam a necessidade de o professor da sala regular ter uma formação adequada para atuar com os alunos surdos. Outros professores esboçam em suas respostas ser indispensável que se tenha interesse em trabalhar com tais alunos. Nas declarações dos professores, estes referiram que, ao optarem pela escola, o departamento da Secretaria Estadual de Educação responsável pelo direcionamento dos professores nas escolas da cidade não os alertou com relação à existência de alunos surdos, ou seja, não foi esclarecido que a referida escola é considerada um polo de educação dos surdos devido a grande quantidade de alunos que lá estudam. Orientações como essas deveriam ser feitas nos momentos iniciais da contratação, pois assim seria possível selecionar professores que realmente desejam trabalhar com alunos surdos. No entanto, pela política educacional do Brasil, de acordo com a LDB nº 9394/96, o aluno surdo tem o direito de matricular-se em qualquer escola, de preferência próximo à sua residência, devendo receber educação adequada.

A próxima pergunta questiona se, para os professores, a participação dos alunos surdos em classes comuns tem facilitado o processo de escolarização:

TABELA 23: Participação dos alunos surdos em classes comuns tem facilitado o processo de escolarização destes alunos?

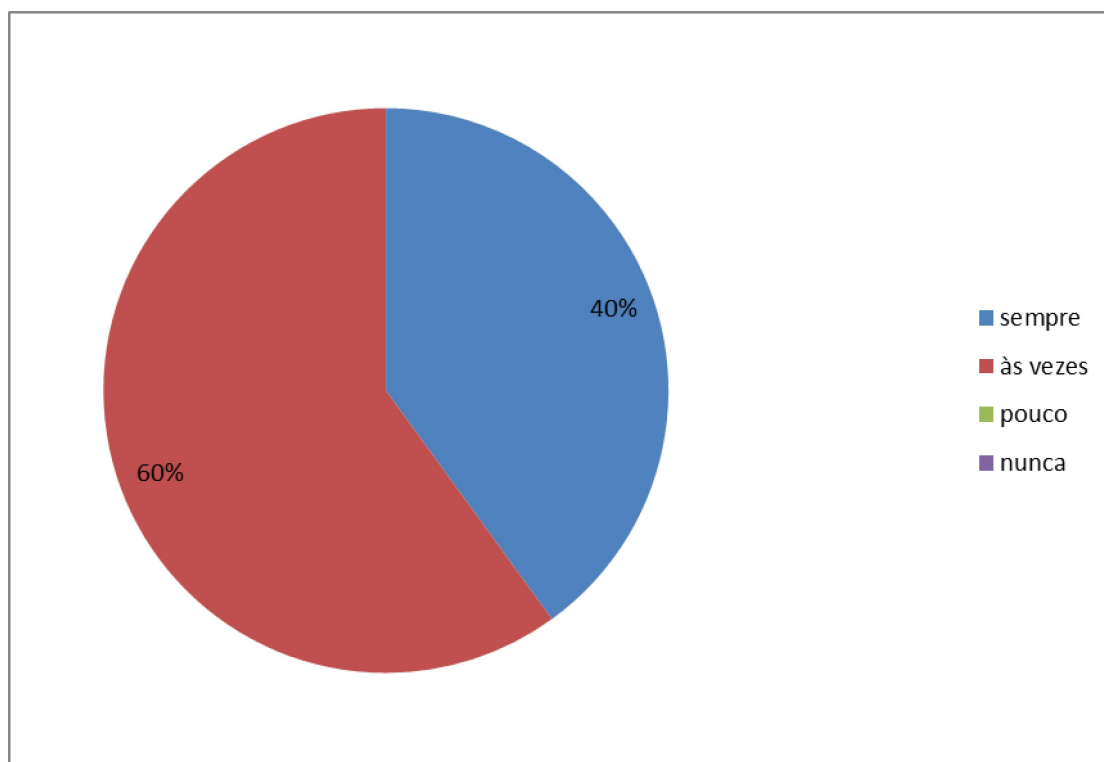
PROFESSORES	RESPOSTAS
MATEMÁTICA	<i>Tem tido avanços, no entanto, o aluno não tem habilidades para o aprendizado.</i>
PORTUGUÊS	<i>Não vejo futuro.</i>

ED. FÍSICA	<i>Às vezes.</i>
ING LÊS	<i>Não. Porque é impossível o surdo ter um bom aprendizado assistindo aulas com professores que não foram preparados para ensinar.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não.</i>

Segundo as respostas, a participação do aluno surdo na classe regular não tem facilitado o seu processo de escolarização. Como justificativa, um dos professores refere a falta de qualificação dos professores; outro explica que a falta de habilidades dos alunos surdos dificulta a sua inserção no ensino regular, pois uma educação que utiliza o canal oral-auditivo na sala regular difere da modalidade linguística mais adequada para eles, a Língua de Sinais. Por isso, as dificuldades em acompanhar as informações ministradas em aula são enormes, porque são anos de predominância de uma linguística que não facilita a aprendizagem.

A questão seguinte quer saber dos docentes se os alunos ouvintes conseguem se comunicar com os colegas surdos:

GRÁFICO 5: Alunos ouvintes conseguem se comunicar com alunos surdos?



As respostas deixam claro que 60% dos professores consideram que às vezes os alunos ouvintes conseguem se comunicar com os alunos surdos e 40% considera que esta comunicação acontece sempre. A última pergunta do questionário indaga aos professores se eles gostariam ou não de continuar trabalhando com alunos surdos:

TABELAS 24: Professores gostariam de continuar trabalhando com alunos surdos?

PROFESSORES	RESPOSTA
MATEMÁTICA	<i>Não. O modelo de inclusão que vivemos não favorece o aprendizado do aluno surdo.</i>
PORTUGUÊS	<i>Sim desde que seja preparada.</i>
ED. FÍSICA	<i>Sim. Gosto de dar aula para alunos surdos, estou me preparando.</i>
INGLÊS	<i>Sim, pois considero um grande desafio em minha vida, mas quero muito me preparar para trabalhar com essa clientela.</i>
GEOGRAFIA	<i>Não. Porque não tem qualificação.</i>

Pela maioria das respostas, nota-se que os professores exteriorizaram o desejo de continuar trabalhando com os alunos surdos, mas com um fator condicionante: a necessidade de receber uma qualificação específica para desenvolver este trabalho. Outros dois profissionais se mostram contrários a continuar trabalhando com alunos surdos, um deles por considerar que a inclusão não favorece a educação dos surdos e o outro por entender que não há qualificação adequada.

3.3. Entrevista com a professora de AEE

A entrevista com a professora 1 aconteceu na sala de recurso multifuncional, sua sala de trabalho efetivo. Na entrevista, procurou-se saber um pouco da sua história como professora e do seu trabalho na sala de recurso multifuncional, além da sua opinião sobre o processo de inclusão dos surdos na referida escola.

A professora entrevistada possui uma experiência de 25 anos e desde seu ingresso no serviço público estadual sempre trabalhou com os alunos surdos. Na escola em questão, na qual a professora trabalha há 10 anos, ela atende somente alunos surdos.

Ela declarou que seu aprendizado de LIBRAS ocorreu principalmente pelo contato com alunos surdos. No intento de aperfeiçoar métodos e técnicas de aprendizado, participa de cursos quando são ofertados pela Secretaria de Educação estadual, além de um curso ofertado pelo CAS.

Segundo ela, na sala de AEE trabalham quatro professores e os atendimentos são feitos em grupos de alunos divididos por professores. A constatação da maneira como ocorrem os atendimentos foi percebida pela pesquisadora nos vários momentos em que esteve na escola.

Ela considera que as maiores dificuldades enfrentadas no atendimento aos alunos surdos diz respeito à frequência desses alunos à sala de AEE, que ainda é baixa, mesmo com a realização de reuniões de conscientização na presença dos pais.

A próxima pergunta da entrevista questiona se a atuação da professora na sala de recurso multifuncional ocorre de acordo com as orientações do MEC para o atendimento de alunos surdos. Ela assim se manifesta:

Não. O AEE funciona como um reforço. Os alunos vêm para o AEE para conseguir responder as tarefas que não conseguem sozinhos. O trabalho que deveria ser feito por nós professores do AEE não está acontecendo, pois os alunos têm muitas dificuldades, muitos nem alfabetizados são e por causa da situação acabam sendo auxiliados na sala para compreender o que é ensinado.

Professora do AEE – professora 1

Para ela, o trabalho do AEE na escola é uma tentativa de minimizar as inúmeras dificuldades por que passam os alunos surdos na escola regular, o que difere do que realmente

deve ser o AEE para alunos surdos. As orientações quanto ao atendimento para alunos surdos, de acordo com as orientações do MEC anteriormente expostas, reforçam que o professor do AEE deve construir um plano de atendimento para o aluno surdo capaz de superar as dificuldades encontradas. Para isso, faz-se necessário o atendimento mediante três recursos didático-pedagógicos: o ensino em LIBRAS, o ensino da LIBRAS e o ensino em Língua Portuguesa.

Na entrevista foi perguntado à professora 1 que atividades eram desenvolvidas com os alunos surdos além das realizadas na sala de AEE. Ela relatou que o professor da sala regular, ao ministrar um conteúdo que não é compreendido pelo aluno surdo que lá estuda, vai até à sala de AEE e convida um dos profissionais que lá leciona para explicar através da LIBRAS o conteúdo ministrado pelo professor. Os profissionais da sala de AEE também são convidados para, no dia da aplicação das provas, ir à sala regular e fazer as perguntas em LIBRAS para os alunos surdos. É como se o professor fizesse a leitura da prova, mas em LIBRAS, já que, segundo a professora 1, a prova não é adaptada para o aluno surdo. A professora 1 relatou que a escola oportuniza o aprendizado da LIBRAS para todos os alunos da escola. Uma vez por semana, no 6º horário, é ministrada, nas salas regulares e por um dos profissionais da sala de AEE, a disciplina de LIBRAS.

A próxima pergunta da entrevista questionou se na sala de AEE há recursos suficientes para o trabalho com alunos surdos. Segundo a professora 1, a sala é equipada com muitos materiais adaptados ao surdos, apresentando como exemplo mapas, jogos, dicionário em LIBRAS. A pesquisadora pôde comprovar *in loco* que há na sala uma diversidade de recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos (em anexo, estão as fotos da sala de AEE com os materiais).

O item seguinte quer saber se os professores da sala regular solicitam o material da sala de AEE para incrementar suas aulas. Na sua resposta a professora explicou que às vezes há solicitação e que no início do ano foi feita uma exposição dos materiais disponíveis na sala de AEE para que os professores tivessem conhecimento dos recursos disponíveis na escola.

Com relação ao atendimento na sala de AEE, foi questionado se existem horários específicos para os alunos serem atendidos. A professora 1 respondeu que não há horários pré-determinados para o atendimento dos alunos e aquele que sentir necessidade de um atendimento pode frequentar a sala em dia e horário desejado. Da mesma forma, se um

professor da sala regular necessitar, pode solicitar a presença dos profissionais do AEE a qualquer momento.

No decorrer da entrevista foi perguntado a professora 1 se ela considera que o atual modelo de inclusão para os surdos tem promovido aprendizado destes alunos. Eis a resposta da docente:

Não. Antigamente quando eram salas separadas, eles aprendiam bem mais, agora temos alunos no 6º ano que nem alfabetizado são. Pois o nível deles está bem diferente dos demais alunos ouvintes. Temos muitos alunos bons, mas o modelo de inclusão como está para os surdos tem atrapalhado bastante, pois nem intérprete a escola tem.

Professora 1

Na resposta, pela sua experiência de 25 anos com alunos surdos, ela avaliou que o atual modelo de inclusão não tem proporcionado o aprendizado dos alunos. Ela destacou que o nível de conhecimento difere bastante entre os alunos surdos e ouvintes e que há alunos surdos não alfabetizados. Sua resposta evidencia uma problemática anteriormente exposta pelos professores da sala regular nas respostas dos questionários e dos registros das conversas abertas. A professora salientou também a falta de um intérprete de LIBRAS para os alunos surdos.

Foi questionado se todos os alunos atendidos pela sala de recursos sabem LIBRAS. A docente respondeu que a maioria dos alunos sabe bem, porém alguns não dominam porque foram ensinados pelo método de oralização. Em conversa aberta com a professora 1, foi explicado que os que não dominam LIBRAS, ao chegarem na escola e se depararem com alunos surdos que usam LIBRAS, logo tentam aprender, pois a comunicação, segundo a docente, flui mais fácil com o uso da LIBRAS.

O último item da entrevista feita com a professora 1 pergunta se os surdos atendidos compreendem bem o português. A professora respondeu que alguns compreendem, outros não, e explicou que existem alunos que estão em processo de alfabetização em português.

Durante conversa aberta com algumas das professoras do AEE, foi perguntado se elas consideravam que o intérprete resolveria as dificuldades vividas pelo surdo na escola regular. Elas afirmaram que o intérprete ajudaria bastante, porém somente isso seria insuficiente para

solucionar a problemática do surdo na sala regular. Uma das docentes comentou que quando está na sala de um professor para interpretar uma aula, os alunos prestam mais atenção nela do que no professor.

3.4. Entrevista com a coordenadora pedagógica

A entrevista com a pedagoga aconteceu na sala dos professores, pois neste ambiente há um espaço reservado para o local de trabalho da pedagoga. A entrevista aconteceu no turno da tarde e teve duração de mais ou menos uma hora. As perguntas tinham como objetivo compreender qual a metodologia da escola quanto ao processo de inclusão dos alunos surdos e o que a escola tem feito nesse sentido. A pedagoga está na escola há mais ou menos 3 anos e em conversa aberta antes da entrevista também afirmou ter vivenciado a preocupação em conviver numa escola com muitos surdos sem saber LIBRAS.

Antes de começar a entrevista, a pedagoga relatou que ao chegar à escola e se deparar com a quantidade de alunos surdos se sentiu temerosa sobre como conduzir seu trabalho, pois ela também não tinha nenhum conhecimento em LIBRAS. Com o passar do tempo, porém, adaptou-se aos novos desafios e já domina alguns sinais em LIBRAS. A pedagoga também tem procurado cursos na busca de ampliar seu conhecimento em nessa língua.

A primeira pergunta da entrevista questionou se a inclusão dos alunos surdos está contemplada no projeto político da escola. A pedagoga respondeu que não há no projeto político pedagógico nada sobre inclusão dos surdos. É sabido que esse projeto deve conter os elementos norteadores das atividades escolares e deve ser elaborado levando-se em consideração a realidade sociocultural existente, mas tendo em vista o que se deseja atingir:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local (VEIGA, 1998, p.9).

A autora expõe a necessidade de a escola, através do seu projeto, definir o seu papel social como um ambiente que promova a formação dos indivíduos de modo independente de suas diferenças. A outra pergunta da entrevista questionou se em todas as salas da escola há alunos surdos. A pedagoga respondeu que eles estão presentes em quase todas as turmas. Somente em duas turmas não há alunos surdos.

Foi perguntado à pedagoga durante a entrevista se havia supervisão feita pela Secretaria de Educação quanto ao rendimento dos alunos surdos ou se estava em execução algum tipo de assistência para a escola. A pedagoga relatou que não, mas que no ano anterior houve uma visita de funcionários da Secretaria de Educação, mas sem cobranças ou assistência.

Seguindo a entrevista, questionou-se quais recursos didáticos disponíveis a escola possui para auxiliar o professor no seu trabalho. Foi explicado que na escola há *data show*, DVD, TV, aparelho de som, mapas, globos, jogos, revistas livros, jornais, *internet*, dicionário de LIBRAS e de língua portuguesa. Sobre este assunto, foi perguntado se a pedagoga considera importante o uso desses recursos para o processo de aprendizagem do aluno surdo e quais suas justificativas. A pedagoga respondeu afirmativamente, ressaltando principalmente os recursos visuais, que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo o roteiro da entrevista, a pesquisadora indagou se a pedagoga considerava que somente o intérprete de LIBRAS seria suficiente para sanar as dificuldades das pessoas com surdez na escola. Eis a resposta:

É importante o intérprete, os recursos e o professor saber se comunicar usando a LIBRAS. No ano de 2011 houve um intérprete de libras durante um período curto, entre abril e junho. Ele trabalhava no turno da tarde, interpretando todas as disciplinas. Hoje, para sanar essa dificuldade, quem interpreta as disciplinas principalmente de português e matemática são os professores do AEE, os quais costumam auxiliar os professores da sala regular na apresentação de seminários e quando solicitados pelos professores. O professor que costuma solicitar com mais frequência a presença do professor do AEE é o de ciências. É também o que costuma usar mais recursos didáticos.

Professora 1

A pedagoga deixa claro o quão importante é o conhecimento de LIBRAS pelo professor da sala regular, não atribuindo essa responsabilidade somente ao intérprete, e reitera a importância do trabalho do profissional do AEE.

Na sequência, foi perguntado para a pedagoga o que deveria ser feito para desenvolver de forma significativa a aprendizagem dos surdos na sala regular. Segundo ela, são imprescindíveis a formação do professor em LIBRAS, o uso de recursos didáticos para a fixação dos conteúdos e a adaptação de livros e provas.

Questionou-se quais as intervenções que a escola tem feito para proporcionar ao surdo um ambiente melhor de inclusão. Segundo ela, está sendo ministrada a disciplina LIBRAS para todos os alunos uma vez por semana, no sexto horário, iniciada no mês de abril deste ano letivo. Nesse caso, os professores de AEE são os responsáveis por ministrar estas aulas. Outra ação desenvolvida a fim de melhorar o ensino do surdo é um curso de LIBRAS ofertado na escola com carga horária de 120h por uma professora do CAS. Este curso é aberto à comunidade, aos pais dos alunos surdos e a todos os profissionais da escola, incluindo os funcionários. O curso acontece no contraturno dos professores ou no horário pedagógico. No entanto, a pedagoga afirma que muitos professores se matricularam no curso em horário indevido por ser compatível com seu horário de trabalho.

Na visão da pedagoga, uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo surdo na escola diz respeito ao rendimento acadêmico destes alunos e às faltas na sala regular e no AEE, pois somente os professores do AEE sabem LIBRAS. Os alunos surdos já têm idade bem avançada, pois passaram por diversas reprovações. Foi questionado o que tem sido feito para minimizar essas dificuldades do ponto de vista pedagógico. Segundo ela, são feitos trabalhos com os alunos no intuito de melhorar as notas. Ainda com relação às faltas, perguntou-se a que a pedagoga atribuía o número excessivo de faltas. Entre outras justificativas, a distância entre a escola e a residência dos alunos é um dos grandes problemas. O que justifica a vinda desses alunos de regiões distantes, segundo a professora, é a possibilidade de estarem em contato com outros surdos, o que os faz se sentirem mais acolhidos. A pedagoga declarou ainda que há turmas nas quais se verifica um significativo entrosamento entre surdos e ouvintes, porém existem outras em que não há essa relação.

Foi perguntado se a pedagoga conhecia algum projeto vinculado à Secretária de Educação que pretenda transformar a escola em escola bilíngue. Ela afirmou que já ouviu somente alguns comentários sobre essa possibilidade, mas nada ainda foi realizado.

Durante o período de coleta desses dados na escola, foi promovida por uma instituição federal de ensino em Teresina, juntamente com o apoio de entidades de surdos e com a

presença do município e do Estado, a organização de um seminário sobre a inclusão dos surdos na escola regular. Nesse seminário aconteceram palestras, apresentação de trabalhos, minicursos, mesa-redonda, apresentações artísticas e venda de materiais sobre inclusão de uma forma geral, especificamente sobre a LIBRAS.

Participaram deste seminário professores da sala regular de diversas escolas de Teresina, pais de alunos surdos, estudantes da área de pedagogia e a comunidade surda da cidade. Os alunos surdos da escola em que ocorreu a pesquisa participaram intensamente durante todos os dias do evento, que contou também com a presença dos professores da sala de AEE da escola pesquisada. Não houve a participação dos professores da sala regular da escola, nem de membros da gestão escolar durante a realização do evento. Os alunos surdos foram dispensados de parte do horário das aulas para participarem do encontro. A pedagoga da escola onde ocorreu a pesquisa foi interrogada sobre a sua ausência, mas justificou-se alegando outros compromissos na escola.

O evento foi bastante organizado e contou com palestrantes de diferentes lugares do país. Alguns palestrantes eram surdos e com formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado. A temática principal deste evento foi a luta por uma escola bilíngue, que tenha como meta o pleno desenvolvimento do aluno surdo, de modo que seja possível o seu desenvolvimento integral.

Algumas palestras foram precedidas de relatos da história de vida de seus ministrantes (surdos), que expressavam as dificuldades por que passaram durante sua vida escolar e como essas dificuldades os impulsionam a lutar por uma escola melhor para os surdos.

Durante o seminário aconteceram debates sobre a realidade das escolas públicas de Teresina com relação à educação de surdos e as perspectivas que os alunos têm sobre medidas que viabilizem melhorias em curto prazo. Durante esses debates, alguns representantes dos órgãos responsáveis pela educação municipal e estadual puderam expor suas justificativas quanto à gestão educacional no que diz respeito ao surdo.

No encerramento do seminário ocorreu uma passeata no centro da cidade de Teresina, com entrega do pedido, feito pelos alunos surdos, pelos pais e por profissionais da área, de uma escola bilíngue ao Secretário Municipal de Educação e ao Secretário Estadual (as imagens do evento estão em anexo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, termo que está cada vez mais presente no meio acadêmico nos dias atuais, é também muito discutida nos meios de comunicação, nas rodas sociais, nas igrejas, ou seja, em vários setores da sociedade. A sensibilização que as dificuldades alheias causam nas pessoas, principalmente no ambiente escolar, não raro proporciona neste último a necessidade de democratizar o espaço escolar a fim de promover o encontro entre alunos considerados normais e alunos com deficiência. Todavia, a escola, na tentativa de cumprir o seu dever numa sociedade democrática, depara-se com diversos desafios, entre eles, talvez o mais importante, seja o de tornar o aluno com deficiência integrado satisfatoriamente no processo de aprendizagem. Especificamente no caso da inclusão dos surdos, foco deste trabalho, parece que quanto mais se procura homogeneizar educacionalmente ouvintes e surdos em nome da inclusão, mais excluído o surdo parece ficar. Diante disso, é pertinente questionar: será que o modelo educacional inclusivo desenvolvido numa escola na cidade de Teresina, considerada referência no atendimento a esses alunos, logra bons resultados que garantem o processo de inclusão? Será que o modelo educacional inclusivo adotado na escola considera primordialmente a necessidade dos alunos surdos ou aparece tão somente como um conjunto de atividades que servem apenas à comodidade dos órgãos governamentais?

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender de que maneira o modelo de inclusão para surdos em uma escola pública estadual de Teresina, normatizado pelo sistema legislativo brasileiro, tem sido capaz de suprir as necessidades dos alunos surdos visando ao seu desenvolvimento pleno. Ao percorrer este caminho, iniciado com a análise bibliográfica de alguns importantes autores, que situaram historicamente toda a problemática pela qual a educação do surdo passou, até a pesquisa de campo realizada na escola estadual de Teresina, pode-se perceber que há muitas semelhanças entre as dificuldades encontradas pelos surdos no passado e aquelas que eles ainda encontram nas escolas no Brasil, embora haja também aspectos novos, novas conquistas e excelentes resultados com relação ao processo de inclusão. Entre as semelhanças, pode-se dizer que os surdos ainda não têm o poder de decidir qual o modelo educacional mais adequado para a sua aprendizagem. Quanto aos novos aspectos, há uma difusão cada vez maior da LIBRAS como a língua principal e um comprometimento significativo de muitos profissionais ligados à problemática do surdo.

Os surdos, ao longo do tempo, sempre estiveram à mercê das escolhas dos ouvintes, que sempre determinaram qual deveria ser o modelo educacional adequado. Esta imposição dos ouvintes trouxe consequências negativas para os alunos surdos. Atualmente, apesar da LIBRAS ser reconhecida como uma língua, conferida sua importância para o surdo através da Lei nº 10.436, de abril de 2002, ainda não se faz presente como deveria no cotidiano dos alunos surdos das escolas brasileiras.

No período durante o qual a pesquisa aprofundou os estudos, com o auxílio do referencial teórico escolhido, evidenciou-se ainda mais, pelo contato com a realidade da escola estudada, como ocorre o modelo de inclusão em uma escola estadual de Teresina. Pôde-se compreender, pelo uso dos questionários, das entrevistas, das conversas abertas e da impressão pessoal nos diversos momentos de convivência, que o discurso oficial anda distante da realidade dos alunos surdos que estudam na referida escola.

Na avaliação do questionário aplicado com os alunos surdos, apesar de muitos afirmarem gostar do ambiente escolar, os itens relativos à aprendizagem, ao entendimento das aulas, ao relacionamento com os docentes e aos sentimentos diante de várias situações no cotidiano escolar demonstram que ainda são necessárias muitas mudanças para que ocorra a aprendizagem dos alunos surdos. Diante dos resultados encontrados nas entrevistas com professores, colegas e escola, observou-se que em muitos itens apontados, os alunos surdos sempre demonstravam respostas incertas ou negativas quanto ao processo de inclusão. A título de exemplo, no item que questionou se o aluno se sentia satisfeito em estudar com alunos surdos, a maioria respondeu negativamente.

Houve também itens que apontaram respostas positivas, principalmente com relação aos colegas surdos, ao uso da LIBRAS e quanto às trocas pedagógicas no ambiente do AEE. Além dos questionários aplicados com os surdos, verificou-se que os relatos desses alunos sempre sinalizaram para as problemáticas vividas na escola regular. No entanto, nota-se que a maior demonstração do descontentamento desses alunos quanto ao modelo de inclusão vigente está na sua participação massiva na passeata que se realizou no centro da cidade, na qual os alunos requereram do poder público uma escola bilíngue para os surdos.

Com relação ao questionário aplicado com os professores da sala regular, ficam evidentes, pelas respostas dadas, as problemáticas vividas por eles devido à dificuldade de ensinar sem conseguir se comunicar eficientemente através da LIBRAS. Os professores

declararam também uma série de dificuldades com relação ao ensino do surdo, bem como mostraram ter consciência de sua responsabilidade como docente. Todavia, não raro é desanimador para eles estar diante de uma realidade que, de certa maneira, é inviável para o ensino do surdo. As respostas dos professores da sala regular demonstram como o modelo utilizado acaba por excluir o aluno surdo, pois a modalidade de ensino utilizada é a oral, ou seja, voltada para os alunos ouvintes. Para os professores, é necessário principalmente que o profissional receba a formação em LIBRAS e deseje trabalhar com alunos surdos, o que, segundo eles, não acontece na escola. Eles também afirmam que as maiores dificuldades no trabalho com o aluno surdo é a falta de habilidades para a série à qual estão cursando, bem como as dificuldades com relação à língua portuguesa e quanto à falta de um intérprete na escola.

Analisando a entrevista concedida pela professora de AEE, compreende-se que não é possível desenvolver o trabalho na sala de recurso de acordo com a proposta do MEC, porque, além das faltas dos alunos, a sala funciona como reforço das tarefas passadas pelos professores da sala regular. Segundo ela, no modelo de inclusão atual, comparado com o modelo de educação anterior, no qual ela mesma atuou, há uma menor aprendizagem por parte dos alunos surdos.

Na entrevista realizada com a pedagoga, ficaram evidentes as dificuldades que a escola enfrenta com relação à inclusão dos surdos, principalmente pela falta de formação dos professores em LIBRAS, o baixo rendimento dos alunos, no entanto a pedagoga coloca também que os alunos surdos procuram a escola para estarem em contato com seus pares.

Analisando os resultados da pesquisa de campo, compreende-se que a inclusão na referida escola estadual não acontece a contento nem dos alunos surdos, nem dos profissionais que lá trabalham. Ao que se percebe, é difícil para a escola estudada conciliar ensino para os alunos ouvintes e para os alunos surdos, pois a todo o momento surgem desafios específicos que requerem novas soluções.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além de escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (RAPOLI, 2010, p.9).

Por isso, a educação dos surdos necessita ser repensada, de modo que todo o sistema de ensino seja reestruturado para torná-lo capaz de oferecer um ensino satisfatório. Na verdade, o que se pode observar, contraditoriamente, é que se deseja incluir o aluno surdo enquadrando-o em um sistema com o mínimo de mudança possível, ou seja, sem a reestruturação necessária, que são as modificações no sistema escolar para torná-lo mais eficaz para o ensino do surdo.

Percebe-se que, pela realidade dos participantes da pesquisa, incluir sem as necessárias adequações na escola tem repercutido numa sucessão de fracassos no desempenho escolar. Sabe-se que o fracasso escolar não é proveniente de um só fator, mas é notório que este modelo inclusivo tem grande impacto sobre a realidade, fato que pode ser constatado pela quantidade de reprovações que os alunos surdos têm sofrido durante o processo de escolarização e pela comprovada discrepância entre idade e série cursada, além da falta de habilidades necessárias nas séries em que estudam atualmente. Ocorre que na escola pesquisada é comum encontrar, por exemplo, alunos com 16 ou 17 anos cursando o 6º ano, sendo que a idade ideal para cursar essa etapa da escolarização seria 12 anos. Percebe-se, portanto, que esses alunos têm muitas dificuldades de aprendizado durante sua escolarização. A mais preocupante delas é o fato de não estarem alfabetizados, mesmo frequentando as aulas em séries sem as requeridas habilidades que já deveriam estar consolidadas.

Apesar das dificuldades já expostas aqui, que são vivenciadas na referida escola pelos professores e alunos, nota-se também que há a busca por fazer daquele espaço um ambiente inclusivo. Nesse sentido, a pesquisa constatou quatro pontos que são relevantes que a escola adotou que auxiliam no processo de inclusão:

a) A escola conta com quatro professores na sala de recursos que atuam com exclusividade no atendimento aos alunos surdos, uma vez que não há outros alunos com outras deficiências matriculados na escola, situação que difere bastante da realidade de outras escolas que possuem somente um professor na sala de recurso multifuncional;

b) A oferta da disciplina LIBRAS para todos os alunos com objetivo de proporcionar melhor integração dos alunos ouvintes e surdos é um aspecto extremamente positivo e que deve servir de exemplo para outras instituições com alunos surdos, pois atinge a raiz das dificuldades do processo de inclusão, que é proporcionar o compartilhamento da mesma língua para todos os que dela fazem parte;

c) O terceiro aspecto que considero louvável por parte da escola é oportunizar na comunidade o curso gratuito de LIBRAS buscando a integração entre escola, comunidade e pais. É extremamente salutar a escola estar aberta à comunidade e poder dividir com ela a importância da divulgação da LIBRAS, pois, isso possibilita que a escola contribua para o aprendizado não só dos educandos que lá estudam, mas de toda a comunidade, auxiliando na construção da cidadania para além da sala de aula, alcançando a comunidade em geral.

d) O quarto aspecto positivo é quantidade de materiais adaptados que a escola possui. São recursos de alta e baixa tecnologia, além de livros, mapas e diversos instrumentos de aprendizagem. A escola também tem acesso à internet, o que facilita o trabalho de pesquisa dos alunos.

É necessário reconhecer que a inclusão é um processo que deve contribuir, das mais diversas formas, para a promoção do direito à educação de alunos com outros tipos de deficiência. Percebe-se que nesse processo os alunos considerados normais também têm sido beneficiados, pois a convivência possibilita a construção de uma formação individual mais tolerante para com o que é diferente, auxiliando cada aluno a compreender e respeitar as limitações dos outros. A escola, nesse processo, tem evoluído bastante, pois tem procurado mecanismos de promoção da inclusão dos alunos, buscado novas práticas pedagógicas e a formação de seus profissionais, considerando também a busca por adaptação de matérias e do ambiente escolar à realidade das pessoas com deficiência.

Nesse processo, percebe-se que muitos pais têm se mostrado mais otimistas em poder matricular seus filhos nas escolas regulares próximas das suas casas, possibilitando uma integração de suas crianças na comunidade. Sabe-se também que há muitas dificuldades neste processo e que nem todas as experiências são vitoriosas, mas não se deve esquecer que a análise sobre como acontece a inclusão depende do tipo e do grau de deficiência. Com relação especificamente ao caso da surdez, diversos aspectos impossibilitam que o modelo de inclusão atual ocorra de modo satisfatório.

Ao que parece, a problemática na educação dos surdos no ensino regular gira em torno de um aspecto principal. Os professores que devem trabalhar com esses estudantes, além da formação acadêmica sólida, devem ter fluência em LIBRAS, e o sistema deve ser favorável a mudanças quanto ao material didático, metodologia, currículo, atividades didáticas, provas, etc., e também com a necessidade da presença de instrutores, intérpretes, professores

bilíngues e professores surdos. Como conciliar todas essas necessidades e, ao mesmo tempo, manter a organização escolar adequada para os ouvintes é uma situação que deve ser constantemente avaliada.

Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico-PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (RAPOLI 2010, p.10).

A educação bilíngue é, sem dúvida, o meio adequado para superar as adversidades vividas pelo surdo no decorrer de sua escolarização. Ele necessita ser ensinado na sua língua principal, a LIBRAS, e deve estar num meio em que possa interagir na sua língua. Muitos alunos surdos são filhos de pais ouvintes e precisam do contato com outros surdos para se desenvolverem. Por isso, não é possível o aprendizado em sala regular se o ensino que é oferecido a ele é feito através da linguagem oral. O aluno surdo precisa ter contato com a LIBRAS desde a educação infantil para que possa se desenvolver e se comunicar, compreendendo o que acontece a sua volta. É necessário também que estejam disponíveis na escola recursos tecnológicos, *softwares* e equipamentos didáticos que facilitem a aprendizagem destes alunos.

Quando se reflete sobre a inclusão escolar de surdos, sabe-se que se trata de um processo cujas formas de implementação e desenvolvimento são muito variadas no ambiente escolar. Por isso, é importante que as necessidades dos alunos sejam respeitadas a fim de que a apreensão processos linguísticos ao lado do aprendizado gradual dos diversos procedimentos de escrita e de leitura aconteçam de modo satisfatório.

A partir desse ponto de vista, então, é preciso notar que o termo inclusão não deve ser entendido como a tentativa de inserir um grupo de alunos noutro grupo, aproximando-os no intuito de mesclar suas variadas formas de interação. Incluir significa possibilitar que um grupo minoritário participe do grupo majoritário não por uma interação momentânea e superficial, mas de modo que a identidade da minoria seja preservada e respeitada pela maioria nas suas diferenças e adequadamente inserida num contexto mais amplo de possibilidades concretas de desenvolvimento do aluno.

A inclusão de alunos surdos, a repercussão das vantagens do conhecimento da língua de sinais tanto por parte de professores quanto de alunos tem gerado a introdução cada vez

mais frequente do uso da LIBRAS nas escolas. Nesse sentido, um modelo de educação bilíngue tem sido defendido na medida em que é uma língua adaptada à realidade do surdo e bastante utilizada por ele nos variados contextos sociais. Sendo adquirida com prioridade sobre a língua oral, a língua de sinais possibilitará uma apreensão mais adequada da modalidade linguística predominante na comunidade, justamente porque tendo o domínio anterior de esquemas comunicativos já internalizados em padrões de interação já conhecidos, o aluno surdo estará mais apto a lidar com ambas as modalidades. A LIBRAS como primeira língua serve como substrato onde será alicerçado o modelo predominante, sendo a interação entre ambas as modalidades o que possibilitará a inclusão do surdo tanto na sua comunidade quanto num contexto sociocultural mais variado.

O bilinguismo é um mecanismo de valorização da cultura e identidade surda, além de possibilitar a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Urge a necessidade de propiciar ao aluno o ensino na modalidade bilíngue ainda em tenra idade, pois é constante entre eles o sentimento de inadequação quanto ao sistema atual, que na verdade pouco tem oferecido aos alunos com surdez. Tornar o ambiente do surdo ideal para sua aprendizagem significa que todos os profissionais que fazem parte desse processo tenham consciência da necessidade de buscar novos métodos de ensino, outros materiais didáticos, novas formas de avaliação e também a disposição para aprender uma nova língua. A escola deve ser para os alunos surdos um ambiente agradável de descobertas, de formação intelectual e cultural. Caso contrário, possibilitará a desigualdade de oportunidades, o desânimo e a evasão escolar.

Ao discutir a inclusão de surdos em uma escola da rede estadual na cidade de Teresina, esse trabalho procurou compreender de que maneira o modelo de inclusão, embora proponha integrar, acolher, incluir pode, na verdade, ser excludente. Faz-se necessário, portanto, rever a forma pela qual a legislação voltada para educação dos surdos é condizente com as práticas educativas.

Eis o motivo principal deste trabalho: contribuir para auxiliar professores, pesquisadores, estudiosos e alunos a se dedicarem para tornar o universo do aluno surdo mais respeitado nas suas manifestações linguísticas e culturais em sociedade, de modo que não seja estigmatizado pela sua condição biológica e não haja empecilho para a formação de cidadãos capazes de fazerem a sua própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. (2008). *Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado da leitura. Proposta de material didático: caderno pedagógico*. Curitiba. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>. Acesso em: 18/08/2011, às 16h:15m.

ALVEZ, Carla Barbosa. (2010). *A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Vol. 4. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade do Ceará.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. (2011). *O atendimento educacional especializado em salas de recursos*. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 5, Volume 9 jan-jun. Disponível em : http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_01.pdf. Acesso em: 7/03 2014, às 20:12.

AUGUSTO, Marina R. A. (1995). *Teoria gerativa e aquisição da linguagem*. Feira de Santana: Sitientibus, n.13, (p.115-120), jul./dez. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/13/teoria_gerativa_e_aquisicao_da_linguagem.pdf. Acesso em 11/11/2013, às 21h:34m

BAKHTIN, M e VOLOCHINOV, V.N. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e de Yara Frateschi Vieira. 7. Ed. São Paulo: Hucitec.

BENTO, Ricardo Ferreira. (2004). “Resultados auditivos com o implante coclear multicanal em pacientes submetidos à cirurgia no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo”. In: *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*. Vol. 70, n.5. São Paulo: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992004000500009&script=sci_arttext Acesso em: 02/05/2011, às 14h:25m.

BISOL, Claudia e VALENTINI, Carla. (2011). *Surdez e Deficiência Auditiva – qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011*. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf Acesso em 13/03/2014, às 17:30m.

BRASIL. Decreto 7611/11 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 10/02/2012, às 17h:30m.

_____. (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria da Educação Especial.

_____. (2010). Lei 12319 de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em 12/02/2012, às 11h:30m.

_____. Resolução de nº4, de 2 de outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 11/02/2012, às 20h:50m.

_____. Decreto 6571/08 de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 10/02/2012, às 18h:00m

_____. (2007). *A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Brasília: Presidência da República.

_____. (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 20/01/2012, às 19h:26m.

_____. Decreto que regulamenta a Lei 10436 referente ao ensino da LIBRAS, em 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 1/02/2012, às 13h: 45m.

_____. (2002). Lei nº10436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 28/01/2012, às 21h.

_____. Decreto Nº 5.296 que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098, que estabelece a prioridade de atendimento para pessoa com deficiência e estabelece normas básicas para a promoção da acessibilidade, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm . Acesso em 25/03/2012, às 18h.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer: MEC, 2001

_____. (1996). *Ministério da Educação*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9393, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (1994). *Ministério da Educação*. Secretaria de educação especial. Política Nacional de Educação especial. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8069, 13 de julho de 1990. Teresina: Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. (2009). *Atendimento Educacional Especializado. Reflexão e Ação* v.17, n.1 Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewArticle/766s>. Acesso em: 4/06/14.

BRITO, L. (1993). *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora.

CAPOVILLA, F. C. (2000). *Filosofias educações em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo*. Revista brasileira de educação, Vol.6, n.1. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf. Acesso em: 20/08/2011, às 16h: 10m.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 5/11/2011, às 18h.

CARVALHO, R. E. *Dez anos depois da Declaração de Salamanca*. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/eventos1.asp. Acesso em: 10/11/201, às 21h: e12m.

COUTO, Alpia Ferreira; Costa, Márcio Arnaldo et al (1985). *Como compreender o deficiente auditivo*, Rio de Janeiro: Expansão Editorial.

DALCIN, Gladis. (2005). *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Dissertação Mestrado em Psicologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 134p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102698/223932.pdf?sequence=1>. Acesso em 17/03/2014, às 14h 12m.

DAMÁZIO, M. F. e FERREIRA, J. P. (2010). “Educação escolar de pessoas com surdez: atendimento educacional especializado em construção”. In: *Inclusão: revista de educação especial*, Brasília, Vol.5, n.1, jan/jul, (p.46-57).

DANESI, Marlene Canarim.(2007). *O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez*. Porto alegre:EDIPURS.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23/10/2011, às 13h 09m.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 15/12/2012, às 21h: 36m.

DECRETO CONVENÇÃO DE GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência os estados partes nesta convenção. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 12/12/2011, às 17h: 25m.

DEMO, Pedro (2003). *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: IBPEX.

DIZEU, L. C. B. e CAPORALI, S. (2005). *A língua de sinais: constituindo o surdo como sujeito*. Campinas: Educ., Vol. 26, n. 91, p. 583-597. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 24/03/12, às 17h.

DORZIAT, Ana. (2011). *Deficiente auditivo e surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*. Departamento de educação especial e inclusão educacional. Disponível: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/6encontrogesurdezdeein.pdf>. Acesso em: 2/08/2011, às 20h: 47m.

_____. (2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2004). *Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?* Educação especial, Cadernos, edição 2004, nº 24. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4921/2955>. Acesso em : 26/03/12, às 22h:00m.

DUTRA, C. P. (2005). “Olhares Sobre Inclusão Secretaria de Educação Especial”. In: *Reunião do CONADE/MEC*. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/conade/arquivos/docs/palestras_DiferentesOlhares.doc. Acesso em: 24/02/2012, às 18h: 12m.

FERNANDES, Eulalia. (2005). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação.

FERNANDES, Eulália, et al. (Orgs.). (2008). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação.

FERNANDES, Sueli. (2007). *Educação de Surdos*. Curitiba: IBPEX.

_____. (1998). *Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 216 p. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24321/D%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20/03/2012, às 23h:00m

GLAT, Rosana. (2007). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras.

GERHARDT, E. T. e SILVEIRA, T. D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS.

GIL, Antônio Carlos. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

GOLDFELD, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionistas*. São Paulo. Plexus.

GRESSLER, Lori Alice. (2004). *Introdução à pesquisa: projeto e relatórios*. São Paulo: Loyola.

GUARINELLO, Ana Cristina. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Summus Editorial.

JESUS, Lisiane Nunes de. (2009). *Inclusão do deficiente auditivo: alicerce família, escola e sociedade*. Rio de Janeiro.

KENEDY, E. (2008). "Gerativismo". In: *Manual de linguística*. Vol. 1, São Paulo: Contexto, p. 127-140. Disponível em: http://www.professores.uff.br/eduardo/artigos_arquivos/manualdelinguistica_2008.pdf. Acesso em: 10/10/2011, às 22h:00m.

LACERDA, Cristina. (2006). *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. CEDES Vol.26, n.69. mai./ago. Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004. Acesso em: 25/03/2012, às 17h:29m.

_____. (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cad. CEDES, Vol.19, n.46. set. Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 28/08/2011, às 14h:50m.

LUCCI, Marcos Antônio. (2006). *A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica*. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em 8/04/2013, às 16h:15m.

MACHADO, Rosângela. (2010). "Salas de recurso multifuncionais: o atendimento educacional especializado na educação inclusiva". In: *Inclusão: Revista de educação especial*. Vol.5, n.1. (p.58-63), jan/jul. Brasília.

MANTOAM, M. T. (2010). *O atendimento educacional especializado na educação inclusiva*. In: *Inclusão: Revista de educação especial*. Vol.5, n.1, p.12-15, jan/jul. Brasília.

MANTOAN, Maria T. É. e PRIETO, Rosangela Gavioli. (2006) *Inclusão escola: ponto e contraponto*. São Paulo: Summus.

MANTOAM, M. T. (1998) *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Cad. CEDES, vol.19, n.46 Campinas, Setembro.

_____. (1997). *A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.

MARGALL, S. A. C., HONORA, M. e CARLOVICH, A. L. A. (2006). *A reabilitação do deficiente auditivo visando qualidade de vida e inclusão social*. Jan./mar. P. 123-128. São Paulo. Disponível em: http://www.scamilo.edu.br/pdf/mundo_saude/34/reabilitacao_deficiente_auditivo.pdf. Acesso em: 7/09/11, às 19h:34m.

MATOS, Andréa Machado de Almeida. (2000) *A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua*. Rev. Est. ling., Belo Horizonte, v.9, n.2, p.51-71, jul./dez. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2325/2274>. Acesso em: 12/03/13, às 12:45m.

MINETTO, Maria de Fátima. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: Ibipex.

MOURA, M.C.; LODI, A.C. e HARRISON, K. M. (1997). *História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais*. São Paulo. Disponível em: http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Topicos_Especiais_Libras/Aula%20Profa.%20Cristina%20Cinta%20Surdez.pdf. Acesso em: 25/12/2012, às 13h: 45m.

OLIVEIRA, José Carlos de. (2012). *Ensino-aprendizagem de língua portuguesa por alunos surdos: uma análise segundo a teoria de Krashen*. Uberlândia. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielpt/arquivos/sielp2012/865.pdf>. Acesso em: 10/11/2012, às 23h: 12m.

PACIEVITCH, Thais. Alexander Graham Bell. Infoescola Biografias. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/alexander-graham-bell/>. Acesso em: 2/04/2014, às 8h: 36m.

PÁDUA, Elisabete Marchesini. (2004). *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papirus.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha e VIEIRA, Maria Inês da Silva Vieira. (2009) *Bilinguismo e Educação de Surdos*. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, São Paulo: LAEL/PUC-SP.

PIAUÍ. (2009). Lei Ordinária Nº 5848, de 22 de maio de 2009. Dispõe sobre o reconhecimento de utilidade pública estadual da Associação dos Surdos de Teresina – ASTE e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/scan/pages/jsp/scan/consultaDeAtoNormativo.jsp?idAtoNormativo=9834>. Acesso em: 19/02/2012, às 20h: 17m.

_____. (2005). Lei nº 3416, de 6 de maio de 2005. Dispõe sobre o reconhecimento oficial, no Município de Teresina, da linguagem gestual codificada pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <http://www.feneismg.org.br/doc/PIAUI%20-%20LEIS%20LIBRAS%20NADA.pdf>. Acesso em 24/02/2012, às 13h: 48m.

_____. (1996). Lei 4835 de 23 de maio de 1996. Define o percentual de 10% de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.mp.pi.gov.br/defesadodeficiente/legislacao/category/385-legislacao-estadual#>. Acesso em: 15/02/2012, às 15h: 8m.

PINTO, Fernanda Bouth. (2006). “O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro”. In: *Fênix: Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 3, Ano III, nº 2. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/03%20ARTIGO%20FERNANDAPINTO.pdf>. Acesso em: 15/09/2011, às 17h: 23m.

PIRES, C. L. e EDER, M. S. (2000). *Educação de surdos e fracasso escola*. Revista Educação Especial, n. 15. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5284/3215>. Acesso em 27/03/2012, às 20h: 39m.

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL, (2005). Porto Alegre. Feneis / Faders / Secretaria Da Educação. Disponível em: http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf. Acesso em: 25/05/2014, às 18h.

QUADROS, R.M e SCHMIEDT, L.P. (2006). *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: SEESP.

QUADROS, R. M. (Org.). (2006). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.

_____. (2003). *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em 15/03/ 2014, às 20:40m.

_____. (1997). *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

RAMPAZZO, Lino. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Loyola.

REA, L. M. e PARKER, Richard. (2000). *Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira.

ROPOLI, Edilene Aparecida. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Ministério da Educação. Universidade do Ceará, V.1.

SÁ, N.L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.

SACKS, O. (1998). *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

SANTA-CLARA, Ângela M. O; FERRO, Tícia Cassiany e FERREIRO, Sandra P. A. (2004). *O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto*. Estudo psicologia (Natal), vol.9 n.2, maio/agosto. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200015. Acesso em: 05/12/2012, às 13h:35m.

SILVA, A. C. e NEMBRI A. G. (2008). *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação.

SILVA, A. B. P. e PEREIRA, M. C. (2003). *O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 19 n. 2, pp. 173-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso em: 15/03/20014, às 9:h:20m.

SKLIAR, C. (1998). *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

SOARES, Maria Aparecida Leite. (2005). *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

SOUSA, R. e ARANTES, V. (2007). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

STROBELL, Karin Lílian. (2009). *História da educação dos surdos*. Florianópolis: Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Disponível: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 27/03/2014, às 14h.

_____. (2006). *Visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. *Educação Temática Digital*. Vol. 7, n.2, p.245-254. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1645>. Acesso em: 22/03/2012, às 19h: 50m.

TERESINA, (2003). Lei nº 3156, de 06 de janeiro de 2003, dispõe sobre o passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo do município, como também dos seus respectivos acompanhantes. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0C>

C4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.prt11.mpt.gov.br%2Fsite%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D649%26Itemid%3D2&ei=QqQuUfjSEoy_0QHq2YHoCQ&usg=AFQjCNEGgrXzCS4bQ1VjqcL8PGFzVb7SQ&bvm=bv.42965579,d.eWU. Acesso em: 16/03/2012, às 21h: 18m.

_____, (1993). Lei nº 2256 de 25 de outubro de 1993. Dispõe sobre a reserva de 5% das vagas em concurso público para deficientes na esfera municipal. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.mp.pi.gov.br%2Fdefesadodeficiente%2Flegislacao%2Fcategory%2F386-legislacao-municipal%3Fdownload%3D252403%253Alei-n-2256-1993&ei=nqIuUbXAqSU0QGO34HQAg&usg=AFQjCNFpR6WLYr10FCjKeqH8ghQUgzctog>. Acesso em: 16/03/2012, 23h.

VEIGA, Ilma Passos. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus.

VYGOTSKY, Lev. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. (2009). “Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada”. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 42 set./dez. p. 573.

ZULIAN, Simone Margaret e FREITAS, Napoleão Soraia. (2001). “Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.” In: *Revista Educação Especial*. n. 18. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5183/3178> Acesso em: 23/12/2012, às 16h:20m.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Eu, *nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a)* abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda Alessandra Meneses Pedreira, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino Borrego.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (086) 3225-3861, endereço: Rua Lucrécio Dantas Avelino, nº 1062, Água Mineral, Teresina/Piauí, cep 64007500 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Alessandra Meneses Pedreira

Orientador Científico
Doutor Emmanuel Sabino

QUESTIONÁRIO APLICADO COM ALUNOS SURDOS

IDENTIDADE: Masculino () Feminino ()

Idade: _____.

Qual o ano/série que frequenta? _____.

Responda às seguintes questões, relativas aos Professores.
Assinale com uma X, apenas uma das possibilidades:

1) Seus professores usam Língua de Sinais?

() Sim () Mais ou menos) () Pouco () Nunca usam

2) Você compreende seus professores?

() Sim () Mais ou menos) () Pouco () Não compreendo

3) Você entende a tarefa que os professores te passam?

() Sim () Mais ou menos) () Pouco () Não entendo

4) Você entende quando seus professores avisam sobre a prova?

() Sim () Mais ou menos) () Pouco () Não entendo

5) Você entende quando seus professores respondem às questões dos colegas?

() Sim () Mais ou menos) () Pouco () Não entendo

6) Como é a sua relação com seus professores?

() Boa () Normal () Complicada () Ruim

7) Como você se sente quando os professores estão explicando alguma matéria?

() Seguro(a) () Normal () Inseguro(a) () Frustrado(a)

8) Como você se sente quando conversa com os professores?

() Seguro(a) () Normal () Inseguro(a) () Frustrado(a)

9) Você compreende LIBRAS?

() Sim () Mais ou menos) () Pouco () Não compreendo

10) Como você se sente quando usa LIBRAS?

() Seguro(a) () Normal () Inseguro(a) () Frustrado(a)

11) Como é sua relação com os instrutores ouvintes da Língua de Sinais?

() Boa () Normal () Complicada () Ruim

12) Como você se sente quando interage com os instrutores ouvintes da Língua de Sinais?

() Feliz () Normal () Inseguro(a) () Frustrado(a)

Responda às questões que seguem, relativas aos colegas.

Assinale com um X apenas uma das possibilidades:

1) Seus amigos usam Língua de Sinais?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Nunca usam

2) Seus amigos entendem você?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não entendem

3) Você participa na discussão da classe?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Nunca

4) Você entende a discussão do grupo?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não entendo

5) Você entende quando seus colegas fazem perguntas aos professores?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não entendo

6) Você compreende o que seus amigos falam/sinalizam?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não entendo

7) Você se sente satisfeita(o) em estudar na sala com ouvintes?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

8) Como você sente dentro da discussão do grupo?

() seguro) () perdido () inseguro) () nervoso

9) Você compreende seu colega quando te ajuda na matéria?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não entendo

10) Como você sente quando a professora está explicando conteúdo para a turma?

() Seguro(a) () Perdido () Inseguro () nervoso/ frustrado

Responda, agora, às seguintes questões, relativas à Escola.
Assinale com uma X apenas uma das possibilidades:

1) Você gosta da escola?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

2) Como você se sente dentro da escola?

() Feliz () Perdido () Desanimado () Entediado

3) Você se sente satisfeito em estudar na sala junto com colegas surdos?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

4) Como você se sente por estudar na sala junto com colegas ouvintes?

() Feliz () Perdido () Desanimado () Frustrado

5) Como você sente quando brinca com colegas ouvintes no intervalo?

() Feliz () Perdido () Desanimado () Frustrado

6) Você conversa muito com ouvintes na escola?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

7) Você gosta da sala recursos do AEE?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

8) Como você sente em estudar na sala com seus colegas surdos?

() feliz () Perdido () Desanimado () Frustrado

9) Todo mundo da escola usa Língua de Sinais?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

10) Você acompanha bem o material que a escola oferece?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

11) Como você sente quando não tem uso da língua de sinais?

() Feliz () Perdido () Desanimado () Frustrado

12) Como você se sente quando a escola não tem professor bilíngue?

() Feliz () Perdido () Desanimado () Frustrado

13) Você sente que consegue aprender o que os professores ensinam?

() Sim () Mais ou menos () Pouco () Não

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE
INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Eu, *nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a)* abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda Alessandra Meneses Pedreira, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino Borrego.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (086) 3225-3861, endereço: Rua Lucrecio Dantas Avelino, nº 1062, Água Mineral, Teresina/Piauí, cep. 64007-500 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Alessandra Meneses Pedreira

Orientador Científico
Doutor Emmanuel Sabino

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS PROFESSORES DA SALA REGULAR
Dados Pessoais e Formação Profissional

IDENTIDADE: Masculino () Feminino ()

Idade: _____.

Formação: _____

Em quantas escolas leciona?

() 1 () 2 () 3 () Mais do que 3

Há quanto tempo leciona nesta escola?

() até 1 ano () entre 1 ano e 5 anos () mais do que 5 anos

Você tem alguma formação em Educação de surdos?

() Sim () Não

Se respondeu “Sim”, diga onde fez essa formação. _____

Gostou de ter frequentado? () Sim () Não

Como avalia essa formação?

() Excelente () Muito boa () Boa () Razoável () Fraca

Sugeria melhorias a essa formação? () Sim () Não

Se respondeu “Sim”, indique quais?

Enumere algumas dificuldades que enfrenta no seu trabalho com alunos ouvintes.

Indique dificuldades que tenha observado e que são comuns aos alunos ouvintes e aos surdos.

Indique dificuldades que são mais sentidas pelo aluno surdo.

Como se comunica com o aluno surdo?

Você fez alguma adaptação no material didático utilizado pelo aluno surdo?

Você recebe assessoramento para o desempenho de suas atividades pedagógicas em relação aos alunos com surdez?

() pouco () às vezes () sempre () nunca

Você reformulou o Currículo e a Metodologia para poder trabalhar com alunos surdos neste processo de inclusão?

O seu ambiente de trabalho está de acordo com a Metodologia aplicada?

Como você analisa o papel da família nesse processo educacional?

Você acredita que um aluno surdo estaria melhor numa classe especial do que numa sala regular? Por Quê

Os alunos surdos conseguem se apropriar dos conteúdos ministrados em sala de aula por você?

O que você sentiu no primeiro contato com seu aluno surdo?

De que maneira o contexto social influencia o processo de inclusão escolar?

Como a estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão?

Que tipo de orientação você gostaria de receber para melhor trabalhar com os alunos surdos?

Você acha que para atender um aluno surdo em sua classe é importante manter contato com uma professora especializada?

☐ nunca ☐ pouco ☐ às vezes ☐ sempre

Você acha que os demais alunos de sua classe receberam bem os alunos surdos?

Você acha que os alunos surdos adaptam-se bem à classe regular?

Em sua opinião como deveria ser escolhido o professor de classe regular para atender o aluno surdo?

Você acha que a participação de alunos surdos em classe comum tem facilitado o processo de escolarização dos referidos alunos?

Os alunos ouvintes conseguem se comunicar com os colegas surdos?

☐ pouco ☐ muito ☐ mais ou menos ☐ nada

Gostaria ou não de continuar trabalhando com alunos surdos? Por quê?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE
INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Eu, *nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a)* abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda Alessandra Meneses Pedreira, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino Borrego.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (86) 3225-3861, endereço: Rua Lucrécio Dantas Avelino, nº 1062, Água Mineral, Teresina/Piauí, cep. 64007-500 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Alessandra Meneses Pedreira

Orientador Científico
Doutor Emmanuel Sabino

TRANSCRIÇÃO EM ENTREVISTA COM PROFESSOR DE AEE

Há quanto tempo você leciona?

B-Já leciono há 25 anos

Quanto tempo você trabalha com aluno surdo?

Sempre trabalhei com alunos surdos.

Qual a sua formação?

Lic. Plena em Geografia

Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Há 10 anos

A escola sempre recebeu alunos surdos?

Desde o período que trabalho aqui sim.

Você fez formação alguma formação específica para trabalhar com o aluno surdo?

Sempre que é oferecido pela Secretaria de Educação do estado faço curso, já fiz dois sendo que um deles pelo CAS, mas meu aprendizado se deu, sobretudo através do contato com os alunos surdos.

Quantos professores atuam na sala de AEE?

4 professores

Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você no atendimento ao aluno surdo?

A frequência é insuficiente. Já foram feitas várias reuniões com os pais e alunos pra conscientizá-los da importância do atendimento oferecido na sala de AEE, mas a frequência ainda é baixa.

O AEE funciona de acordo com as orientações do MEC para o ensino do aluno surdo?

Não. O AEE funciona como um reforço os alunos vem para o AEE para conseguir responder as tarefas que não conseguem sozinhos. O trabalho que deveria ser feito por nós professores do AEE não está acontecendo, pois os alunos têm muitas dificuldades, muitos nem alfabetizados são e por conta da situação acabam sendo auxiliados na sala para compreender o que é ensinado.

Além das atividades na sala de AEE que outras tarefas você desenvolve com estes alunos?

Bem quando um professor da sala regular está ministrando um conteúdo que o aluno surdo não está conseguindo algum professor do AEE vai lá na sala e explica para o aluno surdo. No dia da prova nós professores de AEE é que explicamos a prova para os alunos que não é adaptada. Além disso nós professores de AEE ministramos para os alunos da escola como um todo o aprendizado em LIBRAS que acontece no 6º horário uma vez por semana.

A sala de AEE tem recursos suficientes?

Sim. A sala é equipada com muitos materiais adaptados ao surdo como mapas, jogos dicionário em libras e outros a sala também tem um computador com acesso à internet.

Os professores de sala regular solicitam o material do AEE para incrementar suas aulas?

Às vezes. Mas no início do ano letivo foi feita uma exposição de todo material disponível na sala de AEE afim de que os professores tivessem conhecimento dos recursos existentes na escola.

Existe um horário específico para o atendimento dos alunos no AEE?

Não o aluno que sentir necessidade de um atendimento pode frequentar no horário e dia que quiser. O professor também se precisar de algum de nós pode chamar a qualquer momento.

Você acha que o modelo de inclusão dos surdos tem promovido seu aprendizado?

Não. Antigamente quando era sala separada eles aprendiam bem mais agora temos alunos no 6º ano que nem alfabetizado são. Pois o nível deles está bem diferente dos demais alunos ouvintes. Temos muitos alunos bons, mas o modelo de inclusão como esta para os surdos tem atrapalhado bastante, pois nem interprete a escola tem.

Todos os alunos que vocês atendem sabem LIBRAS?

A maioria sabe bem, mas alguns alunos não dominam, pois foram ensinados a oralizar desde pequenos.

Os alunos surdos compreendem bem o português escrito?

Alguns compreendem outros não. Existem alunos que agora que estão se alfabetizando.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE
INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

Eu, nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a) abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, além de me dar permissão de desistir, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda Alessandra Meneses Pedreira, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, da sua Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino Borrego.

Fui informado(a) que posso indagar o(a) pesquisador(a) se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (86) 3225-3861, endereço: Rua Lucrécio Dantas Avelino, nº 1062, Água Mineral, Teresina/Piauí, cep. 64007-500 e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pelo(a) pesquisador(a) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Local e data da assinatura deste Termo:

Pesquisadora Mestranda
Alessandra Meneses Pedreira

Orientador Científico
Doutor Emmanuel Sabino

ENTREVISTA COM A COODENADORA PEDAGÓGICA

Identificação () masculino () feminino

1. Informação sobre a pedagoga

Formação em Pedagogia com Pós- graduação em Gestão Escolar

2. Tempo de experiência docente

6 a 10 anos

Como a inclusão de surdos está contemplada no projeto político pedagógico?

Não há nada no projeto político pedagógico sobre inclusão dos surdos.

Em todas as turmas da escola tem alunos surdos?

Quase todas. Somente em duas turmas não tem alunos surdos.

Existe alguma espécie de supervisão da secretária com o acompanhamento do rendimento dos alunos ou alguma espécie de assistência?

Não. No ano passado vieram fazer uma visita, mas não houve nenhuma cobrança ou assistência.

3. Quais os recursos didáticos que a instituição de ensino possui para ao auxílio do professor?

Datashow, vídeo, DVD, TV, *microsystem*, mapas, globos, material dourado, revistas, livros jornais *internet*, dicionário de LIBRAS e de língua portuguesa.

4. Você considera importante o uso dos recursos para o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, por quê?

Sim. É importante trabalhar com os recursos didáticos principalmente os visuais para facilitar o processo de aprendizagem.

5. Você acha que somente o uso do intérprete e da LIBRAS em sala de aula é suficiente para sanar as dificuldades das pessoas com surdez?

É importante o intérprete, os recursos e que o professor saiba se comunicar usando a LIBRAS. No ano de 2011 teve o intérprete de LIBRAS durante um período curto entre abril a junho. Esta intérprete trabalhava no turno da tarde, interpretando todas as disciplinas. Hoje para sanar essa dificuldade quem interpreta as disciplinas principalmente português e matemática são os professores do AEE, eles costumam auxiliar os professores da sala regular na apresentação de seminários e quando solicitados pelos professores. A disciplina que costuma mais solicitar a presença do professor do AEE a de ciências, como também a que costuma usar mais recursos didáticos.

6. O que você acha o que deveria ser feito para desenvolver de forma significativa a aprendizagem dos surdos na sala regular?

Formação do professor em LIBRAS, uso de recursos didáticos para a fixação dos conteúdos e adaptação de livros e provas.

7. Como você avalia a formação dos professores da escola?

A maioria dos professores tem especialização na sua área e um professor com mestrado.

8. Quais as intervenções que a escola tem feito para proporcionar ao aluno surdo um ambiente inclusivo?

Disciplina de LIBRAS é ofertada a todos os alunos da escola uma vez por semana ministrada pelo professor de AEE iniciada este ano no dia 12 de abril de 2012. O horário da disciplina é pela manhã e à tarde no 6º horário. Também estamos promovendo um curso de LIBRAS iniciado no dia 11 de agosto de 2012, com carga horária de 120h com a professora Eva. Este curso é oferecido para a comunidade, pais de alunos surdos e todos os profissionais da escola no contra turno dos professores ou no horário pedagógico.

9. Quais são as maiores dificuldades sentidas por você neste processo de inclusão dos surdos na escola? O rendimento escolar é baixo e os alunos faltam bastante aos atendimentos na sala de AEE, só os professores do AEE sabem LIBRAS. Os alunos já ficaram muitas vezes reprovados e têm idade avançada para a série.

10. O que é feito do ponto de vista pedagógico para minimizar as dificuldades dos surdos?

O melhoramento da nota é realizada com trabalhos extra classe. A leitura das provas é feita pelo professor de AEE na sala regular. Agora, com as faltas é muito complicado, já que muitos alunos surdo faltam porque moram muito longe, principalmente o atendimento no AEE. Quando questionei o porquê de alunos de outras zonas da cidade virem estudar na escola, a coordenadora relatou que eles vêm por saber que tem outros surdos e se sentem melhor. Segundo ela, em algumas turmas surdos não se relacionam com os ouvintes, mas há turmas em que eles são bem entrosados.

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL

FOTOS DOS ESPAÇOS DA ESCOLA



ÁREA DE CIRCULAÇÃO DA ESCOLA ENTRE AS SALAS



ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



QUADRA POLIESPORTIVA

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



MATERIAL DIDÁTICO



JOGOS E MATERIAS DIDÁTICOS EM LIBRAS

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



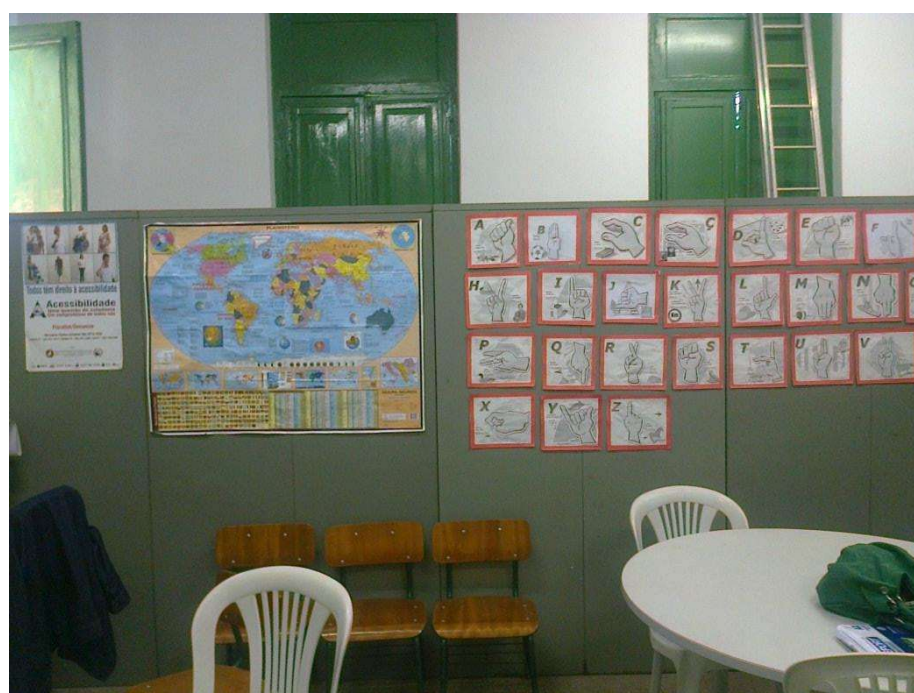
MURAL DA SALA DE AEE

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



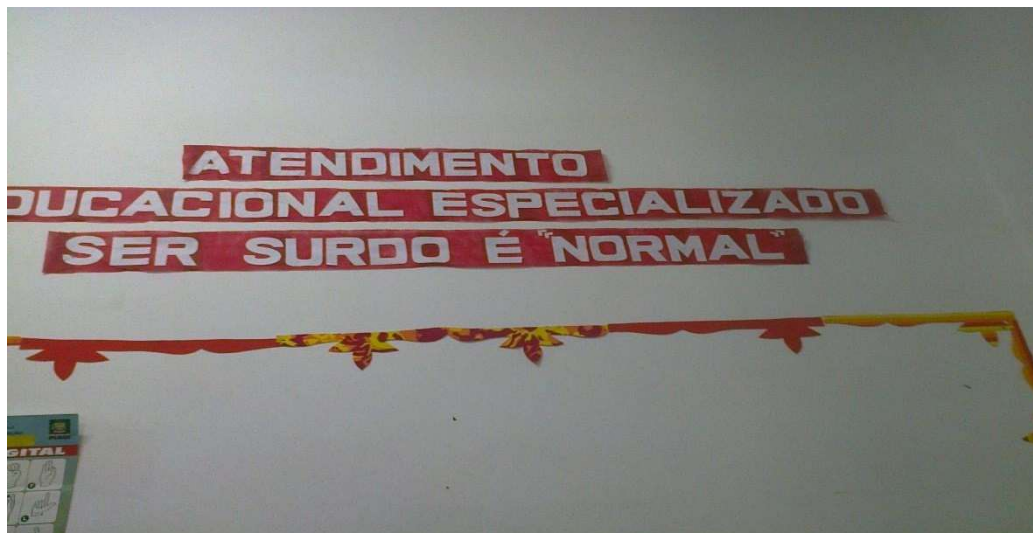
ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL

RECURSOS TECNOLÓGICOS



MAPAS E ALFABETO EM LIBRAS

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



FAIXA QUE FICA NA ENTRADA DA SALA DE AEE

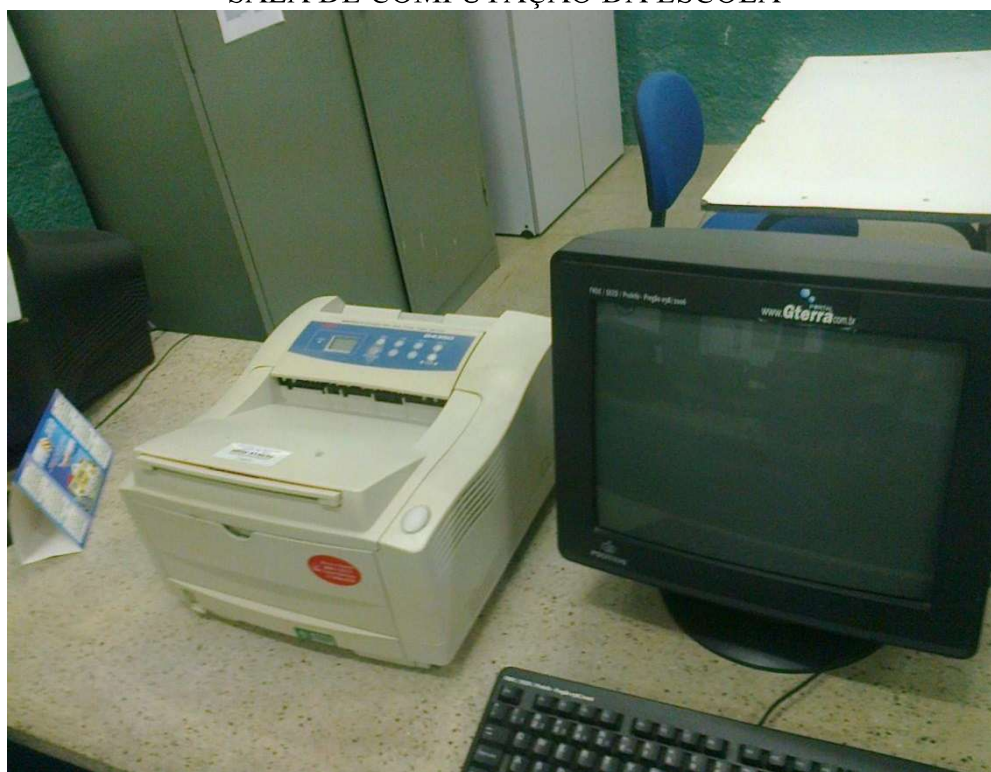


TELEFONE ADAPTADO PARA O SURDO

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



SALA DE COMPUTAÇÃO DA ESCOLA



ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



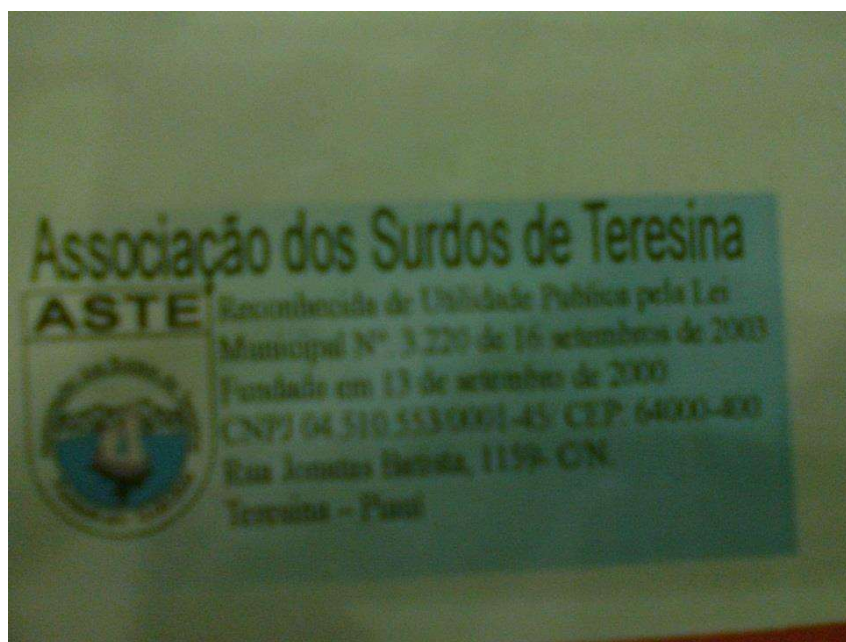
SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO SOBRE A PROPOSTA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE
PARA OS SURDOS

Durante este seminário ocorreram palestras, minicursos, exposição de livros relacionados ao tema, passeata pelas principais ruas da cidade, visita aos setores do governo Estadual e Municipal responsáveis pela educação e a entrega de um documento juntamente com um abaixo assinado com pedido de uma escola bilíngue. Durante a realização deste seminário houve a participação maciça dos alunos surdos da escola na qual foi realizada a pesquisa.



FOLDER DO SEMINÁRIO POR UMA ESCOLA BILINGUE PARA O SURDO

ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



Faixa confeccionada pelos alunos surdos e espalhadas pelo local do evento



ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL

Oficinas ministrada por uma professora surda durante a realização do seminário



Entrega de documento com pedido de uma escola Bilíngue para o governo

Estadual



ALESSANDRA MENESES PEDREIRA
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA CIDADE DE TERESINA: O PROCESSO DE INCLUSÃO
NUMA ESCOLA ESTADUAL



Vídeo da passeata pode ser visto através deste link:
<http://bilinguesparasurdosja.com/2012/09/29/em-todo-o-pais-milhares-de-surdos-fazem-passeatas-por-escolas-bilingues-no-plano-nacional-de-educacao/>