

EDNALVA PEREIRA DOS SANTOS

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO
NO ENSINO REGULAR: ESTUDO DE CASO**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2019

EDNALVA PEREIRA DOS SANTOS

**O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO
NO ENSINO REGULAR: ESTUDO DE CASO**

Dissertação defendida em provas publicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias com o Despacho Reitoral nº 423/2018 com a seguinte composição de Júri:

Presidente-Professor Doutor óscar
Conceição de Sousa

Arguente- Professor Doutor Joaqui Melro

Orientadora:Professora Doutora Isabel
Rodrigues Sanches Fonseca

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2019

**INCLUSÃO É SAIR DA ESCOLA DOS
DIFERENTES E PROMOVER A ESCOLA
DAS DIFERENÇAS**

(Mantoan, 2003, p. 24).

*Ofereço os méritos desta dissertação a todos
que, de alguma forma, contribuíram para a
realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão tem a sua origem no latim “*gratia*”, significando *graças* ou *gratus* que, em tradução literal, significa agradável. Sendo assim, infiro que a gratidão é a disposição de ser grato a algo que a vida nos dá. E, agradecer deve, antes de tudo, ser um ato espontâneo, não uma formalidade. Na tentativa de alcançar esse ideal, busco distinguir a linha tênue entre o falso agradecimento e o esquecimento injusto, pois, ao longo deste percurso, muitos foram aqueles que me apoiaram. Para a concretização desta etapa da minha vida, necessitei do precioso apoio de várias pessoas que me sustentassem, sem as quais a presente dissertação de mestrado não poderia ter chegado a bom porto. Eu AGRADEÇO:

A Deus, pela vida e pela resiliência na superação das dificuldades e, ainda, por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, pois, sem elas, certamente, não teria conseguido alcançar meu objetivo!

A minha orientadora, Professora Doutora Isabel Sanches, obrigada pela paciência, incentivo e, principalmente, por ter me aceitado como orientanda. Sou grata por tudo que me ensinou, contribuindo para a escrita da dissertação usando como suporte sua calma e sabedoria que me incentivaram nos momentos de desmotivação e cansaço. Obrigada por, nesta caminhada, estar a meu lado e acreditar em mim!

A minha mãe Judite e minha filha Ana Luísa, pela paciência e compreensão por minhas ausências, permanecendo sempre a meu lado. Devido ao apoio, à alegria e ao amor que vocês me dedicaram, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por terem feito do meu sonho o nosso sonho!

Ao meu namorado Marcelino, com quem partilho os momentos alegres e tristes da minha vida. Com sua maneira particular de ser, me incentivou e me apoiou todas as vezes que precisei durante esta jornada. Obrigada por tudo que representa para mim!

Desejo agradecer a minha amiga Edjane, pelo companheirismo vivido em todos os momentos e, principalmente, em toda a trajetória acadêmica. Sou muitíssimo grata pelo apoio, contribuições e, acima de tudo, por usufrir de sua amizade.

A todos os participantes desta pesquisa que se constituíram na essência deste trabalho, sendo protagonistas e atores do ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa. Aprendi muito com todos vocês, que participaram espontaneamente deste trabalho, permitindo, com sua

generosidade e sabedoria, que esta dissertação se concretizasse. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

Eu tenho muito a agradecer àqueles que passaram pelo meu caminho e, com certeza, deixaram um pouco deles em mim. Os momentos de alegria serviram para me permitir acreditar na beleza da vida, e os de sofrimento contribuíram para meu crescimento pessoal, pois foram todos momentos inesquecíveis. Ninguém vence sozinha... OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a forma como ocorre o processo de inclusão educacional do aluno surdo no ensino regular em uma escola pública, elaborando a discussão em torno da questão norteadora de pesquisa que consistiu em saber, considerando as políticas de Educação Inclusiva, de que forma esse processo se efetiva em instituição da rede de ensino municipal de Aracaju/SE. Seguiu-se a metodologia do estudo de caso e adotou-se a pesquisa qualitativa para obter informações que tornassem possível uma melhor compreensão do fenômeno. Na coleta de dados, utilizou-se a entrevista que se realizou com a coordenadora pedagógica, cinco professores, dentre eles, uma docente que atua na sala de recursos multifuncionais, e cinco alunos surdos, os quais tiveram o apoio de uma intérprete para responder às perguntas desta pesquisa. Com foco nas situações vivenciadas em sala de aula, optou-se ainda pela observação não participante para verificar as estratégias utilizadas, pelos docentes, para a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar. Os resultados obtidos apontam que a escola pública de ensino regular ainda não está preparada para receber o aluno surdo. Embora as leis assegurem, sem restrições, o acesso de todos ao ensino, ainda é pouco diante de tudo o que precisa ser modificado e adaptado a fim de que esse aluno permaneça na escola, recebendo uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Aluno Surdo; Ensino Regular; Inclusão Educacional.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the process of educational inclusion of the deaf student in regular school in a public school occurs, elaborating the discussion around the guiding question of research that consisted in knowing, considering the policies of Inclusive Education, that form this process is effective in institution of the municipal education network of Sergipe. The methodology of the case study was followed and qualitative research was adopted to obtain information that would make possible a better understanding of the phenomenon. In the data collection, the interview was carried out with the pedagogical coordinator, five teachers, among them a teacher who works in the multifunctional resources room, and five deaf students, who had the support of an interpreter to respond to the questions of this research. Focusing on the situations experienced in the classroom, non-participant observation was also used to verify the strategies used by the teachers to include deaf students in the school environment. The results obtained indicate that the public school of regular education is not yet ready to receive the deaf student. Although laws ensure unrestricted access to education for all, there is still little in the way of everything that needs to be modified and adapted in order for that student to remain in school, receiving a quality education.

Keywords: Deaf student; Regular education; Educational Inclusion.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DA	Deficiente Auditivo
dB	Decibéis
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para Jovens e Adultos
IISM	Instituto Imperial dos Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua (Libras)
L2	Segunda Língua (Língua Portuguesa)
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	6
SIGLAS E ABREVIATURAS	7
ÍNDICE GERAL	8
ÍNDICE DE TABELAS	9
ÍNDICE DE APÊNDICES	9
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. DA EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	15
1.1. A Inclusão Educacional e a Educação Inclusiva: definindo e contextualizando os conceitos.....	16
1.2. Fundamentos no Brasil.....	21
2. OS PARADIGMAS SOBRE OS SURDOS E A SURDEZ E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO.....	24
2.1. A Educação dos Surdos: breve perspectiva histórica.....	26
2.2. A Educação do Surdo no Brasil	34
2.3. A Inclusão Educacional do Aluno Surdo no Ensino Regular	39
2.4. A inclusão de alunos surdos na escola regular: breve investigação empírica.....	43
CAPÍTULO II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	54
1. PROBLEMÁTICA	55
2. QUESTÃO DE PARTIDA.....	55
3. OBJETIVOS.....	56
3.1. Objetivo Geral.....	57
3.1.1. Objetivos Específicos	57
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
1. DEFINIÇÃO E DESCRIÇÃO DO TIPO DA PESQUISA	58
2. PARTICIPANTES	60
3. CAMPO DE PESQUISA	60
4. TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO	61
4.1. Inquérito por Entrevista.....	61
4.2. Observação.....	62
5. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	64
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66

1. RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO	66
1.1. Apresentação dos resultados	66
1.2. Análise da observação.....	73
2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	77
2.1. Perfil dos entrevistados	77
2.2. Considerações dos sujeitos entrevistados: concepções dos docentes e da coordenadora	79
2.3. Compreensão expressa pelos alunos surdos sobre o processo de inclusão	92
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
CONCLUSÕES	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	i

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - RESULTADO DA PESQUISA EM 4 BASES DE DADOS	43
TABELA 2 - PRINCIPAIS INFORMAÇÕES DAS PRODUÇÕES ENCONTRADAS.....	44
TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS.....	78
TABELA 4 - DADOS DOS ALUNOS PESQUISADOS	78
TABELA 5 - CATEGORIAS ORGANIZADAS COM BASE NA FALA DOS PROFESSORES E COORDENADORES	80
TABELA 6 - CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS SURDOS	93

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1— PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	I
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA COM COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	II
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA COM PROFESSOR DE ALUNO SURDO/ PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS....	IV
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DO INQUÉRITO POR ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS UTILIZANDO INTÉRPRETE	VI
APÊNDICE 5 - GUIÃO DE OBSERVAÇÃO	VIII
APÊNDICE 6 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM COORDENADORA E PROFESSORES	IX
APÊNDICE 7 - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS SURDOS COM APOIO DE INTÉRPRETE.....	XXII

INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 (Decreto nº 6.949/2009), em seu artigo 1º, define pessoas com deficiência “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. Essa definição, no Brasil, encontra-se ratificada no Art. 2º da Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Art. 1º). Contrariamente ao que alardeavam as definições de caráter estritamente médico, essa definição torna evidente que a deficiência não é considerada como algo inerente à pessoa, mas situada, também, na dimensão social. Em outras palavras, para Sawaia (2001), a deficiência é encontrada quando se veda o acesso aos meios materiais de participação social, na ausência de consideração ou reconhecimento, por parte das decisões públicas, a uma pessoa.

Ainda com base em Sawaia (2001), esses aspectos evidenciam a exclusão, que impacta nas relações sociais e na construção da própria identidade da pessoa com deficiência, manifestando-se em três dimensões, a saber: (i) objetiva (desigualdade social); (ii) ética (injustiça, quando são negadas oportunidades, como de aprendizagem, por exemplo); (iii) subjetiva (sofrimento por se sentir excluído/a do ambiente social e escolar). Exclusão é, portanto, “o processo de impedimento sistemático de acesso aos níveis de participação social, processo que desqualifica uma nação, um grupo ou um indivíduo, em relação aos valores e normas sociais definidas em tempos e espaços em transformação” (Padilha, 2006, pp. 126-127). Na visão da autora, essa exclusão tem raízes históricas, motivo pelo qual se torna imprescindível apontar as ações cujas intenções consistem em determinar um caminho a seguir para que o direito de todos à educação seja conseguido.

Em se tratando do aluno com deficiência, dispendo superar esse contexto de exclusão, de modo antagônico, a inclusão constitui-se uma norma educacional prioritária que visa proporcionar a todos os alunos, o integral desenvolvimento de suas potencialidades por meio da escola. A proposta inclusiva traz, em seu bojo, o ideário da educação de qualidade, dentro de um movimento que abrange todos os estilos e ritmos de aprendizagem, reconhecendo os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

No Brasil, a Constituição Federal, leis, decretos e outros documentos firmados em nível nacional e internacional, apontam as diretrizes para uma Educação Inclusiva e fornecem os subsídios para a formulação de políticas públicas destinadas à inserção do aluno com deficiência no sistema educacional. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1994), a adoção e implementação do processo de inclusão na escola tem seu marco na Declaração de Salamanca, de onde se aprende que as escolas regulares devem se constituir meios importantes no combate aos comportamentos discriminatórios. Essa nova concepção pressupõe a criação de escolas que, na forma de comunidades solidárias, garantam a todos o acesso à educação.

Mas, a despeito de não haver qualquer dúvida quanto ao fato de que as pessoas com deficiência devem ser aceitas em todos os níveis de ensino, a efetividade ou não das leis e das políticas públicas pertinentes à concretização da escola verdadeiramente inclusiva torna-se ainda hoje motivo de discussão. No caso do aluno surdo, por exemplo, é possível constatar que são inúmeras as barreiras com as quais se defronta e que se constituem, na prática, um grande desafio à efetivação de uma Educação Inclusiva.

Desse modo, o interesse na abordagem desse tema decorre, principalmente, do desafio de se compreender o processo que envolve a inclusão escolar do aluno surdo, por ter conhecido e convivido com alguns no decorrer da minha vida. Meu primeiro contato com o surdo deu-se na adolescência, ao conhecer um primo, que morava em outro estado, com dificuldades auditivas. Sem entender o que falava, fiquei ansiosa para me comunicar com ele sem precisar de ajuda, ou melhor, do auxílio das outras pessoas para nos comunicarmos. Para mim, foi interessante o fato dele próprio ter tentado me ensinar a língua gestual a fim de que pudéssemos conversar. Iniciou-se ali minha inquietação sobre este tema, perdurando ao longo tempo.

Um segundo momento dessa inquietação deu-se na universidade, quando conheci um surdo, também universitário, no curso de Pedagogia que frequentávamos. Naquela ocasião, falava-se muito em Educação Especial, na inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, nas reformas das leis que regem a educação e na forma como a inclusão deveria acontecer. Nessa direção, foi crescendo meu interesse pela inclusão do surdo tanto na escola quanto na comunidade com a qual ele convive, motivando-me a iniciar um curso de pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Língua Brasileira dos Sinais (Libras), alguns anos depois.

Busquei, posteriormente, outros cursos pertinentes à língua dos sinais com o intuito de aumentar meu conhecimento e, assim, poder conversar com sujeitos surdos. Ao longo desse percurso, as experiências e o contato com a Libras começaram a ser mais significativos para mim devido à convivência com surdos usuários desta língua, muito embora ainda hoje eu não tenha domínio sobre ela, uma vez que é rica e cheia de regras. Essa convivência me levou a compreender o ser humano surdo em relação aos problemas que encontrava em sua realidade pessoal, nomeadamente quanto à visão que, construída historicamente, divide a sociedade em duas partes: comunidade ouvinte e comunidade surda.

A concepção de que a inclusão, em face de todas as dificuldades e desafios que precisa enfrentar, requer modificações profundas e importantes no sistema de ensino, deu origem à seguinte questão que dá forma ao problema em análise: Considerando as políticas de Educação Inclusiva, de que forma a escola pública de ensino regular efetiva o processo de inclusão educacional do indivíduo surdo?

A partir desse questionamento é que a pesquisa se justifica, acreditando que o estudo proporcionará subsídios para que se conheça a forma real de inclusão dos alunos com deficiência, particularmente daqueles com deficiência auditiva. Esta investigação reflete, ainda, a preocupação com a escola regular enquanto responsável pela construção de uma sociedade inclusiva em que todos tenham acesso à educação. Na reflexão sobre essa realidade, tem-se o pressuposto de autores como Mendes (2014), de que a existência da legislação, por si só, não é suficiente para a construção de uma educação menos excludente, mas requer que as escolas assumam seu papel social no que diz respeito a implementar as políticas públicas voltadas à garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência no ambiente escolar. A construção de uma educação menos excludente perpassa, ainda, pela sensibilização da sociedade para a importância da inclusão educacional.

Com base nessas premissas, a pesquisa aqui realizada, utilizando referencial teórico pertinente à temática discutida, abarca o olhar sobre a relação entre escola e Educação Inclusiva, contemplando as questões que ampliam a compreensão sobre as políticas públicas e as ações educacionais que visam garantir o direito de todas às pessoas à educação escolar de qualidade. Em complementação, para o estudo empírico definiu-se como objetivo conhecer a forma como ocorre o processo de inclusão educacional de alunos surdos no ensino regular em uma escola pública estadual.

Imbuída desse objetivo, no que se refere ao plano metodológico, trabalha-se com uma proposta de natureza qualitativa, escolha que se explica pelo fato de que, mediante esta abordagem, é possível se desvendar um universo de significados fornecidos pelos participantes de um estudo, suas crenças, valores e atitudes em relação a dados que lhe estão próximos e que repercutem em sua vida. Em função do papel atribuído ao investigador, essa opção se torna importante instrumento para a valorização de dinâmicas descritivas (Lüdke & André, 2013).

A investigação conta com a realização de entrevistas estruturadas realizadas com alunos surdos, mediante a presença de um intérprete que ofereceu subsídio para tal desafio, além da aplicação de questionários, compostos de questões abertas e fechadas, para os alunos ouvintes, professores e intérpretes. Optou-se, ainda, pela observação, na própria escola, dos alunos surdos, em contexto de sala de aula, com foco em seu comportamento, sua linguagem, na interação com seus pares e com os intérpretes.

Nessas bases, a presente dissertação está estruturada, além da Introdução, nos seguintes capítulos:

No Capítulo I, que trata do Enquadramento Teórico, se procurou aprofundar o tema, inicialmente privilegiando um referencial teórico de suporte tanto relativo à educação escolar como da Educação Inclusiva, considerando que uma não pode ser desvinculada da outra. Nesse estudo, para uma melhor compreensão, os conteúdos, no decorrer do texto, dialogam a partir da definição dos conceitos de Inclusão Educacional e Educação Inclusiva, trazendo a reflexão para os antecedentes históricos, tratamento e abordagens educacionais que emergiram, no Brasil, com a preocupação voltava para aqueles que ficavam segregados, excluídos do sistema de ensino.

No desenvolvimento do trabalho, o segundo subcapítulo “A surdez e seus efeitos na educação” procura caracterizar esta deficiência entrelaçada a aspectos da história que revelam a importância de diferentes atores para a educação dos surdos, analisando a influência que tiveram na vida dessas pessoas. As diferentes iniciativas médicas e educacionais permitem compreender os acontecimentos que mudaram a atenção dispensada às pessoas surdas em cada momento histórico. Dessa perspectiva, foi-se construindo os elementos para a abordagem teórica sobre a Educação do Surdo no Brasil, que evoluiu de um contexto social isento de instrução até ser gradualmente substituído por formas de inclusão no ensino regular. Tornou-se importante conduzir a uma reflexão utilizando o recurso de revisão de estudos

publicados, a fim de explorar como o assunto aluno surdo e inclusão educacional vem sendo tratado.

O Capítulo II – Da problemática aos objetivos – abarca o conjunto de procedimentos adotados na procura de respostas aos problemas levantados. Assim, a parte inicial desse Capítulo envolve a construção da problemática, a qual definiu os objetivos a serem atingidos com a realização da pesquisa.

O Capítulo III diz respeito aos procedimentos metodológicos, fazendo-se um esboço da metodologia empregada na pesquisa, identificando os detalhes da coleta dos dados, de modo a subsidiar a análise e discussão acerca desses resultados.

Na sequência, no Capítulo IV têm-se as respostas significativas da experiência da autora da pesquisa, trazendo os resultados a partir da análise e interpretação das entrevistas, assim como da observação do ambiente escolar. Os resultados obtidos no estudo estão ajustados com o enquadramento teórico, enfatizando aspectos e momentos significativos para o propósito investigativo.

Por fim, nas Conclusões apontam-se alguns aspectos que se consideram fundamentais, interligando os resultados do estudo com os objetivos propostos e respondendo ao problema de pesquisa. Seguem-se às referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O paradigma da inclusão vem, ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar, propondo, neste sentido, ações que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno com deficiência no ensino regular. Essa problemática, na rede escolar brasileira, constitui-se um fato complexo, envolvendo políticas públicas para que se efetivem as propostas de inclusão. Dessa forma, o presente Capítulo tem como objetivo apresentar os principais aspectos do processo de Inclusão Educacional da pessoa com deficiência, oferecendo os subsídios teóricos a respeito desta realidade. Seguindo a metodologia da pesquisa bibliográfica, foram construídas as informações com o intuito de tornar possível uma melhor compreensão do fenômeno.

Constituíram-se como objeto de análise, além dos principais marcos legais entendidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, os trabalhos de diferentes autores que, pela abrangência e diversidade de origem e de foco, representam uma amostra variada da produção relativa à temática da Inclusão Educacional. São eles: Ferreira e Glat (2003); Glat e Blanco (2011); Glat e Fernandes (2005); Makhoul (2007); Mantoan (2003); E. G. Mendes (2002); C. H. Mendes (2014); Rodrigues (2003, 2006); Sanches (2011); Sanches e Teodoro (2006), dentre outros. Assim, para compor o diálogo dos diferentes autores, opta-se pelo apoio de textos que trazem à tona elementos importantes sobre a educação das pessoas com deficiência.

1. DA EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história, a humanidade vem procurando caminhos que levem os homens a uma melhor condição de vida. Nessa trajetória, a educação ocupou lugar de destaque, dentre suas muitas concepções e finalidades, como fenômeno de inclusão. De acordo com Mendes (2006), o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta de aplicação prática na educação, que implica na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática. Sobre isso, Sanches (2011, p. 135) destaca que “educar, incluindo, é missão da sociedade em geral e da escola em particular”.

A luta pela educação escolar como um direito ao desenvolvimento humano não é recente, e vem ganhando força no ambiente das políticas públicas a partir da Declaração de Salamanca (1994). Como apresentado na parte introdutória deste trabalho, a referida Declaração aponta, com clareza, os contornos de um modelo de escola inclusiva, o qual vem conquistando relevância na agenda dos debates e das práticas educacionais por oportunizar, conforme Ferreira (2007), a participação das minorias sociais em ambientes antes reservados àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e normalidade.

A travessia para uma sociedade mais humanizada está associada à consolidação de uma escola inclusiva, entendida como o lócus adequado para “constituir consciências críticas, efetivamente autônomas e criativas, capazes de construir sociedades mais justas – voltadas para a solidariedade e o respeito pelo outro” (Ferreira, 2007, p. 553). Somado ao disposto na Declaração de Salamanca, esse escopo da educação é um direito inalienável de todos, que deve oportunizar aprendizagens significativas, independentemente de diferenças individuais, respeitados os interesses, as necessidades e os talentos próprios de cada um.

Nessa linha de pensamento, diversos pontos de vista são utilizados para conceituar os termos Inclusão e Educação Inclusiva, isto porque, em torno do termo inclusão, existem contradições e complexidades que lhe alteram o sentido. Assim, a depender da perspectiva adotada e diante da pluralidade de conceitos, para se falar de um e/ou de outro termo necessário se faz conhecer cada um deles e como são aplicados em situações reais. Enfocando esses aspectos, a seguir trazem-se as discussões e as reflexões teóricas sobre as temáticas Inclusão e Educação Inclusiva.

1.1. A Inclusão Educacional e a Educação Inclusiva: definindo e contextualizando os conceitos

A abordagem destas categorias conceituais – Inclusão Educacional e Educação Inclusiva – implica, inicialmente, em se buscar o conceito de incluir, o qual, no entendimento de Fumegalli (2012, p. 19), “vem do latim *includere*, que significa compreender, abranger, conter em si, envolver [...] introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros”. Observa-se, nessa proposição, que o ser incluído não precisa ser igual ou semelhante aos demais, aos quais se agregou. Nesse sentido, para Mantoan (2003, p. 28), “inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, ou em outras palavras, diz respeito à

capacidade de entender e reconhecer o outro, permitindo se conviver e compartilhar com todas as pessoas, sem exceção. Isso sugere uma sociedade que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais, onde são oferecidas oportunidades reais, não obrigatoriamente iguais, para todos.

Tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades sociais, a inclusão é, portanto, “[...] respeitar, e ser respeitado, é amar e ser amado, é ‘olhar e viver’ a diferença como o direito a ser, a fazer e a estar com os outros, numa perspectiva de desenvolvimento das sociedades mais inclusivas, logo mais democráticas” (Sanches, 2011, p. 136). O ideal da inclusão, fundamentado no reconhecimento da diversidade humana, é inerente à construção de uma organização social mais justa, capaz de garantir a participação social de todos, indiscriminadamente. Por tudo isso, a palavra inclusão traz consigo mudanças e avanços quando é unida à palavra educação, pois provoca questionamentos às políticas públicas e modificação na organização do sistema de ensino ao prever a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.

Pode-se dizer que a Inclusão Educacional é permeada por mudanças, nomeadamente ao que se refere a procurar desenvolver propostas flexíveis a partir de estudos das características dos seus alunos, levando em consideração o que estes necessitam e anseiam. Trata-se, destarte, de um movimento de transformação da realidade, na tentativa de conseguir reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos, com deficiência ou não, no sistema educacional. Uma escola para vir a ser uma escola inclusiva incita mudanças, uma vez que a estrutura para concretizar o processo inclusivo abrange, além da formação de professores, ações num âmbito mais amplo, de políticas públicas em consonância com os interesses dos agentes educacionais envolvidos diretamente com a Inclusão Educacional (Arroyo, 2010).

Na concepção de Mantoan (2006), a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aprimoramento da educação escolar, porquanto o processo educacional com perspectivas inclusivas é aquele que atende, de maneira eficaz, todos os alunos, com ou sem deficiências. De acordo com a visão inclusiva, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Nesse sentido, Guenther (2003, p. 47) observa que:

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Glat e Nogueira (2003) complementam esse ponto de vista afirmando que a inclusão de indivíduos com deficiência na rede regular de ensino corresponde, além da permanência destes junto aos demais alunos, mas sem negar serviços especializados àqueles que necessitam, a uma reformulação das percepções e padrões educacionais, buscando possibilitar desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Com essas considerações, é oportuno dizer que os esforços pela superação da exclusão social e os debates acerca de um modelo de educação vocacionado com a inclusão de todos no ambiente escolar, data de séculos. Ao revisitar a literatura clássica da Educação, vê-se que Comenius (1592-1670), na *Didática Magna*, apresenta um paradigma de escola para todos, sem excluir ninguém, do mesmo modo que Condorcet (1743-1794), na obra *Cinco memórias sobre a instrução pública*, destacadamente na primeira carta, defende a instrução pública como um dever do Estado e sempre orientada para a superação da desigualdade. Em Pestalozzi (1746-1827) é possível se identificar, nas *Cartas sobre Educación Infantil*, a forte preocupação com a educação das classes populares.

Ao se fazer o cruzamento entre os olhares de Comenius (2002), Condorcet (2008) e Pestalozzi (2006) sobre a Educação, dá para notar que são convergentes, encontrando-se, nos escritos destes pensadores, os elementos que apontam para a formulação de um modelo de escola cujos princípios são: universalização – educação para todos; integralidade - educação comum; diversidade – centrado nas diferenças. O conjunto desses princípios, mobilizados articuladamente, constitui o eixo estruturante de um paradigma educacional menos excludente. Desses pensadores podem-se extrair, ainda, os fundamentos para a formulação do conceito de escola inclusiva, entendida por Carvalho (2012, p. 96) como “uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não ‘expulse’ alunos com ‘problemas’; uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado”.

Mais recentemente, a análise das teorias de três importantes pensadores do século XX – Vygotsky, Paulo Freire e Foucault – torna possível vários recortes para se compreender o processo da inclusão: o político, o pedagógico, o filosófico, dentre outros. Da análise do pensamento desses autores extraem-se os sentidos do movimento de ruptura com o modelo da exclusão social e a consequente caminhada assumida pela sociedade atual rumo à adoção de uma nova prática fundada nos princípios do reconhecimento e do respeito à diferença, da

equiparação de oportunidades e do convívio harmonioso das diversas formas de se ser humano, configurados no paradigma da inclusão. Nesse contexto, os autores auxiliam na compreensão de que uma educação de qualidade abrange, necessariamente, a ideia de uma escola que seja capaz de atender à variedade de características de seu alunado. Do que eles falam é de uma educação de qualidade para todos, de um espaço único para a convivência e a aprendizagem (Marques & Marques, 2006).

Segundo Mantoan (2003), esse novo modelo desvela e destaca as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana, redefinindo uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. Desse modo, a escola vem sendo pensada, com considerável relevância e centralidade entre os teóricos e os formuladores de políticas educacionais, como um lugar privilegiado para a formação de uma sociedade mais justa, humana e democrática na aceitação das diferenças, por isto mesmo, uma sociedade culturalmente inclusiva.

Ao expor seu conceito de escola inclusiva, Carvalho (2005) entende que esta se baseia na defesa dos direitos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escola de qualidade, de interação com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, implicando em uma mudança de atitude diante das diferenças. Para a mesma autora, a escola inclusiva “pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade” (p. 36), ajudando não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os alunos que, por inúmeras causas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagens ou no desenvolvimento.

Na opinião de Miranda (2007, p. 16), “uma escola democrática se inicia por este caminho: proporcionar a todos a igualdade de oportunidades para aprender [...] através de uma didática abrangente, que possa alcançar e respeitar as diferenças sem descaracterizá-las [...]”. Por conseguinte, num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a Educação Inclusiva configura-se como parte integrante e essencial desse processo.

De acordo com Roldão (2003, cit. por Sanches, 2005), Educação Inclusiva significa um modelo de escola preparada para receber todo e qualquer tipo de aluno, com suas diferenças e dificuldades, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam suas

particularidades. Por seu lado, ao descrever a Educação Inclusiva, Beyer (2006, p. 73) entende-a como “um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações”, que propõe e busca uma pedagogia que se amplie frente às diferenças do alunado.

Na perspectiva de Mazzotta (2005), a Educação Inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Na mesma linha de explicação, Mrech (2006) se refere à Educação Inclusiva como um processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede do ensino regular em todos seus níveis, da pré-escola ao nível superior, elencando alguns fatores próprios de uma escola inclusiva, quais sejam: colaboração e cooperação entre os participantes; boas relações entre professores e alunos; infraestrutura montada de forma acessível a todos; ampla participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem; estabelecimento das estratégias educacionais por todos que participarão do processo educativo (professores, alunos, equipe técnica, pais, entre outros); aplicação de estratégias de avaliação que atendam a todos, isto é, que deem possibilidades de todos os alunos construírem e reconstruírem os conhecimentos; e, continuidade de trabalhos voltados à Inclusão Educacional.

Desse modo, a escola deve oferecer programas educacionais que permitam a superação das necessidades dos grupos, o que requer reorganizar suas ações educativas a fim de garantir a aprendizagem de novos conhecimentos. O caminho da inclusão da pessoa com deficiência, na escola regular, passa pelo movimento pedagógico que, na perspectiva democrática, deve assegurar não apenas o acesso, mas a permanência deste aluno nos diversos níveis de ensino, respeitando, fundamentalmente, seu perfil de aprendizagem. Para Sanches e Teodoro (2006, p. 73):

Educação inclusiva não significa educação com representação e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas.

Acerca do assunto, Arroyo (2010) se manifesta afirmando que a cultura inclusiva implica no repensar, permanente e não momentâneo ou transitório, sobre questões tais como: as relações educacionais, a estrutura escolar e a formação docente, destacando-se, nesta última, os conteúdos selecionados e práticas existentes nas escolas. Na abordagem da autora, pensar na educação, hoje, é pensar no processo inclusivo, garantido pela legislação.

1.2. Fundamentos no Brasil

A Educação Inclusiva, percebendo o sujeito e suas singularidades, surge, no Brasil, tendo como escopo sua inserção social, seu crescimento e satisfação pessoal, configurando-se como um processo que amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular de forma democrática. Refletindo as determinações presentes na Constituição Federal de 1988, vê a educação como um direito humano básico, favorecendo uma nova estruturação das políticas vivenciadas nas escolas, a fim de que estas pudessem responder à diversidade de alunos, valorizando as diferenças.

Segundo Mantoan (2003), a referida Constituição propõe avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência quando elege, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante, ainda, o direito à igualdade (art. 5º), tratando, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Tendo como um de seus princípios, para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), a Constituição Federal acrescenta que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). De acordo com Mantoan (2003), a Constituição Federal, ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo, portanto, excluir nenhuma pessoa.

Com base no texto constitucional, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados. Na concepção inclusiva e na lei, a escola regular é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e a quebra de qualquer ação discriminatória. Na interpretação das normas, há de se entender que todo o tipo

de interação possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (Mantoan, 2003).

Outros importantes documentos legais pós-Constituição brasileira dão amparo ao movimento da inclusão, tais como a Lei nº 7.853/89, chamada Lei da Integração, que prevê o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado. Seguindo acordos internacionais, no ano de 1993, no bojo das discussões para a educação brasileira, diante das inúmeras deficiências do sistema educacional, apresenta-se o Plano Nacional Decenal de Educação para Todos, que apresenta uma perspectiva para melhorar o quadro educacional no país no decênio 1993-2003. Esse documento pressupõe que a universalização seja alcançada pela implantação de estratégias de ensino para atender necessidades específicas, de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais, assegurando, deste modo, uma educação de qualidade.

Mas, a necessidade de se pensar um currículo para a escola inclusiva foi oficializada com a criação dos Parâmetros Curriculares (1997), os quais se referem às estratégias e critérios de atuação do educador, objetivando adequar à ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, baseando-se na ideia que o processo de ensino-aprendizagem implica no atendimento à diversificação de necessidades discentes na escola. Posteriormente, incorporando o dispositivo constitucional, a Lei das Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96 -, em seu art. 4, III, menciona “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001), é apontada uma nova postura para a escola regular, relativamente ao que se refere ao Projeto Político-Pedagógico, currículo, metodologia de ensino, avaliação e atitude dos educadores e educandos, nas ações que favorecem a inclusão educacional e social. De acordo com tais Diretrizes, os critérios de adaptação curricular são indicadores do que os alunos devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem, com ênfase nas necessidades de previsão e provisão de recursos e apoios adequados.

Outro referencial que amplia o entendimento sobre a opção pela Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001,

que destaca em seu texto: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

No ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com a finalidade de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Esse Programa promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização e a promoção à acessibilidade. Nessa mesma linha, o Ministério Público Federal, em 2004, divulga o documento O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Oliveira, Sá & Nogueira, 2009). Além disso:

Impulsionando a inclusão educacional, o Decreto 5.296/04 regulamentou as Leis 10.048/00 e 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade (Oliveira, Sá & Nogueira, 2009, p. 16).

De forma a assegurar um sistema de Educação Inclusiva, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

No âmbito da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), constam as diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos a partir da “garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular”. Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou os *Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2010), cujo corpo textual abarca a grande maioria dos documentos aqui apresentados.

Em vigor desde janeiro de 2016, a Lei Nacional nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também reconhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um avanço na legislação sobre o tema. Trata-se de um conjunto de leis que garantem benefícios e medidas

para maior igualdade e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e, em consequência, no sistema educacional.

Com esses referenciais, a escola que adota a política de Educação Inclusiva deve desenvolver culturas e práticas que valorizem a participação ativa de cada aluno na construção do conhecimento e, “desta forma atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p. 2). Nesse sentido, estabelecidos os suportes legais, o país pretende caminhar na garantia da educação inclusiva a todos os alunos, para assim se cumprir o mandamento constitucional exposto no art. 205, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Para tanto, as políticas públicas educacionais definem ações que vão desde as condições indispensáveis à acessibilidade das pessoas com deficiências até a declaração das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Não obstante, no Brasil, a inclusão escolar ainda é uma perspectiva a ser buscada, pois, muitas vezes, o termo se confunde com integração, prática que pressupõe uma participação sob a responsabilidade de outrem, cabendo ao aluno integrado se adaptar aos valores que subjazem a essa estrutura (Rodrigues, 2006). De acordo com o autor, apesar das políticas públicas atuais priorizarem a inclusão escolar do aluno com deficiência, sua implementação e operacionalização têm sido difíceis, particularmente para o aluno surdo, considerando que os procedimentos de ensino baseiam-se na língua oral e, de modo geral, esse aluno não consegue desenvolvê-la. De fato, esse aspecto tem sido apontado por diversos autores como um obstáculo à inclusão desse aluno no âmbito escolar, face às suas dificuldades de comunicação e sinalização.

2. OS PARADIGMAS SOBRE OS SURDOS E A SURDEZ E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO

De acordo com o paradigma médico-patológico dos surdos, que os concebe como indivíduos com um *déficit* de audição e que importa reparar, a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons, verificando-se a existência de vários tipos de pessoas com diferentes graus de perda da audição (MEC, 2006; Melro, 2014). Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o *déficit* auditivo pode ser definido como

perda média em decibéis¹, na zona conversacional (frequência de 500 – 1000 – 2000 hertz) para o melhor ouvido. Pela área da saúde, o indivíduo com surdez pode ser considerado parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA) ou surdo.

No grupo dos parcialmente surdos, o MEC (2006) identifica aquelas pessoas com surdez leve e pessoas com surdez moderada. A surdez leve caracteriza-se pela perda auditiva de até quarenta decibéis, perda esta que impede ao indivíduo perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Mas, essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita.

O MEC (2006) define a pessoa com surdez moderada como o indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis, correspondendo estes limites ao nível da percepção da palavra, motivo pelo qual é necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. Em alguns casos, existe o atraso de linguagem e alterações articulatorias, ou problemas linguísticos mais graves. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discernimento auditivo em ambientes com muito ruído e, em geral, ele identifica as palavras mais significativas. Certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas caracterizam-se como obstáculos, estando “sua compreensão verbal intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual” (p. 17).

Denomina-se surdo ao indivíduo com surdez severa ou surdez profunda, o qual apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Tal perda permite apenas a identificação de alguns ruídos familiares e a percepção de voz grave, de modo que a criança afetada por esse tipo de surdez pode chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Caso a família seja bem orientada pela área da saúde e da educação, essa criança poderá chegar a adquirir linguagem oral, mas a compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações (MEC, 2006).

Para o MEC (2006), a pessoa com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda a priva das informações auditivas necessárias para compreender e identificar a voz humana, impedindo, em consequência, a aquisição da língua oral, tendo em vista que as alterações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura

¹ Decibéis (dB) é a unidade utilizada para medir intervalo de potência, sendo igual a 1/10 do bel, que é a medida empregada para representar as diferenças no nível das sensações acústicas (Lima, 2008).

acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Por exemplo, uma criança que nasce surda balbucia como qualquer outra de audição normal, mas suas emissões desaparecem à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, por ser esta um fator importante para a aquisição da linguagem oral. Essa criança tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, pois, sem percebê-la, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Considerando-se que, geralmente, utiliza a linguagem gestual, poderá ter pleno desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais.

Em síntese, o MEC (2006) define como surdo o indivíduo que possui audição não funcional na vida comum, e, parcialmente surdo, aquele que, mesmo com perda auditiva, possui audição funcional utilizando ou não prótese auditiva. Segundo Sá (2006, p. 2):

Quanto ao termo ‘surdo’, podemos dizer que é o termo com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. 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.

Podemos depreender desta citação a necessidade de os surdos serem prespetivados num outro paradigma: o paradigma sócio-antropológico. Ao adotarmos esta perspectiva o termo surdo refere-se aos indivíduos que apreendem o mundo por meio de experiências visuais e preferem utilizar a língua de sinais para valorizar a cultura e a comunidade surda de que participam (Melro, 2014).

2.1. A Educação dos Surdos: breve perspectiva histórica

Embora se tenha um conhecimento apriorístico de um contexto no qual as pessoas com deficiência eram eliminadas da sociedade por serem incapazes, algumas pesquisas vêm contrariando esta concepção ao afirmarem que tal fato não ocorreu em todos os períodos da história. Na perspectiva de Carvalho (2007), quando se analisam as formas de tratamento que eram oferecidas às pessoas surdas, de modo geral, é possível se identificar que estas foram desenvolvidas em função da concepção formulada sobre o homem e difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade. Fazendo uma retrospectiva histórica, as evidências apontam que, no antigo Egito, as pessoas surdas, eram temidas e respeitadas, recebendo adoração análoga aos deuses locais, sendo, por este motivo, escolhidas para fazer a mediação

entre estes e os faraós. Na nação hebreia, o Pentateuco² faz referência aos surdos e cegos, que eram protegidos e tidos como cidadãos.

Por outro lado, pesquisas relativas à trajetória de pessoas surdas no mundo mostram o quanto sofreram segregação, perseguição, exclusão e, em alguns lugares, chegaram a perder o direito à vida, pelo simples fato de não serem iguais à maioria, ou seja, aos ouvintes. Os chineses, por exemplo, lançavam as crianças surdas ao mar, enquanto os gauleses as sacrificavam aos seus deuses, principalmente a Teutates, o protetor tribal. Na Grécia, os surdos eram considerados como indivíduos incapazes, ensinando Aristóteles que, por não terem linguagem, seriam incapazes de raciocinar (Silva, 2009).

Em Esparta, os nascidos surdos eram jogados do alto dos rochedos, enquanto os romanos os consideravam imperfeitos, sem direito à cidadania, de modo que não tinham o direito de celebrar contratos, casar, elaborar testamentos e até de possuir propriedades ou reclamar heranças, exceto aos surdos que conseguiam falar. Em Constantinopla, eram tratados segundo os mesmos princípios dos romanos, apesar de realizarem algumas tarefas, tais como, ser pajem das mulheres, bobos da corte, executar diversos serviços braçais. Por não possuírem a audição, os surdos na época eram afastados dos ensinamentos e, conseqüentemente, não adquiriam o conhecimento (Carvalho, 2007).

A Igreja da Idade Média acreditava que os surdos não teriam salvação, pois, diferentemente dos ouvintes, não tinham uma alma imortal, evidenciado pelo fato de não serem capazes de proferir os sacramentos. De modo geral, Carvalho (2007) avalia que a condição dos sujeitos surdos era miserável, uma vez que a sociedade os considerava como imbecis, anormais, incompetentes. Seguindo este pensamento, as pessoas surdas foram excluídas da sociedade, trancadas em seus lares por seus próprios familiares.

Mas, no início do século XVI, as experiências realizadas pelo médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de 1501-1576, mostram que ele “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (Jannuzzi, 2004, p.31). Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar e que os sons da fala ou ideias do pensamento podiam

² A palavra Pentateuco origina-se do grego *pentateuchos* para significar cinco volumes e servindo para designar os cinco primeiros livros da Bíblia [Gênesis, Êxodo, Levítico, Números, Deuteronômio]. Esses livros eram chamados pelos judeus de Lei, utilizando a palavra Torá para nomeá-los. Sua autoria é atribuída a Moisés, muito embora, outras partes tenham sido adicionadas por outros autores. O Pentateuco é uma mistura de história e lei de Deus, narrando desde a criação do mundo até a morte do líder Moisés (Dake, 2010).

ser representados pela escrita, ou seja, para aquele pesquisador a surdez não poderia se constituir num obstáculo para que o surdo viesse a adquirir o conhecimento.

Efetivamente, para as pessoas surdas, a mudança começou a partir de o final do século XVI, quando um frade beneditino espanhol, Pedro Ponce de León (1520-1584) dedicou-se a ensiná-las a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas da fé católica, já que a Igreja Católica era responsável pela educação. Seus alunos eram surdos filhos de nobres que, preocupados com sua exclusão diante da sociedade e da lei, procuravam o frade para auxiliá-los. Como afirma Moura (2000, p.18). “A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, no seu direito de receber a fortuna e o título da família”.

A despeito de Ponce de León ser considerado o pai da educação dos surdos, outro registro, conforme se apreende da literatura, relativo a um surdo ser ensinado a falar, indica John Beverley, em 700 d. C., como o primeiro educador de surdos que se tem notícia. Constituindo uma escola para surdos em seu próprio monastério, o monge Beverly, mesmo sem deixar registro de seus métodos, teve seu trabalho reconhecido pelo depoimento escrito por alguns de seus alunos. Segundo esses relatos, ele utilizava a combinação de alguns sinais simples para desenvolver um alfabeto manual (dactilologia) que permitia ao estudante aprender a soletrar, letra por letra, toda a palavra, transformando-o em instrumento de acesso à escrita e à leitura (Goldfeld, 2001; Rinaldi et al., 1997).

Partindo do pressuposto de que o surdo teria que falar para ser humanizado, Silva (2009) destaca alguns dos defensores deste pensamento e suas respectivas contribuições. Conforme o autor cita, Juan Pablo Bonet utilizava o alfabeto manual para ensinar a leitura, e a língua de sinais para ensinar gramática. Apesar de ser um defensor da oralidade, não dispensou o auxílio da língua de sinais em seu trabalho, o qual se caracteriza pela oralização associada à dactilologia. Outro educador foi Jacob Rodrigues Pereira que, embora fluente em língua de sinais, defendia a oralidade e, em suas aulas, o objetivo a ser alcançado consistia em fazer os surdos falar. Contraditoriamente, usava a língua de sinais.

Ainda utilizando o referencial de Silva (2009), localiza-se o médico suíço Johann Conrad Amman que acreditava serem os surdos destituídos das bênçãos de Deus, por não possuírem a fala. Para ele, o uso dos sinais atrapalhava o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da fala. Apesar de se posicionar contra os sinais, os utilizava como meio para que os surdos adquirissem a fala. O autor menciona John Wallis, considerado, na

Inglaterra, como o fundador do oralismo, cujo trabalho resumiu-se em um livro sobre educação de surdos e uma história de desistência de fazer os surdos falar, revelando possuir pouca experiência prática com eles e, assim como outros estudiosos, utilizava a língua de sinais. De igual modo, Thomas Braidwood tinha como objetivo em educar os surdos fazendo-os falar, pois, segundo ele, falar significava ser um sujeito pensante. Em suas aulas, os surdos aprendiam a escrever, a ler o significado das palavras, bem como a leitura orofacial e pronúncia das palavras.

No percurso da história é possível notar que esses acontecimentos conduzem a Charles Michel de L'Épée (1712-1789), conhecido como Abbé de L'Épée, fundador da primeira escola pública para surdos, em Paris – o Instituto Nacional para Surdos-Mudos. Essa escola, além de priorizar no processo pedagógico a língua de sinais, “tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas” (Silva, 2006, p. 24).

Considerando insuficiente a linguagem natural dos surdos, L'Épée inventou os <<signes méthodiques>>, sinais metódicos que eram o resultado da combinação de sinais com o francês escrito, para integrar à gramática da língua. Pesquisando junto aos surdos, esse estudioso verificou que eles desenvolviam uma comunicação muito satisfatória por meio do canal viso-gestual. Com base em suas descobertas, começou a propagar a opinião que a língua de sinais poderia ser transmissora de conhecimento, pois facilitava o aprendizado e levava o deficiente auditivo ao desenvolvimento tanto intelectual quanto social. De acordo com Lacerda (1998, p. 7):

[...] para L'Épée a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Naquela mesma época, Samuel Heinick, na Alemanha, ao fundar a primeira escola pública baseada no método oral, forneceu as principais noções do que hoje constitui a filosofia educacional oralista. Nessa escola, adotava-se apenas a língua oral na educação das crianças surdas, que era vista, por Heinick, como a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral, rejeitando assim a língua de sinais. O confronto entre a metodologia

adotada por L'Epée e aquela de Heinick marcou o início da discussão, que permanece até hoje, entre a adoção da língua de sinais e a tendência oralista. Pela análise da comunidade científica, os argumentos de L'Epée foram considerados mais fortes, que mostrou a eficácia de seus métodos com a realização de apresentações com seus alunos surdos, perguntando-lhes sobre a gramática da língua francesa e sobre religião, a fim de que esses demonstrassem suas habilidades cognitivas por meio da língua de sinais (Goldfeld, 2001).

Verifica-se ainda que, nesse período, os métodos de aprendizagem não se restringiram aos educadores. Médicos igualmente desenvolveram métodos educacionais como, por exemplo, o médico francês Jean Marc Itard (1774-1830), considerado um dos pais da otorrinolaringologia, em cujo livro *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, publicado em 1821, afirmou que o surdo poderia ser educado apenas pela fala. Itard praticou vários procedimentos médicos com os surdos, tais como: “aplicar eletricidade no ouvido de alguns alunos do Instituto de Surdos de Paris, colocar sanguessugas no pescoço dos surdos, esperando que o sangramento ajudasse de alguma forma, e fazer cortes na tuba auditiva de outras crianças” (Lane, 1984, citado por Guarinello, 2007, p. 25). Porém, nenhum de seus experimentos obteve resultados satisfatórios, de modo que, após várias tentativas de curar a surdez, concluiu que o ouvido dos surdos estava morto, não havendo, portanto, nada que a medicina pudesse fazer a respeito.

Nas propostas educacionais vigentes à época, podem ser apontadas iniciativas precedentes do que hoje se chama de oralismo e gestualismo. Explicando cada uma dessas correntes, tem-se que o oralismo pretendia que os surdos se reabilitassem e, em consequência, superando sua surdez, falassem. Deveriam, portanto, se comportar como se não fossem surdos, pois a pretensão era reprimir tudo o que lembrasse a condição de não poder falar como os ouvintes. Nesse sentido, a oralização era imposta para que eles pudessem ser socialmente aceitos. De acordo com essa filosofia, no desenvolvimento do surdo seria necessário utilizar três elementos, a saber: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala. Sugeria também o uso da prótese individual para amplificar os sons, aproveitando, assim, os resíduos auditivos do aluno surdo com o intuito de possibilitar ao mesmo a comunicação oral. No entanto, esse processo deixava a maioria dos surdos fora de toda a possibilidade educativa, de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade (Lacerda, 1998; Silva, 2009).

Por outro lado, os gestualistas eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada, sendo capazes de ver que ele desenvolvia uma linguagem, a qual era

eficaz, ainda que diferente da oral, para sua comunicação. Para Lacerda (1998), essa linguagem utilizada pelos surdos lhes abria as portas para o conhecimento não só da cultura como também da língua oral. Essas posições, oralismo e gestualismo, já claramente localizadas no final do século XVIII, configuram-se como duas orientações que divergem quanto à educação de surdos, mantendo-se em antagonismo até a atualidade, apesar das modificações havidas no incremento das propostas educacionais.

O século XVIII é avaliado como o período mais produtivo para a educação dos surdos, com o aumento de escolas destinadas a esse grupo e o desenvolvimento da língua de sinais, permitindo com que aprendessem e dominassem diversos assuntos, de modo a poderem exercer várias profissões. Sacks (1989, citado por Goldfeld, 2001, p. 29) descreve que:

Esse período que parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, professores surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Em razão dos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, a partir de 1860 o método oral começou a ganhar força, fazendo com que diversos profissionais investissem neste aprendizado pelos surdos. Nesse contexto apareceu a ideia, até hoje defendida por alguns profissionais, de que a língua dos sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Dentre os opositores à língua dos sinais, encontra-se Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, professor de deficientes auditivos em Boston e defensor do método oralista. Esse cientista exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos³, realizado em Milão no ano de 1880, quando foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. Negando-se aos professores surdos o direito de votar, o método vencedor foi o oralismo, o que implicou na proibição oficial do uso da língua de sinais (Goldfeld, 2001).

³ O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual (Silva, 2006, p. 26).

Naquele momento, a educação dos surdos deu uma mudança repentina em sentido oposto à educação que prevaleceu no século XVIII, no que se refere ao uso da língua de sinais, posto que se passou a acreditar “que o surdo poderia desenvolver-se, como os ouvintes aprendentes, a língua oral” (Goldfeld, 2001, p. 31). Assim, o aprendizado dessa língua tornou-se o grande objetivo dos educadores de surdos, que passaram, na maior parte do tempo, a receber treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. Cabe ressaltar que as práticas vigentes, nesse modelo, ignorando as características do surdo, submeteram sua educação à aquisição da expressão oral, mas havendo a exclusão dos adultos surdos que antes participavam do processo educativo nas escolas.

Ainda nos séculos XVIII e XIX, os meios de amplificação sonora, como as cornetas acústicas manufaturadas, que vinham sendo projetadas, principalmente, desde o século XVII, foram mais desenvolvidos e, em 1876, surgiu a primeira prótese auditiva elétrica, com base na invenção de Alexandre Graham Bell, o telefone. Todavia, o resultado obtido mediante o uso de tal aparelho era limitado (Iorio, Almeida & Dishtchekian, 2004). Mas, devido aos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo, o método oral foi fortalecido.

De acordo com Sanchez (1999, cit. por Guarinello, 2007, p. 29):

A educação dos surdos, sempre nas mãos dos ouvintes, manteve quase que invariavelmente um sentido de ‘reabilitação’, de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva, para agir como ouvintes e com ouvintes, e, dessa forma, ‘integrar-se’ como se fossem ouvintes, na sociedade dos ouvintes.

Para Guarinello (2007), a concepção oral afetou socialmente, emocionalmente e psicologicamente a vida das pessoas surdas, tendo em vista que sugeria ser somente possível por meio da fala tornar cidadãs as crianças surdas em uma sociedade ouvinte. Em face desse entendimento, as práticas de educação dos surdos passaram a ser vistas apenas como parte de um tratamento terapêutico, de modo que o objetivo do currículo escolar consistiu em dar ao surdo exatamente o que lhe faltava, ou seja, a audição e a fala. Nesse sentido, as escolas eram clínicas e os alunos, pacientes. O oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1960.

Posteriormente, nos anos de 1970, devido à grande insatisfação com os resultados do oralismo, baseados em pesquisas realizadas com pais surdos com filhos surdos, alguns estudiosos recomendaram a adoção dos sinais na educação dos surdos. Assim, passou a ser seguida uma filosofia definida como comunicação total, envolvendo os seguintes processos

para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e ideias: gestos naturais; língua de sinais; alfabeto digital; expressão facial; fala; aparelhos de amplificação sonora. Apesar de essa filosofia usar alguns elementos da língua de sinais, seu objetivo principal continuava sendo a fala e a integração do surdo à sociedade ouvinte. A premissa básica da comunicação total reside na utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança surda (Guarinello, 2007).

No final da década de 1970, conforme Guarinello (2007), sobretudo nos Estados Unidos, surgiu um movimento que reivindicava uma língua e cultura para as minorias linguísticas. Nesse contexto, os surdos foram considerados membros de uma comunidade minoritária que usa um idioma próprio, ou seja, a língua de sinais. A partir daí, eles passaram a reivindicar o direito de usar a língua de sinais como a primeira língua (L1) e de aprender a língua majoritária como segunda língua (L2). Com isso, aparece a opção de uma abordagem bilíngue para os surdos, caracterizada pelo uso da língua de sinais da comunidade surda e pela língua da comunidade majoritária, em momentos diferentes.

Para Moura (1993, cit. por Lacerda, 1998), o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico análogo ao que se verifica com a criança ouvinte, podendo desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes por meio de duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. A filosofia bilíngue indica que, na relação entre o adulto surdo e a criança, esta pode construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A língua de sinais tende a ser valorizada quando introjetada pela criança surda, o que até hoje ainda é difícil, apesar de esta língua ocupar um lugar central na formação das comunidades surdas. O fato é que essa língua foi sistematicamente sendo rejeitada ao longo do tempo e só recentemente tem sido valorizada pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos.

Diante do que aqui foi exposto, torna-se indispensável esclarecer que, de alguma maneira, as três principais abordagens voltadas para a educação de surdos (oralista, comunicação total e bilinguismo) existem simultaneamente, com adeptos de todas elas em diferentes países. Cabe ainda enfatizar que, tais abordagens fornecem os aportes para que se façam reflexões na busca por um caminho educacional que, efetivamente, favoreça o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam considerados cidadãos em uma sociedade predominantemente de ouvintes.

2.2. A Educação do Surdo no Brasil

A educação brasileira caracteriza-se pela segregação, uma vez que nem sempre foi ou é uma educação para todos. Denota-se que, de modo geral, os pobres, os negros e outros grupos minoritários têm sido excluídos da escola ou de um ensino de qualidade, a exemplo dos indivíduos com deficiência que ficam fora do ambiente escolar, como os surdos, cuja educação,

[...] pode muito ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidade. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença (Skliar, 2005, p. 25).

No país, somente no século XIX o processo de educação formal do surdo foi iniciado através da fundação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos (IISM), o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pelo professor francês, também surdo, Hernst Hwet, convidado pelo imperador D. Pedro II e “vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para que o trabalho com os surdos estivesse atualizado com as novas metodologias educacionais” (Guarinello, 2007, p. 31). Esse colégio, destinado só para meninos e para onde as crianças de todo o país eram enviadas para ter acesso à cultura, representava o projeto político social republicano.

Naquele espaço escolar, havia o domínio simbólico de normas e valores comparáveis, de acordo com Souza (1998), a um templo de civilização, porém adotando o currículo escolar corrente nas escolas de ensino primário e ginásial, em sala composta por seis alunos. Para o autor, há de se destacar que para obtenção da consciência da linguagem e do ritmo da fala, através de métodos especiais, eram necessários, no mínimo, oito anos de educação. Havia, ainda, uma série de atividades extracurriculares, como as oficinas preparatórias para o mercado de trabalho, nas áreas de mecânica, alfaiataria, tornearia, carpintaria, artes gráficas. Algumas décadas após a fundação do IISM, quando as meninas já podiam fazer parte do alunado, havia as opções de costura, bordado, tapeçaria e trabalhos de arte.

Partindo do pressuposto de que a escola tem várias funções, no caso do IISM, posteriormente INES, sua função civilizatória consolidava-se por meio da correção do defeito e do ensino dos valores morais e bens culturais, tais como a escrita, a leitura, o cálculo, considerados como sendo de fundamental importância para que o aluno surdo fosse

incorporado na sociedade (Souza, 1998). No Brasil, o encaminhamento dos surdos, em 1884, era para o ensino profissional ou para o campo agrícola, diferentemente do que vinha acontecendo, principalmente nos Estados Unidos da América, que investia na educação dos surdos convertendo-os, por questões econômicas, em operários habilitados visando aumentar o número de produtores.

Dentre os instrumentos empregados para inseri-los no ensino profissionalizante, estava o ensino da linguagem oral. No ensino estritamente pedagógico, adotavam-se os métodos para a educação dos surdos: o método oral e o método auditivo. O método oral destinava-se ao ensino da linguagem articulada e da leitura labial para alunos entre sete e nove anos de idade que possuíam aptidão para aprender a oralizar, enquanto o método auditivo, aos alunos que tinham resíduos de audição. Esses últimos poderiam participar do grupo de alunos que usavam o aparelho de amplificação sonora, mas aqueles que estavam fora da faixa etária estabelecida pelo Instituto, poderiam e tinham como único recurso, o método escrito por meio da leitura silenciosa, evitando, se possível, à utilização da língua de sinais. Complementando o trabalho realizado em sala de aula, promoviam-se algumas atividades extraclasse como, por exemplo, excursões a um determinado lugar, a fim de possibilitar o exercício da língua oral em diferentes situações (Moura, 2000).

Nesse contexto, foi instituído um Curso Normal para habilitar professores em como aplicar uma pedagogia para surdos, sendo realizado em classes especiais de surdos, paralelas às escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental. Essa prática tinha o intuito de economizar verbas com mais salas ou escolas de Educação Especial, o que acabou por promover a inclusão do surdo no ensino regular. Depois de habilitados, esses professores disseminaram essa proposta, que refletia a visão do INES em relação à problemática da pedagogia para surdos, por todo o Brasil, tornando-se formadores de outros profissionais da educação (Moura, 2000).

Diante da impossibilidade de enviar todas as crianças surdas do país ao INES, na década de 1960, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto Pestalozzi, em outras regiões do Brasil. Essas entidades se caracterizam como entidades filantrópicas sem fins lucrativas, tendo como clientela as pessoas ditas excepcionais, termo utilizado para designar um conjunto de deficiências, inclusive as sensoriais. Com a APAE, o Instituto Pestalozzi e a criação de diversas escolas especiais para surdos nos estados do Brasil, o INES já não é a única escola especial. Na mesma década, no período da

República Populista, que vai de 1945 a 1964, a campanha pela educação dos surdos destacou-se como uma das principais empreendidas na vigência da Lei nº 4.024/61, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN /61 (Albres, 2005).

Visando o desenvolvimento, bem como a qualificação da Educação Especial no Brasil, o Plano Nacional de Educação Especial, na década de 1970, privilegiou o serviço de educação precoce, o que implicou, conseqüentemente, no estabelecimento de novas bases para o currículo e na capacitação de recursos humanos no atendimento a educandos com problemas de aprendizagem. Nesse sentido, o MEC publicou, no ano de 1979, uma proposta de ensino que, apresentando como objetivo a preparação do educando para a participação efetiva na sociedade, assumia o oralismo. Justificava o uso exclusivo da língua oral e escrita como a abordagem multissensorial mais indicada para realidade brasileira (Bueno, 1999).

Como a comunicação oral utiliza-se primordialmente da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. [...] A via visual será também utilizada, em sua aplicação ampla, não se restringindo apenas à leitura orofacial, mas ao uso das informações decorrentes de postura, expressão facial, gestos do falante e observação de outros eventos que ocorrem no ambiente durante a comunicação [...] devem ser utilizadas, também, as pistas táteis, cinestésicas, proprioceptivas e gráficas como meios de se conseguir uma programação adequada da emissão, baseados na informação recebida destas vias, agregadas às informações auditivas e visuais (MEC, 1979, pp. 32-33).

Essa foi a primeira proposição nacional oficial, denominada Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial. Nela, o oralismo é visto como a melhor opção para desenvolver as habilidades de fala, leitura orofacial e escrita para que o aluno seja integrado socialmente. A língua de sinais, já existente no Brasil, é enfraquecida e desvalorizada nessa proposta, conforme se pode ver nos seguintes argumentos do Ministério da Educação e Cultura:

Todos os deficientes auditivos possuem esse tipo de linguagem sem que lhes tenha sido ensinado, a linguagem mímica é natural. O deficiente auditivo forma grupos mímicos segundo os ambientes [...] a linguagem mímica tem vida própria e modifica-se com o transcorrer do tempo e, como toda a linguagem, vai se enriquecendo com novos termos. Seu principal e maior defeito é que só expressa o concreto, prescindindo do abstrato. Apresenta alterações e simplificações gramaticais e sintáticas, criando incorreções na linguagem escrita (MEC, 1979, pp. 25-26).

Nesse período, a língua de sinais, no Brasil, é denominada linguagem mímica, tornando-se alvo de várias críticas que a caracterizam de forma reducionista, simplificada e com erros gramaticais, passando, então, a ser considerada perigosa ao desenvolvimento da escrita por somente transmitir expressões concretas. Com isso, reafirmava-se a concepção de língua como um sistema com regras determinadas, concebida como instrumento de comunicação, o que fortaleceu a proposta do oralismo (Bueno, 1999).

A despeito do que preconizava o Plano Nacional de Educação Especial quanto ao ensino precoce, não havia atendimento educacional em escolas públicas para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, período de maior desenvolvimento da linguagem. Para crianças com surdez, havia, em alguns Estados, programas de estimulação precoce em escolas especiais, voltados exclusivamente para o desenvolvimento da linguagem oral por meio da estimulação auditiva e de exercícios fonoarticulatórios⁴ para emissão da fala, como parte do trabalho do professor que atuava na abordagem oralista. No início dos anos 1980, no país adotou-se a abordagem de Comunicação Total em algumas escolas, trazendo com ela a discussão a respeito dos meios de comunicação visomanual/gestual na educação de surdos (Brandão, 2007).

Posteriormente, já na década de 1990, após uma sequência de clamores por parte da comunidade de deficientes, foi que diminuiu a estratificação e a discriminação relativa ao surdo e aos indivíduos com necessidades especiais, no ensino brasileiro de forma geral, com a publicação da Lei das Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/1996. Essa nova Lei trouxe mudanças, tais como o aprendizado de línguas como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas na Educação Infantil, a qual, embora não obrigatória, passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica e devendo ser ofertada na rede de ensino municipal. Nesse sentido, o Brasil harmoniza-se com o que apregoa a Declaração de Salamanca:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdo-cegos, seria mais

⁴ O ensino da fala, também chamado fonoarticulação ou mecânica da fala, depende da leitura dos lábios, da captação tátil e do treinamento auditivo. A fonoarticulação é um processo que envolve o sistema nervoso, o cérebro, os órgãos da articulação e da audição. Em suma, associada à leitura dos movimentos dos lábios está o ensino da fala que, por sua vez, envolve a voz, o ritmo (Costa, 1994 citado por Silva, 2008).

conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns (MEC, 2006, p. 11).

O respeito às diferenças possibilitou a construção de uma comunidade que usufruísse de uma língua espaço-visual, constituída como modalidade de comunicação de surdos, tal como expresso no texto da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

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 surdas do Brasil.

Assim, a língua portuguesa oral e escrita e a língua brasileira de sinais (LIBRAS) devem ser ofertadas pelo sistema educacional, conforme estabelecido na Resolução CNE nº 02/2001. Essa proposta bilíngue torna-se uma opção para os alunos surdos e suas famílias, que podem decidir por ela ou pela abordagem pedagógica que julguem a mais adequada em cada caso, depois de ouvir os profissionais especializados. Diante disso, é preciso, portanto, dar a conhecer aos pais dos alunos surdos que existem duas formas de realizar a educação para eles: uma envolve o ensino das duas línguas, em momentos distintos, e a outra se dá pelo ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) somente após a aquisição da primeira língua (Libras).

O MEC (2006) ressalta que a lei nº 10.436/2002 (Lei da Libras) e o decreto nº 5.626/2005 contribuem para a regulamentação da Libras na educação, pois

Os Surdos⁵ passam a ser reconhecidos como ‘pessoas essencialmente visuais’ e o Bilinguismo, como possibilidade de ascensão educacional, devendo ser ofertado para as crianças Surdas da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive em classes bilíngues e com a presença de intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, segundo o artigo 22 parágrafos 1 e 2 do Decreto 5626/05 (Moura & Vieira, 2011, pp. 1-9).

A presença do intérprete de Libras/Língua Portuguesa, segundo o referido decreto, torna-se também obrigatória no Ensino Superior. Por conta dessa exigência, o Decreto 5.626/2005 regulamenta a inclusão da disciplina Libras nos cursos de Licenciatura Plena em Letras, a fim de que os futuros professores obtenham os conhecimentos básicos sobre a formação bilíngue. Essa disciplina também é oferecida nos cursos de Fonoaudiologia e nas

⁵ Na língua inglesa se pode encontrar com frequência a diferenciação entre surdo com “s” minúsculo e “S” maiúsculo: o termo surdo refere-se ao fator físico da surdez, enquanto o termo Surdo refere-se ao grupo cultural e à comunidade linguística (Klein, 2000, citado por Moura & Vieira, 2011, p. 1).

demais licenciaturas que envolvam o ensino pedagógico na grade curricular do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e de qualquer curso superior oferecido por universidades e faculdades que estejam credenciadas no MEC. Mais do que formar professores que ministrem aulas em Libras, Moura e Vieira (2011) entendem que sua obrigatoriedade, como disciplina curricular, permite que a discussão pertinente à questão bilíngue específica dos surdos chegue às universidades, fazendo com que os professores tratem o assunto de como o surdo aprende, escreve em português, sua constituição cultural e identitária, enfim, as especificidades dos surdos e da surdez.

Nesse âmbito, com base nos dispositivos da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, na opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, no Brasil, a legislação tem como proposta mudanças na escola. A ela é exigida uma nova postura em termos de conhecimentos que propiciem a melhoria de condições do trabalho educativo para os diferentes grupos que, ao longo da história, foram excluídos do acesso à educação por conta de deficiências. Assim, as escolas regulares devem estar preparadas para atender e acolher a demanda desses alunos.

2.3. A Inclusão Educacional do Aluno Surdo no Ensino Regular

Inicialmente, o desenvolvimento de linguagem das crianças depende das relações estabelecidas junto aos seus familiares. Por exemplo, em uma casa em que todos os moradores são ouvintes, o desenvolvimento da criança é mediado pela linguagem, dependendo, para isto, da presença do outro. Portanto, por meio do contato com uma pessoa que já possui o domínio da linguagem é que irá se constituir como sujeito (Lodi & Luciano, 2009). Ou como destaca Freire (1971, citado por Góes, 2015, p. 79), “[...] nesse processo colaborativo, a vocação ontológica de ser sujeito vai sendo construída ativamente, dialógica e criticamente [...], pois só o diálogo comunica”.

No entanto, quando há um caso de surdez na família, esse processo deve se dar de forma um pouco diferente, de acordo com Lodi e Luciano (2009). Em tal situação, a família, que possui a função auditiva, terá que se reorganizar para, em seguida, proporcionar o desenvolvimento de linguagem da criança, principalmente os pais, que precisarão aprender a lidar com a diferença do seu filho, levando em conta que a criança surda terá dificuldade em se apropriar da linguagem oral. Para os autores em referência, o não acesso à linguagem familiar pela criança surda (linguagem oral), irá fazer com que seus membros construam uma

forma de comunicação a partir de gestos caseiros ou <<home signs>>, com vistas a garantir uma relação mínima entre eles. Considerando que essa comunicação limita-se à satisfação das necessidades básicas da criança, no que diz respeito a garantir o desenvolvimento de sua linguagem é insuficiente. Isso, certamente, irá privá-la, dentre outras coisas essenciais à vida cotidiana, de realizar novas aprendizagens, segundo afirmam Lodi e Luciano (2009).

Portanto, o ingresso do homem na cultura e sua construção como sujeito se dão por meio da linguagem, a qual lhe possibilita estruturar seu pensamento, expressar seus sentimentos e conhecimentos, enfim, comunicar-se com outros homens. Nesse sentido, apontando o papel da linguagem no processo de interação e na própria formação da consciência, Vygotsky (citado por Lacerda, 1998) faz acreditar que a criança surda encontra-se prejudicada em função das escassas oportunidades que lhe são oferecidas pelo grupo social e, até mesmo de experiência escolar, pelo fato de professor e aluno não partilharem a mesma linguagem. Em sua obra *Fundamentos de defectologia*, Vygotsky (1997) expõe suas principais ideias sobre a educação de surdos, fazendo uma dura crítica à crueldade com que se aplicava o método oral puro (método alemão), por considerar que a educação acabava “recorrendo a uma excepcional severidade e coação sobre a criança, objetivando ensinar-lhe a linguagem oral, mas o interesse próprio da criança segue outro caminho” (p. 64). Por outro lado, para esse cientista, a leitura do movimento dos lábios é vantajosa, pois “possibilita a comunicação do surdo com pessoas normais e serve como instrumento de elaboração do pensamento e da consciência” (p. 63).

Fernandes (2003) ressalta que explicar e superar as muitas dificuldades que os alunos surdos apresentam no aprendizado da língua portuguesa com o uso da língua oral, vem se tornando um desafio para os pesquisadores e os professores destes alunos. Isso porque, quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, caso não tenha recebido atendimento adequado, maiores serão as barreiras educacionais. No que se refere à língua portuguesa, o autor afirma que a grande maioria das pessoas surdas já escolarizadas continua demonstrando dificuldades, tanto nos níveis fonológico⁶ e morfosintático⁷ quanto nos níveis semântico⁸ e pragmático. Importante, então, é oferecer uma educação que permita o desenvolvimento integral do indivíduo, de forma que desenvolva toda sua potencialidade.

⁶ Capacidade de pensar conscientemente sobre os sons da fala e suas combinações (Viana, 2006).

⁷ Compreensão da palavra de acordo com sua classe gramatical e sua função em uma frase (Duarte, 2014).

⁸ Significação das palavras (Vilarinho, 2015).

Partindo do pressuposto que tanto a criança ouvinte como a criança surda passa por estágios de desenvolvimento da linguagem, o MEC (2006) adverte que, caso não recebam dados linguísticos aceitáveis, ambas demonstrarão discrepância nestes estágios. Para evitar que isso ocorra, necessário se faz que a criança ouvinte esteja envolvida em meio no qual se fale a língua portuguesa oral, enquanto a criança surda precisará estar em meio profícuo em estímulos visuais, com pessoas que utilizam a Libras e a língua portuguesa, para que desenvolvam satisfatoriamente a sua linguagem.

Assim, se a criança surda tem pais surdos que utilizam a língua de sinais desde o nascimento dela, o desenvolvimento dessa língua irá seguir, fundamentalmente, a mesma direção que o desenvolvimento da fala em crianças ouvintes, contrariamente às crianças surdas de famílias ouvintes que passam, no início da vida, pelo risco de séria privação de linguagem. Pelo fato dos pais desconhecerem como se comunicar com elas, essas crianças demonstram uma incapacidade para apreender o que e o porquê do que está acontecendo ao seu redor, relativamente à aprendizagem incidental. Se a família não for devidamente orientada, nem tampouco encaminhar a criança a um atendimento adequado, esta poderá manifestar dificuldade em estabelecer vínculo emocional com seus pais e, conseqüentemente, de mantê-lo. Além da questão da linguagem, é importante proporcionar à pessoa surda as condições que lhe permitam, de igual modo, se estruturar emocionalmente (MEC, 2006).

No âmbito da escola, torna-se indispensável sua organização com o objetivo de garantir os direitos humanos de seu alunado e, desta maneira, contribuir para sua efetiva aprendizagem. Adequar-se às NEE dos alunos é, fundamentalmente, respeitá-lo, auxiliando-o educacionalmente. Mas, não é só isso, o acompanhamento de seus familiares e da comunidade a qual pertença é imprescindível para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Mantoan (2003), na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor.

No que concerne ao aluno surdo, este precisa desse aparato pedagógico e social para que possa sentir-se e ser efetivamente inserido na educação regular. Portanto, de acordo com o art. 8º da Resolução do CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas da rede regular de ensino têm o dever de fornecer na organização de suas classes comuns: “IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante: [...] b) atuação de

professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente”.

No art. 9º da mesma Resolução, as escolas regulares podem criar classes especiais para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e de alunos com surdez, que precisam do apoio de outros profissionais. Em seu parágrafo primeiro encontra-se estabelecido que, no caso do aluno surdo, o professor especializado em Deficiência Auditiva deverá fazer adequações curriculares para a deficiência de seu aluno e, quando necessário, outros tipos de atividades que o prepare para a inclusão social (Barbosa, 2007).

Ao discutir questões referentes à atuação do intérprete de línguas de sinais no ambiente de uma sala de aula regular, Lacerda (2006) aponta vantagens e desvantagens desta prática. Uma das vantagens diz respeito ao fato de que o professor pode ministrar o conteúdo das aulas por meio da língua que domina - a língua oral – o que evita simplificar os conteúdos na tentativa de se fazer compreendido pelos alunos surdos e de reduzir as dificuldades encontradas na comunicação com eles. Outra vantagem refere-se à possibilidade de acesso ao conhecimento da cultura ouvinte através de uma língua dominada por surdos, a língua de sinais, compartilhada com os intérpretes.

Como desvantagem, Lacerda (2006) destaca que pode ocorrer uma indefinição quanto ao real papel a ser exercido pelo intérprete no trabalho junto ao aluno surdo e ao professor da classe, pois é possível que ocorram conflitos em relação ao poder exercido por ambos os profissionais. A fim de que isso não ocorra, é importante definir que o professor deve ser responsável pelo conteúdo a ser ministrado em classe, cabendo ao intérprete tornar este conhecimento acessível ao aluno surdo. Entretanto, algumas vezes, o professor pode deixar de levar em conta esse aluno e delegar a responsabilidade total de sua aprendizagem ao intérprete. Por fim, a autora adverte que, na intenção de esclarecer as dúvidas do surdo, o intérprete tende a simplificar os conteúdos e estabelecer uma atuação pedagógica, sem, contudo, ter formação profissional para tanto.

Discorrendo ainda sobre o assunto, Lacerda (2006) aponta que apenas a presença do intérprete de línguas de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que o aluno possa ser atendido efetivamente, tais como: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, dentre outros. Nessa direção, a escola deve assumir uma postura que

respeite o surdo enquanto pertencente a uma minoria linguística, com traços culturais próprios e, por isto, carente de uma educação diferenciada.

Segundo Ló (2010), deixar de lado a ideia de uniformização para dar espaço à diversidade pressupõe repudiar o rótulo atribuído a muitos alunos e abandonar, também, o critério de seleção. Esses são alguns dos mecanismos que favorecem a igualdade de oportunidades e condições para todos, garantindo-lhes não só o acesso à escola, mas, também, a uma educação de qualidade, o que implica promover mudanças nos sistemas educacionais, na organização e na dinâmica da escola e no âmbito da docência. Sobre isso, Nonato (2006) lembra que, na medida em que aumentam as políticas de inclusão dos alunos surdos em escolas regulares, os profissionais devem ser preparados para trabalhar com as necessidades especiais destes indivíduos. Para tanto, aos cursos de formação cabe a responsabilidade de fornecer o suporte à inclusão do aluno surdo para que lhes seja proporcionada uma educação apropriada às suas necessidades.

2.4. A inclusão de alunos surdos na escola regular: breve investigação empírica

Com o propósito de abordar trabalhos que se relacionem com a temática em estudo, realizou-se uma revisão de estudos publicados, a fim de explorar como o assunto aluno surdo e inclusão educacional vem sendo tratado. Visou-se analisar o que já é conhecido, mostrar perspectivas anunciadas em estudos recentes e, ainda, identificar tendências de pesquisas. Para analisar o conjunto de pesquisas que abordam a questão, realizou-se um levantamento de trabalhos com relação direta ao processo de inclusão de alunos surdos na escola regular, nas fontes localizadas bases de dados informadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultado da pesquisa em 4 bases de dados

Base de Dados	Artigos localizados	Artigos Selecionados
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) http://www.capes.gov.br	164	28
Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) http://anped.org.br	49	6
Biblioteca Digital da Universidade Federal de Sergipe (UFS) http://bibliotecas.ufs.br/pagina/1923	45	2
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa http://fcsh.unl.pt/faculdade/bibliotecas/biblioteca-digital-1/bases-de-dados	36	1

TOTAL	294	37
--------------	------------	-----------

A seleção dos trabalhos atendeu aos seguintes critérios de inclusão: textos publicados na íntegra, disponíveis *on-line*; publicações redigidas em português; e período de publicação entre os anos de 2006 a 2015. Adotaram-se como critérios de exclusão, os artigos, teses e dissertações cujos resumos não estivessem disponíveis, aqueles em outra língua que não o português, bem como não se encontrassem no recorte temporal definido para sua inclusão. Contemplaram-se, nessa busca, as seguintes combinações de palavras-chave: inclusão escolar, ensino regular e aluno surdo.

Assim, a partir da análise crítica dos resumos, dos 37 trabalhos selecionados apenas 8 foram incluídos na presente pesquisa, uma vez que 16 investigavam sobre a formação docente e os saberes em ação no ensino do aluno surdo, sem atender à questão norteadora, 9 eram específicos da inclusão do aluno surdo na Educação Infantil, 3 não estavam disponíveis na íntegra, conforme estabelecido no critério de inclusão, e 1 tratava de políticas de inclusão. Para uma melhor visualização, os trabalhos escolhidos estão organizados, com suas informações principais, na Tabela 2.

Tabela 2 - Principais informações das produções encontradas

Autoria/Ano de publicação/Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G. & Paula, M. (2006). <i>A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Paraná</i> . http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300003	“Debater a problemática que envolve a inclusão do aluno surdo no ensino regular, a partir da visão de um grupo de professores”.	Pesquisa descritiva realizada com a aplicação de questionários junto a 36 professores inseridos na rede pública do Ensino Fundamental e Médio do estado do Paraná.	As principais dificuldades relacionam-se aos próprios professores: falta de conhecimento acerca da surdez; dificuldade de interação com o surdo; desconhecimento de LIBRAS; dificuldade de compreensão do surdo quanto à própria surdez.	Mais do que criar vagas e proporcionar recursos materiais, deve ser assegurada a igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

Taraborelli, M. A. (2006). <i>O processo de inclusão do aluno surdo: expressões sobre o cotidiano escolar</i>. http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/pdf/011/marli_taraborelli_dissertacao.pdf	“Compreender o que alunas surdas dizem sobre a escola e de suas experiências no ensino regular”.	Pesquisa qualitativa realizada mediante a leitura de prontuários de 6 alunas surdas que fazem parte da Associação para Deficientes Auditivos de Sorocaba (SP) – APADAS - com o objetivo de construir a história de vida desse grupo, com respeito ao processo acadêmico e familiar, e de atividades em grupo para permitir expressão das opiniões, sentimentos, emoções, críticas com relação a experiências no ambiente da escola regular.	Os dados dos prontuários revelaram que as adolescentes pesquisadas receberam apoio familiar para frequentar a escola regular. No entanto, no ambiente escolar, os relatos e expressões mostraram sentimentos de isolamento e dificuldades nas relações com colegas e professores.	As alunas participantes dessa pesquisa enfocaram a questão da amizade como fator importante para o processo de inclusão na escola.
Vargas, J. S. & Gobara, S. T. (2012). <i>O aluno surdo nas escolas regulares: dificuldades na inclusão</i>. http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/09.pdf.	“Investigar a inclusão dos alunos surdos nas escolas públicas de Ensino Médio de Campo Grande- MS e as dificuldades para a aprendizagem de física”.	Investigação qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com o professor de Física, o intérprete, o coordenador e o próprio aluno com deficiência auditiva. Outra fonte de investigação foi um levantamento documental sobre as leis que tratam da educação dos deficientes e a implementação nas escolas de Campo Grande.	O professor não planeja a aula pensando no aluno surdo e, embora presente, nas aulas de Física, exemplos que são visuais, a falta de sinais específicos e de domínio do intérprete em relação aos conceitos físicos, dificultava a compreensão do aluno com surdez. As interações, na sala de aula, dificilmente aconteceram.	Do ponto de vista social, a inclusão está acontecendo na escola pesquisada, mas esta não está suficientemente preparada e nem equipada para receber os alunos com deficiência, em particular o aluno surdo. Um sério problema situa-se no intérprete que atende todas as matérias e não é especializado em nenhuma delas.

Espote, R., Serralha, C. A. & Scorsolini- Conin, F. (2013). <i>Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica</i>. http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a09.pdf.	“Realizar uma revisão integrativa da literatura científica nacional sobre a inclusão de surdos”.	Revisão integrativa de literatura científica por meio de uma metodologia sistemática de busca nos indexadores eletrônicos LILACS, SciELO e PePSIC, utilizando os descritores “deficiente auditivo” e “inclusão”, “deficientes auditivos” e “inclusão”, “surdo” e “inclusão”, “surdos” e “inclusão”.	• Seis dos sete artigos mostraram que, de fato, a inclusão não é efetivada. • O despreparo do professor é o maior inimigo da inclusão dos surdos. • A dramatização auxilia na compreensão dos textos por parte dos alunos surdos.	Independente de a pesquisa ser realizada em escolas de Ensino Fundamental ou de Ensino Superior, a situação precária de inclusão não difere, tendo como principal fator desta precariedade o despreparo dos professores para lidar com as necessidades especiais dos surdos.
Antunes, A. C. (2013). <i>A inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares</i>. https://run.unl.pt/handle/10362/10847	“Investigar os elementos que fazem com que os alunos surdos se sintam incluídos numa sala de aula regular”.	Estudo que combina a investigação qualitativa com a quantitativa, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos para coleta de dados junto a 10 alunos do ensino básico (2º ao 4º ano de escolaridade), 3 professores titulares de turma e 3 professores de Educação Especial de uma escola de referência para o ensino bilíngue de alunos surdos, situada na região de Lisboa e Vale do Tejo.	• As práticas utilizadas pelos professores, para ajudar os alunos surdos, levam a que estes consigam acompanhar e compreender a matéria da aula. • A realização de trabalhos permite a interação entre pares surdos e ouvintes, pois se ajudam mutuamente. • Intercâmbio de aprendizagens através da aprendizagem cooperativa. • Trabalhos em grupo. • Os alunos surdos não se sentem gozados pelos colegas.	O gosto pela escola, o apoio dos colegas ouvintes e dos professores, que também devem acompanhar o aluno surdo, são elementos fundamentais para a inclusão desses alunos.
Mallmann, F. M., Conto, J., Bagarollo, M. F. & França, D. M. V. R. (2014). <i>A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um</i>	“Investigar, a partir do olhar da equipe educacional, as práticas pedagógicas no Ensino Médio e Ensino	Pesquisa qualitativa com informações coletadas a partir de entrevista não estruturada com professores, pedagogos e	O estudo mostrou que o fato dos sujeitos surdos estarem compartilhando o mesmo espaço escolar não lhes	Aproximar-se da realidade da inclusão e buscar compreender as diversas faces desse problema,

<i>olhar para os discursos dos educadores.</i> http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100010.	Profissionalizante quando tem em sala de aula alunos surdos”.	intérprete de LIBRAS, em uma escola estadual no interior do Paraná.	garante acesso efetivo às experiências de aprendizagem, pois a dificuldade dos professores e pedagogos estabelecerem comunicação com esses alunos é grande.	é um passo fundamental para que a história educacional dos surdos continue avançando e que esses sujeitos possam se beneficiar de um processo educacional que os torne cidadãos letrados, empregados e atuantes na sociedade.
Mendes, A. Q. S., Figueredo, F. & Ribeiro, A. C. (2015). <i>Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos.</i> http://www.cairu.br/ricc/airu/pdf/artigos/2/03_INCLUSAO_ALUNOS_SURDOS.pdf.	“Analisar como se dá o processo de inclusão do aluno surdo nas classes regulares”.	Pesquisa qualitativa tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação participada.	A proposta de inclusão do surdo no sistema regular de ensino não se adequa às suas reais necessidades, notando-se um desajuste entre as leis e prática em uma escola pensada por ouvintes e para ouvintes.	Existe a necessidade de ser assegurada uma educação que contemple as especificidades e a cultura dos surdos.
Santos, I. da H. (2015). <i>O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no Ensino Fundamental: estudo de caso.</i> http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2750	“Investigar as práticas do ensino das quatro operações matemáticas no Ensino Fundamental em Escola Estadual referência em assistência a pessoas surdas em Sergipe”	Estudo de caso com abordagem quantitativa e qualitativa, utilizando as entrevistas semiestruturadas com professores e intérprete, além da observação, como instrumentos de coleta de dados.	A maioria dos professores utiliza a LIBRAS como meio de comunicação para ensinar as quatro operações, no entanto adota a mesma metodologia tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes. Foi constatada deficiência não na aprendizagem, mas no processo de ensino.	Apesar de todos os professores possuírem nível superior e especialização na área que atuam, o ensino das quatro operações é percebido desvinculado dos seus usos sociais e sem a resolução de problemas.

Nesse procedimento de investigação empírica, apesar não de haver composição de um quadro exaustivo e amplo da temática investigada, a escolha de enfoque das diferentes produções possibilitou aprofundar o diálogo entre teoria e pesquisa, no sentido de desvelar

novos modos de produção de conhecimento. Observa-se que, com interesses diversos, mas tendo o mesmo propósito, cada autor (cf. Tabela 2) apresenta as questões relativas à inclusão do aluno surdo na escola regular de forma a tornar evidente um processo que, em maior ou menor medida, está no centro das políticas e das preocupações de pesquisadores na área educacional.

Desse modo, identifica-se no relato de pesquisa elaborado por Ana Cristina Guarinello et al. (2006) junto a professores da rede pública de ensino que, atualmente, apesar das leis, grande parte desses docentes e das escolas não está preparada para receber alunos surdos. As autoras afirmam que o processo de inclusão desse aluno vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngues do surdo, razão pela qual tendem a considerar-se despreparados para lidar com essa população. Daí a “necessidade de formação continuada do professor, da importância da língua de sinais, do intérprete em línguas de sinais” (p. 320), mas isso não isenta o docente de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos sejam capazes de aprender, realizando suas próprias elaborações, compartilhando suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão.

Na dissertação de mestrado de Marli Aparecida Taraborelli (2006), é ressaltado o fato de que as alunas surdas participantes da pesquisa nasceram entre os anos de 1986 e 1990, sendo contemporâneas, portanto, do início das discussões sobre a inclusão, ou seja, momento em que a perspectiva da integração, imposta a partir de 1974, passou “a vestir a roupa da inclusão” (p. 25). Para a autora da pesquisa, essas jovens representam um fragmento da história do sujeito surdo em tempos de inclusão, o qual historicamente foi e vem sendo modificado, em função dos avanços tecnológicos e das pesquisas em relação à Língua de Sinais, mas ainda continuam sendo educadas em uma perspectiva da integração.

Na análise das experiências no cotidiano escolar, Taraborelli (2006) evidencia que os relacionamentos no âmbito da escola são pautados no esforço e adaptação da própria pessoa com deficiência, esperando que sejam a alunas a se ajustar e não o oposto, como é sugerido no movimento de inclusão. No conceito de si, a expressão de dramatização e da troca de papéis revelou que essas alunas são consideradas como “feias”, “burras”, “que não fazem amizade”, “que não sabem ler, namorar”, enfim, que “são monstros” (p. 33). Em sala de aula, as professoras não têm sensibilidade para reconhecer que devem passar um filme com legenda, sem a preocupação de adotar a Língua de Sinais como uma das ações efetivas para estabelecer

relações sociais significativas com os alunos com perda auditiva, enquanto uma condição de implementação da escola inclusiva.

Em relação às famílias das alunas surdas, os dados comprovaram que ofereceram apoio para o acesso à escola regular, mantiveram o processo terapêutico institucional, além de dar-lhes condições emocionais para as habilidades nas relações sociais. Porém, as alunas surdas apresentam dificuldades no âmbito escolar, no que diz respeito tanto à convivência social quanto à aquisição do conhecimento formal. Taraborelli (2006) registra, ainda, que as alunas surdas demonstraram, nessa pesquisa, os sentimentos de isolamento, solidão e de não pertencimento ao grupo da escola, sofrendo pela falta de amigos. No cartaz de recados deixados à escola, ficou confirmada a situação de exclusão, configurada pelo preconceito e a discriminação, pela falta de sensibilidade e de conhecimento para tratar com as diferenças.

Essa situação de exclusão escolar é igualmente observada nos estudos realizados por Jaqueline Santos Vargas e Shirley Takeco Gobara (2012), que investigaram o ensino e aprendizagem de Física, em escolares regulares, para alunos com surdez. Nas 10 escolas públicas de Ensino Médio, pesquisadas pelas autoras, foi notado que os professores não têm o hábito de planejar as aulas, ministrando-as de modo tradicional, usando mais intensamente o quadro e giz, o que dificulta para o aluno surdo. Embora os professores demonstrassem interesse em ministrar uma aula que o aluno surdo pudesse entender e participar, na prática, nenhum docente proporcionou uma intervenção para melhorar o processo de interação entre ele e esse aluno, ou entre ele e o intérprete, e consequentemente contribuir para sua aprendizagem.

Em sala de aula, os professores transferem para o intérprete a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem desse aluno e, apesar da efetiva interação entre aluno e intérprete, este pouco colabora para que os alunos surdos interajam com pessoas que não dominem a LIBRAS. Na análise final feita por Vargas e Gobara (2012), é deixado claro que as escolas, de maneira geral, não estão preparadas para receber os alunos surdos, isto porque o ambiente não é adequado a eles e os profissionais, que nelas atuam, não são capacitados para esse fim.

Corroborando as pesquisas efetuadas por Taraborelli (2006) e Vargas e Gobara (2012), Roberta Espote et al. (2013) afirmam, com base em seus estudos, que a inclusão dos surdos nos ambientes escolares “não tem ocorrido de maneira satisfatória, havendo despreparo dos educadores e também do sistema de ensino” (p. 77). Conforme esclarecem as autoras, nas escolas “predominam visões reducionistas que priorizam a oferta de vagas e

recursos físicos como elementos únicos para a inclusão, desconsiderando abordagens que abarquem seus protagonistas, familiares, profissionais de saúde e de educação de maneira integrada” (p. 78).

Partindo do pressuposto de que a deficiência auditiva não pode ser entendida de forma individual, Espote et al. (2013) assinalam que, apesar de se conhecer sobre a relação surdez e debilidade na fala, não é só a fala que sofre interferência da falta de audição. Os processos de leitura e escrita também podem sofrer, uma vez que tais processos se relacionam com a fala e a audição. Isso faz com que a criança com surdez fique atrasada em seu desenvolvimento intelectual, ao passo que uma criança ouvinte, no momento de aprender a escrever, já possui um arsenal de palavras que sabe falar, das quais entende o significado. As crianças surdas não possuem esse arsenal, o que vai exigir da escola e dos professores mais preparo para lidar com elas, sendo necessárias outras estratégias para ensiná-las.

No entanto, Espote et al. (2013), utilizando a abordagem de Baptista (2009), chamam à atenção para uma tendência chamada de cisão entre os fenômenos: “as pessoas ainda veem o outro como sendo diferente de si, e nesse caso, como sendo menos, e essa atitude entre os profissionais perpetua todos os mitos que impedem uma inclusão de fato” (p. 79). Assim, os alunos com deficiência são colocados dentro das salas de aula de ensino regular, sem que tivesse havido, anteriormente, preparo do professor e mudança física no ambiente com a adição de novos métodos de ensino, capazes de atender às necessidades desses estudantes. A consequência desse movimento são as “falsas inclusões ou mesmo inclusões perversas” (p. 79).

Ana Catarina Botelho Antunes (2013), em pesquisa realizada para sua dissertação de mestrado, revela que, em 1997, Portugal assumiu a Língua Gestual Portuguesa como língua oficial, “enquanto expressão cultural e instrumental de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (p. 17), criando, ainda, Unidades de Apoio à Educação de Alunos em estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário. Essas Unidades,

[...] constituem um recurso pedagógico das escolas que concentrem grupos de alunos surdos e têm como objetivo aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar (Antunes, 2013, p. 17).

Para identificar os elementos que fazem com que alunos surdos se sintam incluídos numa sala de aula regular, Antunes (2013) investigou alunos e professores de uma escola de referência da região de Lisboa e Vale do Tejo, chegando à conclusão, com resultados divergentes daqueles encontrados por Taraborelli (2006) em pesquisa discutida anteriormente, que a maioria dos alunos surdos gosta de ir à escola, sentem-se bem com a turma, todos conseguem acompanhar a aula, muito embora apenas 60% percebam a matéria, pois o método utilizado, na sala de aula, é de aprendizagem cooperativa, tipo de aprendizagem referida na Declaração de Salamanca (1994). Os resultados da pesquisa de Antunes (2013) apontam os seguintes elementos que conferem a condição inclusiva dos alunos surdos: gostar de ir à escola; sentir-se bem na turma; conseguir acompanhar a aula e perceber a matéria; ter a ajuda dos colegas com os trabalhos na sala de aula; brincar com os colegas ouvintes durante o recreio; os colegas ouvintes terem alguma noção de língua Gestual Portuguesa; não ser alvo da gozação dos colegas ouvintes; gostar do professor da turma; ter apoio para as aprendizagens fora da sala de aula.

Por outro lado, os estudos realizados por Fagner Miguel Mallmann et al. (2014), é identificada uma realidade educacional brasileira oposta à utopia de adequações e criatividade no espaço escolar e que se manifesta nas classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação não é adequada. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos regulares de ensino, sem maiores preocupações com a qualidade da formação ofertada e da inclusão. Dizem os autores:

Em meio a esse cenário, entre a utopia da inclusão e a realidade das escolas brasileiras, está o surdo que, historicamente, não era acreditado enquanto capaz de aprender, mas que no decorrer dos anos foi conquistando o direito ao acesso aos conhecimentos e ganhando espaço dentre as reflexões no âmbito educacional (Mallmann et al., 2014, p. 1).

Prosseguem esses mesmos autores afirmando que, diante das políticas de inclusão do aluno surdo no ensino regular, surgem questionamentos sobre as metodologias de ensino empregadas em sala de aula, onde diferentes práticas pedagógicas apresentam várias limitações. Em consequência, os alunos surdos, ao final da escolarização, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, a despeito dos governos, em seus projetos políticos, terem criado o acesso à escola, esqueceram-se de levar em consideração a necessidade de dispor de

profissionais capacitados para lidar com determinadas especialidades, é o que dizem Ana Quelle Silva Mendes et al. (2015). No tocante à formação docente, torna-se relevante observar o que consta no Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005, acerca dos cursos de pedagogia, licenciatura e letras inserirem, em sua matriz curricular, uma disciplina específica de LIBRAS, na perspectiva não só de divulgá-la, como também capacitar o professor no uso desta língua com finalidades educacionais. Desse modo, os professores terão uma formação voltada para as necessidades educativas especiais, bem como possibilitar uma melhor interação entre professor e aluno, garantindo, assim, as igualdades de direitos para todos os alunos.

Mas, Mendes et al. (2015) concluem que há, ainda, uma grande distância na inclusão dos alunos surdos numa turma de ensino regular, tal como é proposto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mediante as observações e os relatos dos entrevistados, as autoras da pesquisa constataram que, na realidade, a proposta de inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino não se adequa às reais necessidades dos surdos, notando-se um desajuste entre as leis e a prática de inserção desses alunos nas classes regulares, onde são mais um a compor um lugar em sala de aula.

Tratando de modo particular o processo de aprendizagem das quatro operações matemáticas, pelos alunos surdos nas séries iniciais, Ilvanir Hora Santos (2015), em sua dissertação de mestrado, investiga as estratégias utilizadas pelas professoras para esse ensino. A autora da pesquisa detecta que o primeiro problema na aprendizagem da matemática pelo aluno surdo consiste no fato dele ficar em desvantagem em relação aos demais alunos, pois não compreende os sinais que são desenvolvidos de diferentes maneiras. “O professor não conhecer LIBRAS pode se tornar uma barreira para o ensino e gerar outro obstáculo na busca de um processo de ensino aprendizagem facilitado e completo” (p. 53) é outro problema.

I. Santos (2015) notou que nenhuma das professoras pesquisadas utiliza metodologia específica no ensino das quatro operações matemáticas para os alunos surdos. A metodologia é a mesma para todos os alunos, tanto surdo como ouvinte. Mas, professoras e intérpretes ressentem-se da falta de apoio da família para o desenvolvimento do aluno. Para I. Santos (2015), a educação é complexa e envolve aspectos como a formação do professor, infraestrutura, recursos didáticos e tecnologias assistivas, motivação do aluno, entre outros.

Os artigos aqui apresentados ressaltam que, no ambiente escolar brasileiro, existem deficiências e carências no tocante às estratégias e metodologias adequadas ao processo de

ensino e aprendizagem do aluno surdo, encontrando-se apenas um indicador de experiência bem-sucedida relativa à inclusão desse aluno, como aquela relatada por Antunes (2013), em Portugal. Assim, apesar do número significativo de produções científicas sobre inclusão do aluno surdo no ensino regular, em Sergipe ainda são incipientes os estudos realizados com esse foco, razão pela qual se considerou como oportuno encetar esta pesquisa com a mesma temática, de modo a somar conhecimento visando o progresso contínuo da Educação Inclusiva no Estado. Além disso, tomando como referência Bogdan e Biklen (2010), para o pesquisador principiante, a opção por um tema de investigação é inquietante e, frequentemente, influenciada por sua biografia pessoal, considerando-se que detalhes como ambientes ou pessoas que interferiram na vida do pesquisador são determinantes nesta escolha. No caso desta pesquisa, tal como relatado previamente na Introdução deste trabalho, questões de caráter particular e a vontade de aprimorar a prática pedagógica contribuíram para determinar o tema.

Por conseguinte, conhecer a realidade inclusiva envolvendo uma escola estadual fará com que se compreenda melhor o problema à luz de conhecimentos já disponíveis, para propor soluções, enquanto docente/pesquisadora, junto à escola onde se realizou a pesquisa. Nesse contexto, lembra-se Freire (2003) quando este afirma que não é possível aprisionar a realidade como algo imutável, o que torna incompleto o mundo em sua dimensão humana. Por conseguinte, o conhecimento produzido também carrega essa incompletude, o que requer seja recriado, tornando toda conclusão temporária. Desse modo, pretende-se agregar os conhecimentos obtidos nesta pesquisa com outras que, realizadas sistematicamente, tratam da inclusão, por ser este, a nosso ver, um tema complexo e importante não somente para a comunidade escolar, como também para a científica. Como diz Deslandes (2010), a pesquisa requer do pesquisador a humildade de reconhecer que todo conhecimento científico é provisório e inacessível em relação à totalidade.

CAPÍTULO II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

O conhecimento, enquanto uma premissa para o desenvolvimento do ser humano, permite conceber a pesquisa como a consolidação da ciência, integrando a teoria e a prática na busca de descoberta da realidade. Sendo assim, a ciência, desenvolvida por meio da pesquisa, é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos e definição de tipos de pesquisa. A pesquisa, nesse sentido, tem um caráter pragmático que, envolvendo um conjunto de procedimentos orientados por etapas, procura respostas para os problemas levantados (Stake, 2009; Gil, 2010).

Levando em consideração que o problema é uma questão não resolvida, Marconi e Lakatos (2009, p. 159) explicam que ele “corresponde a uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Decorrente do/s problema/s levantados e de seu enquadramento, surge a pergunta que o pesquisador formula para ser respondida por meio de seu trabalho de pesquisa. Para as autoras, toda pesquisa deve responder “às clássicas questões: O que? Por quê? Para que e para quem? Como, com que, quanto [...]” (Marconi & Lakatos, 2009, p. 99). A relevância do problema reside no fato de que, se for bem delimitado, facilita a investigação.

Silva (2008) evidencia que a palavra problema não significa uma dificuldade, um obstáculo real à ação ou compreensão, mas sim o foco, o assunto, o tema específico delimitado e formulado pelo pesquisador para ser alvo de seu estudo e de sua prática. Pode ser uma oportunidade percebida pelo aluno sobre uma temática a ser pesquisada. As pessoas, muitas vezes, investigam por necessidade ou simplesmente por curiosidade, mas toda pesquisa começa com uma dúvida, teórica e/ou prática, que se tenta entender e para a qual se busca uma solução.

Pode-se dizer, portanto, que a parte inicial de uma pesquisa envolve a construção da problemática, após a qual, na sequência, se elaboram questões para a realidade estudada. Diante do levantar das questões que inquietaram o pesquisador, é fundamental a definição do objeto e dos objetivos de estudo para ajudar na compreensão e interpretação da realidade, com vistas à descoberta de respostas para os problemas investigados. Desse modo, na perspectiva de formular questões para descortinar respostas no processo de investigação, este capítulo

incide sobre a problemática de estudo, a questão de partida e os objetivos a serem alcançados no estudo.

1. PROBLEMÁTICA

O princípio fundamental da inclusão educacional reside no fato de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independente de suas dificuldades, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural, em escolas e salas de aulas, onde todas as necessidades sejam satisfeitas. A literatura considera que alguns alunos, em situação de deficiência, se diferenciam acentuadamente de seus pares, ditos normais, por apresentarem dificuldades na aprendizagem em razão das limitações impostas por suas condições físicas, sensoriais e/ou intelectuais. Tais limitações não autorizam a escola, porém, a estabelecer limites em sua capacidade de aprender.

Sucedendo que, no processo de inclusão, é reconhecido que o sistema educativo brasileiro ainda não cumpre o conjunto de requisitos que assegurem e garantam ao aluno com deficiência, a oportunidade do sucesso educacional. O que se vê é o aluno com necessidades especiais, na escola comum, sem o apoio especializado necessário ao seu desenvolvimento, perdendo-se de vista suas possibilidades e limitações específicas da natureza biológica da sua deficiência. Mesmo que as políticas públicas brasileiras tragam, em seus discursos, há quase duas décadas, a proposta inclusiva, nas escolas, as mudanças para que isso aconteça ainda são incipientes.

No tocante a uma práxis da inclusão educacional, destaca-se o desafio para a escola, principalmente para os professores no trabalho com alunos surdos, uma vez que existe a necessidade de se empregar diversas estratégias para favorecer a aprendizagem desse aluno. Reconhece-se, por conseguinte, a necessidade de uma averiguação de cunho pragmático para responder à questão a seguir apresentada.

2. QUESTÃO DE PARTIDA

Conforme Gil (2010, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, configurando-se como “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. De acordo com essa abordagem, a origem de todo o processo

de produção do conhecimento é uma indagação da realidade. Essa indagação, quando tomada como fonte da produção científica, caracteriza-se como uma curiosidade epistemológica, ou seja, uma curiosidade que produz conhecimento.

Na visão de Laville e Dionne (1999, p. 87), nem todos os problemas são necessariamente problemas que se prestam à pesquisa científica. “Um problema de pesquisa é um problema que se pode resolver com conhecimentos e dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos”. Nesse sentido, um problema não merece uma pesquisa se não for um problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas. Sob esse foco, o problema do pesquisador é orientado por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia.

É claro, portanto, que a pergunta ou problema de pesquisa decorre da inquietude, do questionamento de quem pesquisa e isto suspende a certeza, inaugurando novas possibilidades de conhecer. Assim, toda investigação se inicia por um problema com uma questão ou com uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas, também, pode demandar a criação de novos referenciais (Minayo, 2010).

Com base nessas concepções, diante do objeto de estudo, tal como aqui delimitado, apresenta-se a questão da pesquisa da seguinte forma: *Considerando as políticas de Educação Inclusiva, de que forma a escola pública de ensino regular efetiva o processo de inclusão educacional do aluno surdo, em Sergipe?*

3. OBJETIVOS

Para atingir o que se pretende com um estudo, são traçados objetivos com a finalidade de indicar as metas almejadas ao final da investigação, os quais devem manter uma perfeita relação com o problema da pesquisa (Minayo, 2010). A especificação do objetivo de uma pesquisa deve responder à questão norteadora, sendo definido, para tanto, como objetivo geral e objetivos específicos. Assim,

[...] o objetivo geral está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas [...]. Os objetivos específicos apresentam caráter mais concreto. Têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares (Marconi & Lakatos, 2009, p. 221).

Face ao questionamento enunciado neste estudo, traçaram-se alguns objetivos, sendo um objetivo geral e cinco objetivos específicos, apresentados a seguir.

3.1. Objetivo Geral

Compreender a forma como ocorre o processo de inclusão educacional de alunos surdos no ensino regular em uma escola pública.

3.1.1. Objetivos Específicos

- Caracterizar a percepção que a coordenadora pedagógica, os professores e os alunos surdos têm sobre o processo de inclusão educacional em geral e do surdo em particular;
- Identificar os fatores facilitadores para a inclusão educacional do aluno surdo;
- Analisar as dificuldades no processo de inclusão educacional do aluno surdo;
- Conhecer, através da observação em sala de aula, quais são as estratégias utilizadas pelo docente em seu trabalho com o aluno surdo;
- Caracterizar, mediante observação das situações de aprendizagem e de recreação, a interação que se estabelece entre ouvintes e surdos no cotidiano da escola.

Para concretizar o estudo, tornou-se necessário adotar uma metodologia que permitisse investigar e analisar a realidade, com o intuito de dar resposta à questão formulada, tal como se apresenta no capítulo que se segue, no qual se descreverão as opções e estratégias metodológicas.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dentre os tipos de conhecimento existentes, o mais estudado e difundido é o conhecimento científico, o qual se apresenta, para Fachin (2003), como o resultado de uma investigação que segue uma metodologia baseada na realidade de fatos e fenômenos, capaz de analisar, descobrir, concluir, criar e resolver novos e antigos problemas. É o conhecimento real e sistemático, próximo ao exato, procurando conhecer além do fenômeno em si, as causas e leis.

Por meio da classificação, comparação, aplicação dos métodos, análise e síntese, o pesquisador extrai do contexto social, ou do universo, princípios e leis que estruturam um conhecimento rigorosamente válido e universal. Nesse, são feitos questionamentos e procuradas explicações sobre os fatos, através de procedimentos que possam levar ao resultado com comprovação. Não é considerado algo pronto, acabado e definitivo, busca constantemente explicações, soluções, revisões e reavaliações de seus resultados, pois, segundo Cervo e Bervian (2002), a ciência é um processo em construção.

Há, portanto, no conhecimento científico, a busca por uma estruturação de fases e sistemas que organizam tanto o conhecimento, como a forma de se alcançar o resultado. É essa fase e estrutura que a seguir será abordada neste Capítulo, visando fornecer melhor compreensão acerca do método de pesquisa.

1. DEFINIÇÃO E DESCRIÇÃO DO TIPO DA PESQUISA

Partindo-se do pressuposto de que a organização da investigação, em termos metodológicos, se encontra alicerçada na concepção do “conhecimento como construção em processo sobre um real também processo” (Bessa, 2005, p. 82), a pesquisa aqui adotada segue o modelo epistemológico-metodológico baseado no referencial de estudo de caso, definido por Yin (2001, p. 23) como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

Torna-se pertinente ressaltar que o estudo de caso não tem o propósito de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de

proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados, conforme argumenta Gil (2010).

De acordo com Stake (2009), o estudo de caso necessita ser efetuado em um processo de impregnação e investigação, em que o investigador precisa embeber-se das minúcias de uma instituição a fim de conhecer seus costumes e práticas, seus pontos fortes e fracos, tal como fazem os que vivem seu dia a dia. Essa imersão, segundo o autor, aguça as intuições do pesquisador e fornece muitas pistas para entender o objeto estudado. Com base nessa abordagem, tomou-se como caso o processo de inclusão educacional do aluno surdo na escola regular, estudando-o dentro um sistema delimitado, ou seja, o contexto onde se desenrolou a investigação foi uma escola estadual da rede pública de ensino, localizada no município de Aracaju.

No âmbito do estudo de caso, este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois se enquadra nas peculiaridades deste tipo, conforme descrito por Lüdke e André (2013). Esse método é empregado para os estudos considerados subjetivos, abrangendo, geralmente, a realidade social, seu sistema de valores e símbolos, espaço em que os sujeitos e grupos estão inseridos, em contextos que “apresentam condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (Minayo, 2010, p. 245).

Na abordagem da pesquisa qualitativa procuram-se processos, comportamentos, atos e interpretações, investigando sujeitos e as suas histórias, tendo como objetivo específico, precisamente, a captação e reconstrução de significados, sendo um modo não estruturado de captar informação, mas flexível numa direção holística. Visto que envolve valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos, nesse tipo de pesquisa privilegiam-se os fatos que estão próximos do sujeito e que repercutem na sua vida, procurando-se entendê-los a partir da própria interpretação que este faz da sua vivência cotidiana (Minayo, 2010).

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato desta permitir um contato direto com a situação a ser estudada e que sofre influência em relação ao contexto no qual se insere, o que torna importante os dados da realidade que os participantes do estudo ajudam a fornecer. Mediante essa metodologia, pude elucidar um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionados à percepção dos integrantes, tendo em vista que a pesquisa qualitativa viabiliza a investigação como fonte direta de dados no espaço natural.

2. PARTICIPANTES

Em uma pesquisa, conforme Doxsey e De Riz (2003, citados por Gerhardt et al. 2009), é essencial determinar qual será a principal fonte das informações a serem coletadas. Nesse sentido, “a unidade de análise pode ser uma pessoa, um grupo, uma empresa, uma sala de aula, um município. Pode ser configurada em outro âmbito, um âmbito mais macro: um setor econômico, uma divisão de uma instituição ou uma escola” (p. 68). No caso da pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os participantes de acordo com o problema a ser investigado, determinando a abrangência e a especificação do estudo.

Portanto, para responder à questão de partida proposta para este estudo, são sujeitos da pesquisa: um professor da sala de recursos multifuncionais, quatro professores que têm em sua sala de aula alunos surdos, uma coordenadora pedagógica e cinco alunos surdos, totalizando onze participantes.

3. CAMPO DE PESQUISA

A escola onde decorreu este estudo localiza-se no município de Aracaju, em Sergipe, estado da região Nordeste brasileira. Criada no ano de 1975, mas iniciando suas atividades apenas em 1979, originariamente atendia somente os quatro últimos anos do Ensino Fundamental com o objetivo de diminuir a procura de matrícula nas escolas que ficavam na proximidade (F. Santos, 2015). Essa estrutura foi modificada com a indicação da Educação Especial, quando um grupo de professores sergipanos, que faziam parte do quadro efetivo do magistério estadual, participou de um curso de especialização ministrado no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), no Rio de Janeiro, e adquiriu conhecimentos referentes à surdez para atuar nas salas especiais do estado. Uma dessas salas foi instalada na escola pesquisada, em cujo âmbito o aluno, após uma equipe de profissionais ter detectado sua necessidade de acompanhamento especializado, era inserido na Educação Especial.

Essa instituição de ensino, que hoje tem a finalidade de fornecer Ensino Regular Fundamental Menor (1º ao 5º ano) e Maior (6º ao 9º ano), Educação para Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de Ensino Fundamental I (1ª a 3ª etapa) e Educação Fundamental II (1ª a 4ª etapa) – Serial, foi escolhida pelo estado para acolher a maior parte dos alunos com surdez. Nela, inicialmente, o ensino do aluno surdo era baseado na filosofia oralista, recebendo atendimento de fonoaudiólogos que realizavam exercícios de estimulação do

aparelho fonador, cabendo aos professores auxiliar esse aluno quanto à aquisição da língua oral. Adotou-se, em seguida, a filosofia da comunicação total nas práticas educativas até a inserção posterior da LIBRAS na sala de aula. Atualmente, a escola utiliza a filosofia do bilinguismo (F. Santos, 2015). De acordo com Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), no ano de 2015 estavam matriculados 245 alunos, dos quais 83 eram surdos.

Atuando na promoção da aprendizagem do aluno surdo e na sua inclusão social, oferece, portanto, além do ensino regular em nove turmas, nos turnos matutinos e vespertinos, o atendimento educacional especializado (AEE) nas formas dos seguintes cursos: de LIBRAS, de Língua Escrita, de Autonomia na Escola, para o Desenvolvimento de Processos Mentais, dentre outros que abrangem alunos com diferentes deficiências. Segundo F. Santos (2015), os alunos com deficiência frequentam, no contraturno, essa sala de AEE, sendo-lhes ofertado também o apoio do intérprete de LIBRAS, nas salas de aula, e um laboratório de línguas onde aprende essa língua e a Língua Portuguesa, como segunda língua.

4. TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Na concepção de Marconi e Lakatos (2009), toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Nas investigações de pesquisa empírica, cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave, empregam-se recursos que podem compreender a análise de registros, a observação de acontecimentos, as entrevistas estruturadas e não estruturadas, como ocorre no estudo de caso.

Na coleta de informação a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e de suas preocupações de pesquisa, encontrar dados observando o fenômeno, ou ainda interrogar pessoas que o conhecem (Appolinário, 2006). Portanto, para efeitos do estudo aqui realizado, os dados foram coletados, junto aos participantes, por meio de entrevistas aliadas à observação realizada pela pesquisadora.

4.1. Inquérito por Entrevista

Marconi e Lakatos (2009, p. 197) definem a entrevista como:

Um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajuda no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

É, pois, um procedimento de coleta de dados envolvendo o encontro de duas pessoas – entrevistador e entrevistado – e que pode ser realizado face a face ou à distância (telefone, chat etc.). Appolinário (2006) informa que, basicamente, há três tipos de entrevistas, a saber: semiestruturadas, estruturadas e não estruturadas.

No detalhamento de cada um dos tipos, Appolinário (2006) esclarece que, nas entrevistas estruturadas, o pesquisador segue um roteiro de perguntas previamente estipuladas, não estando livre para adaptá-las ou mesmo coletar informações não solicitadas. Nas entrevistas semiestruturadas há, igualmente, um roteiro pré-estabelecido, mas também um espaço para a elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado. Por fim, nas entrevistas não estruturadas, como o próprio nome diz, não há roteiro preestabelecido, sendo que o entrevistador tem a liberdade de explorar o tema em um contexto de conversação informal.

Acrescente-se que a coleta de testemunhos, abordagem própria das ciências humanas, exige que o pesquisador dirija-se a pessoas que querem responder às perguntas, que têm a competência para fazê-lo e o fazem com honestidade. “O recurso ao testemunho permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, sentimentos, opiniões...” (Laville & Dionne, 1999, p. 183). Para tanto, o pesquisador deve demonstrar habilidade a fim de levar seu interlocutor ao essencial, preservando-lhe a espontaneidade e o caráter pessoal de suas respostas.

No contexto do presente estudo, após o pedido de autorização para realização da pesquisa (Apêndice 1) ter sido autorizado, deu-se início ao inquérito por entrevista que seguiu um roteiro pré-estabelecido, no formato estruturado, para cada grupo de participantes: coordenadora (Apêndice 2); professora da sala de recursos multifuncionais e professores (Apêndice 3); alunos surdos (Apêndice 4).

4.2. Observação

A observação “é uma técnica de coleta de dados que, para conseguir informações, utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (Marconi &

Lakatos, 2009, p. 193). Nos termos de Appolinário (2006), trata-se de entrar em contato diretamente com o fenômeno estudado, utilizando, para isso, os órgãos dos sentidos como ferramentas essenciais para a exploração de uma determinada realidade.

A observação revela-se, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 176), como um privilegiado modo de contato com o real, pois “é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Prosseguem as autoras afirmando que para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências, ou seja, não deve ser uma busca ocasional, pelo contrário, deve ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado. Esse método deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade. Assim, há diversas modalidades de observação, podendo ser classificadas, de maneira geral, segundo os seguintes critérios: meios; métodos; participação do observador; contexto da observação.

Nesta pesquisa, a observação foi realizada diretamente, enquanto o fenômeno ocorria, registrando-se todos os comportamentos dos sujeitos, uma vez que não se sabia previamente quais características comportamentais seriam ou não relevantes para o estudo em questão. Segundo a participação do observador, atendeu aos critérios da observação não participante, definida por Appolinário (2006) como sendo o tipo de observação na qual o pesquisador não interage com os sujeitos observados. Nessa modalidade, a pesquisadora adotou realizar a observação não oculta, ou seja, deixou-se perceber pelos observados, porém comportando-se como um ente externo à situação observada. Considerando-se que a observação ocorreu no ambiente natural do sujeito, de forma não controlada, segundo o contexto da observação, configurou-se como observação naturalista.

Optou-se pela observação como recurso complementar, com o intuito de aprofundar os dados produzidos no inquérito por entrevista, bem como de estabelecer uma relação mais direta com aquele ambiente escolar. A observação contemplou além da estrutura física da escola, a rotina da sala de aula, de modo a perceber o ambiente e as pessoas, buscando, nesse contexto, as ações que revelassem a proposta de inclusão para o aluno surdo, a prática pedagógica adotada pela professora, a interação entre ela e esse aluno, entre ele e seus pares. Priorizou-se, igualmente, observar o aluno surdo durante o recreio, para perceber as possíveis interações entre ele e os outros alunos fora da sala de aula, como também com as demais

pessoas que fazem parte do cotidiano escolar. Para essa etapa, elaborou-se uma grelha de observação (Apêndice 5), onde foram registradas as informações.

5. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

No mês de junho de 2017, fez-se o primeiro contato com a diretora da Escola para explicar a proposta da pesquisa e, desta forma, conseguir sua autorização para efetivação do estudo (Apêndice 1). Na ocasião, apresentou-se o Projeto de Pesquisa e, dada a permissão para sua realização, efetuou-se o contato com os profissionais definidos como sujeitos deste estudo. Assim, marcou-se uma reunião com o corpo docente na qual se procedeu à exposição da temática da pesquisa, explicando-se o objetivo do estudo que consistia em compreender a forma como ocorre o processo de inclusão educacional de alunos surdos no ensino regular. Para tanto, solicitou-se à colaboração de toda a equipe.

A participação efetivou-se após assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas, algumas realizadas antes das aulas e outras durante os intervalos, especificamente durante o recreio dos alunos, acontecendo na sala da coordenação e com duração aproximada, cada uma delas, de 20 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas (Apêndice 6). Nesse procedimento, seguindo os roteiros elaborados para esse fim, tomou-se o cuidado de conservar a fala original dos respondentes.

Antes das entrevistas, buscou-se criar um clima de confiança e de segurança que permitisse aos entrevistados sentirem-se à vontade para fornecer as informações. Considerando-se ser esse um momento importante da pesquisa, a criação de uma relação de confiança tornou-se fundamental para o processo de questionamento sobre o fenômeno a respeito do qual se desejava obter informações.

Após a coleta de dados aconteceu a análise e a interpretação das informações obtidas durante a pesquisa. Desse modo, os dados obtidos foram tratados sob o enfoque da análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 41) como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Pretendeu-se com a análise de conteúdo para avaliar dados, segundo Bardin (2011), estabelecer relações de correspondência entre as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados proferidos pelos sujeitos, levando em consideração a influência mútua entre pensamento e linguagem dos participantes.

A interpretação possibilitou dar sentido às respostas obtidas, relacionando-as aos conhecimentos obtidos anteriormente na fundamentação teórica. Buscou-se, nesse sentido, atribuir significado aos resultados, tendo como referência os objetivos da pesquisa, aos quais se subordina o processo interpretativo das informações. Ao final, os dados obtidos foram discutidos e os resultados apresentados em forma de conclusões cabíveis para responder à questão norteadora da investigação, com os respectivos objetivos.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de refletir a respeito da inclusão educacional do aluno surdo, fez-se necessário levantar alguns questionamentos que perpassavam o universo pesquisado. Os elementos que trazem os esclarecimentos sobre essa questão foram fornecidos pelos depoimentos das participantes, cujos resultados encontram-se sistematizados neste Capítulo. Assim, mais que descrever em detalhes a pesquisa, o intento, neste Capítulo, é comentar os dados por ela evidenciados e, por serem sobremaneira relevantes, cabe uma discussão sobre os resultados. Este Capítulo, portanto, traz a configuração dos resultados com base nos dados obtidos na observação, bem como na análise e interpretação das entrevistas aplicadas aos participantes que exercem diferentes atividades e atribuições na Escola pesquisada.

1. RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO

1.1. Apresentação dos resultados

A direção e coordenação da escola acolheram com reservas esta proposta de investigação e, apesar de uma relação inicial positiva, houve a proibição para fotografar ou filmar os alunos surdos em decorrência de problemas ocorridos no semestre passado (julho a dezembro/2016) com a realização de outra pesquisa envolvendo esses alunos. Após essas recomendações e antes de adentrar em sala de aula, buscou-se saber sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, levando-se em conta que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação regulamenta que, nesse documento, deve ser enfatizado o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, preceitos assegurados inclusive aos alunos com deficiência, bem como explicações específicas para sua inclusão na sala de aula regular.

Todavia, segundo informado pela coordenadora pedagógica, o PPP da escola fora enviado para análise na Secretaria de Educação, após modificações condizentes com os dias de hoje, visando propiciar uma melhor condição de aprendizagem para os alunos, uma vez que o referido documento estava há três anos sem nenhuma alteração. Em atendimento às diretrizes traçadas na LDB, a qual determina que o PPP seja desenvolvido com a participação

de toda a comunidade educacional, a escola reuniu todos os professores, pais, alunos, para fazer modificações em sua política pedagógica.

Assim, escolhida como o primeiro instrumento a ser utilizado na coleta de dados, a observação aconteceu no mês de março/2018, por um período de sete dias, mantendo o foco no objetivo formulado de pesquisa no que tange à estrutura, à interação e organização do AEE, sem que houvesse qualquer intervenção por parte da pesquisadora em qualquer momento desta etapa.

A princípio, alguns professores ficaram resistentes quanto à observação a ser realizada, pois acreditavam que a presença de uma pessoa estranha àquele ambiente, aliada à falta de intérprete em sala de aula, poderia *tornar mais complicada a aprendizagem*, principalmente por não ter o apoio daquele profissional. Desse modo, além da permissão da direção para adentrar na escola, tornou-se indispensável explicar os objetivos da pesquisa aos docentes, esclarecendo que as informações eram confidenciais, o que permitiu se estabelecer uma relação de confiança com eles, tornando possível o acesso às salas de aula a serem pesquisadas. A seguir, discorre-se sobre as aulas pesquisadas.

1.1.1. 1º dia de observação

Na primeira observação em sala de aula, apenas os professores de Geografia e Matemática permitiram esse procedimento na única turma de 6º ano, com 25 alunos matriculados, dentre eles, oito surdos. Não obstante, somente sete alunos surdos estavam frequentando a escola, porque uma aluna de 14 anos de idade havia abandonado os estudos por motivo de gravidez. No grupo que ainda permanecia estudando, um deles faltava com frequência devido à suspensão do transporte, oferecido somente até o começo do ano pela prefeitura do município no qual este aluno residia, o que prejudicava sua locomoção. Durante as aulas, a ausência de um intérprete dificultou a aquisição de conhecimentos das disciplinas por parte dos alunos surdos.

1.1.2. 2º dia de observação

No segundo dia, os professores das disciplinas de História e de Português também autorizaram a observação, inclusive deram entrevistas, colaborando, deste modo, na realização da presente pesquisa. Novamente, em sala de aula, percebeu-se a dificuldade

docente de ensinar para alunos surdos sem contar com o apoio de um intérprete. Durante a aula de Geografia, o professor, que admitiu não ter conhecimento de Libras, pediu a um aluno que fosse chamar a professora da sala de recursos multifuncionais (SRM) para que ela pudesse passar o conteúdo aos alunos surdos (três meninas e quatro meninos).

Observou-se que alguns alunos ouvintes sabem Libras, mas, ainda que tentassem ajudar seus colegas, não conheciam os sinais específicos para fazer a ponte entre o professor e os alunos surdos, pois sabiam apenas o suficiente para conversar com eles, não para explicar o assunto. Alguns minutos depois a professora da SRM chegou à sala, sendo-lhe solicitado, pelo professor, que explicasse aos alunos surdos o conteúdo que estava ministrando para a classe. Com essa intervenção, a aula fluiu normalmente. Eles prestavam bastante atenção, fazendo questão de fazer as atividades propostas pelo professor.

Houve curiosidade, por parte dos alunos surdos, quanto à presença da pesquisadora em sala de aula, o que os levou a indagar à professora da SRM quem era e o que estava fazendo lá. Ela respondeu fazendo as devidas apresentações e, informando que se tratava de uma pesquisa de mestrado, explicou: *“Ela veio fazer uma observação e algumas perguntas”*. Então, as meninas surdas exigiram não tirar fotos ou filmar. Considerando que a pesquisadora já havia sido orientada previamente pela coordenadora, foi-lhes garantido que não seriam tiradas fotografias ou feita qualquer filmagem, restringindo-se o uso do celular somente como gravador de voz. Essa aula iniciou-se às 13h e terminou às 15h30min, que é o horário do intervalo.

Durante o intervalo, os alunos formaram grupos por afinidade, tanto no pátio quanto em sala de aula, ficando juntos independentes de serem ouvintes ou surdos. Em grupos constituídos com alunos surdos, a conversa acontecia em Libras. Esclarece-se que, em virtude de existir, em todas as turmas, alunos surdos matriculados, eles se misturavam e formavam diversos grupos para conversar e, até mesmo, ‘paquerar’⁹. O fato da escola não possuir muro e sim grades, facilitava a aproximação de alguns adolescentes na hora do intervalo para conversar com as alunas surdas ou paquerá-las. Três delas vieram falar com a pesquisadora, mostrando-se irritadas por acharem que estava tirando fotos ou filmando. Com elas veio uma aluna ouvinte, a qual questionou se estava filmando, pois elas não queriam isto de forma alguma. Foi-lhes explicado, mais uma vez, que se tratava de áudio com o relato do que estava sendo observado, nada mais, além disso.

⁹ Gíria usada para indicar flerte, tentar fazer conquista amorosa, relacionamento sem compromisso (Ferreira, 2010).

Ao término do recreio, a pesquisadora dirigiu-se à sala da coordenadora para a realização de uma entrevista, que se analisa posteriormente.

1.1.3. 3º dia de observação

O professor de Matemática autorizou a observação de sua aula, mas reiterou a advertência para não fotografar e filmar. Questionado sobre essa proibição, respondeu que, no caso dele, não gostava de fotos. Pediu, ainda, para o que fosse colocado sobre aquela observação, evitasse identificá-lo, assim como os alunos. Alertou que, por não ter intérprete, não teria como apresentar a pesquisadora à turma. Na verdade, isso não se fazia necessário, uma vez que a pesquisadora já conhecia a turma por ter feito nela uma primeira observação.

O docente revelou que estava bastante angustiado pela falta de intérprete, porque comprometia o aprendizado do aluno surdo. Para ele, sem o intérprete não tinha como ensinar, pois não sabia nada de Libras, nem mesmo os sinais matemáticos que, caso conhecesse, facilitaria o processo de ensino e aprendizagem. Relatou, ainda, sobre um aluno ouvinte que conseguia, às vezes, explicar para os alunos surdos, no entanto, era complicado no momento de tirar as dúvidas.

No decorrer da aula, o professor pediu pra chamar a professora da SRM, porém ela não pôde atendê-lo por estar trabalhando justamente com dois alunos surdos do turno matutino, ensinando-lhes Libras, considerando que estes não tiveram esse aprendizado nem em casa, nem nas escolas anteriores. Desse modo, o professor de Matemática não dispôs de alguém habilitado para atender aos seis alunos surdos que estavam presentes na aula, no que se referia à transmissão do conteúdo da disciplina. Conforme esse professor:

O aluno ouvinte não é intérprete. Ele ajuda porque gosta de conversar com os surdos, principalmente com as meninas. Na hora de fazer atividades, eles [os alunos surdos] perguntam ao colega o que o professor está mandando fazer, e logo pegam o livro pra responder. Perguntam outra vez ao colega. Têm mais uns dois que também tentam ajudar. Como eles vão aprender sem o intérprete? Tudo bem que os colegas queiram ajudar, mas isso acaba atrasando minha tarefa em função de, a cada momento, surgir uma dúvida. Como só têm a mim para recorrer... Se tivesse um intérprete seria bem diferente (Professor de Matemática).

Essa aula aconteceu das 13h15min às 15h30min. No intervalo, alguns alunos foram ao refeitório para verificar o que a escola estava oferecendo para o lanche, outros lancharam o que haviam trazido de casa. Nesse momento, ficam juntos conversando. É importante destacar que algumas mães acompanham seus filhos, permanecendo na escola até o final das aulas para retornar com eles para casa. Isso propiciou, após o intervalo, uma conversa

informal entre a pesquisadora com duas dessas mães. A elas foi pedido para fotografar e filmar seus filhos e, apesar de ambas autorizarem, disseram que cabia a seus filhos decidir se iriam participar da entrevista, inclusive quanto a serem fotografados e filmados. A pesquisadora considerou essas autorizações um avanço.

Nesse mesmo dia, os alunos ficaram com horário vago, pois não teve professor para as seguintes disciplinas: Inglês, Ciências e Redação. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para falar com os alunos surdos sobre a entrevista e as fotos. Dois deles consentiram com a filmagem e a fotografia. Assim, com a ajuda de um aluno do 6º ano, que fez a tradução, as entrevistas foram marcadas para se realizar nos horários em que os alunos surdos não tinham aula por falta de professor, para não atrapalhar, excluindo-se o horário do intervalo, pois era o momento de conversar com seus amigos.

1.1.4. 4º dia de observação

A observação aconteceu na aula de Geografia e, assim que o professor da disciplina adentrou na sala, pediu que fosse chamada a professora da SRM para poder iniciar a aula. A essa professora coube explicar aos alunos surdos a atividade que havia sido passada no quadro. Levando-se em conta que a atividade deveria ser feita em duplas, a composição destas foi: duas alunas surdas juntas, um aluno surdo e uma aluna ouvinte, dois alunos surdos e um ouvinte, este escolhido por saber um pouco de Libras, o que facilitaria o desenvolvimento da tarefa.

Os alunos surdos responderam a atividade sem problemas, pois tiveram a explicação da professora da SRM aliada ao fato das duplas formadas saberem se comunicar entre si. Ao terminar essa aula chegou o professor de História. Os alunos guardaram o material de Geografia, pegando, em seguida, o livro de História, que foi aberto na página indicada, no quadro, pelo professor. À medida que o assunto ia sendo explicado, surgiram várias perguntas por parte dos alunos surdos que não estavam entendendo o assunto. Novamente foi solicitado o apoio da professora da SRM, que demorou um pouco, pois estava em atendimento a outros alunos. Quando ela chegou, esclareceu que conhecia todos os sinais devido ao desempenho de suas atividades na sala de recursos, mas não era intérprete.

O professor de História complementou que a aula era precária pela falta de intérprete e a professora da SRM fazia o que podia, afirmando que ele, no lugar dela, nem iria, uma vez que aquela não era função dela e sim na sala de recursos. De acordo com o professor, a professora da SRM queria que todos aprendessem, estivessem efetivamente incluídos e, sem

esta ajuda, “os alunos surdos seriam excluídos da aprendizagem, não da escola, mas do saber, por isto ela [a professora da SRM] faz o impossível para ajudar” (Professor de História). A aula continuou até o toque do sinal, anunciando seu término. Todos saíram para o intervalo.

A rotina é a mesma: alguns foram para o refeitório, outros se reuniram e ficaram conversando, brincando. Ao conversar com uma das mães que ficou aguardando seu filho, ela fez o seguinte relato sobre as professoras da SRM:

Todas as quartas feiras à tarde, depois do intervalo, elas ensinam libras para as mães que querem aprender e também aos alunos ouvintes que as procuraram e pediram para aprender essa linguagem para se comunicar com seus colegas. Interessante, nesse caso, é que os ouvintes é que estavam se sentindo excluídos, pois não sabiam se comunicar com os surdos (Mãe X).

Nessa observação, evidencia-se a atuação das professoras da SRM, as quais desenvolvem um trabalho destinado aos pais de alunos surdos que frequentam a escola pesquisada e a alunos ouvintes, interessados em aprender Libras.

1.1.5. 5º dia de observação

A observação foi realizada na aula de Matemática, cujo professor pediu para não gravar nem mesmo áudio. Os alunos surdos solicitaram a presença da professora da SRM. Notou-se que um aluno surdo, com idade de 13 anos, não sabia libras, utilizando gestos para se comunicar, motivo pelo qual frequenta a sala de recursos. Por conhecer poucos sinais, o que dificultava ser compreendido, o referido aluno se irritava.

O professor começou a explicar o conteúdo sobre frações e os alunos surdos, sem entender nada, a exceção de um que conseguia fazer leitura labial, perguntavam ao colega ouvinte o que o professor estava falando. O professor reagiu dizendo: “*Dessa forma fica difícil, pois, sem intérprete, não vão conseguir aprender o conteúdo e ainda atrapalham. Ficam perguntando pra Igor e ele fica tentando explicar e acaba perdendo a explicação*”.

Frente a essa reação, alguns alunos ouvintes ponderaram sobre esperar pela professora da SRM, o que gerou uma pequena confusão por defenderem a suspensão das aulas até a chegada desta docente para atender aos alunos surdos. O professor tentava passar o assunto para os seis alunos surdos ali presentes, assim como para os 12 alunos ouvintes. Na fala do docente, era injusto com os alunos surdos que deveriam estar incluídos, mas, na realidade, acabavam sendo excluídos, por ficarem sem aprender o conteúdo e sem participar efetivamente das aulas.

O professor buscava explicar a cada um, individualmente, através de gestos e alguns sinais que ele aprendeu durante os anos em que trabalhava naquela escola, junto aos intérpretes e com os próprios alunos surdos. Uma aluna surda que havia sido oralizada quando criança ajudou o professor a passar o conteúdo. Essa aluna conseguia se comunicar e se expressar melhor, além de conhecer um pouco de leitura labial. Ainda com dificuldades, o professor de Matemática pediu ajuda à professora de Ciências, que é bilíngue e estava passando justamente naquela hora pela porta da sala. Mas, ela entrou somente para explicar que não podia ficar porque iria dar aula na turma de EJA, e saiu rapidamente. O professor passou a atividade que foi realizada em duplas formadas por alunos surdos com os alunos ouvintes, o que facilitou o estudo.

1.1.6. 6º dia de observação

Descobriu-se que a professora de Português sabe Libras. Segundo seu relato, aprendeu sozinha, pesquisando na internet e com o auxílio do dicionário de Libras, tudo para facilitar a aprendizagem e a comunicação com seus alunos surdos. Esses alunos faziam perguntas e ela, pacientemente, explicava tudo em Libras. O conteúdo que estava sendo apresentado dizia respeito aos tempos verbais. Ela primeiro explicava para os alunos ouvintes e, em seguida, para os alunos surdos, estes participando ativamente da aula, perguntando os significados e querendo saber mais e mais. Fizeram as tarefas propostas pela professora com bastante facilidade, sem a necessidade de formar duplas para responder as atividades.

A convivência entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, tanto em sala de aula quanto no intervalo, é natural: eles conversam, brincam, brigam, discutem, entendem-se e desentendem-se como qualquer adolescente. Nas palavras da professora de Português, a ausência do intérprete é prejudicial, contribuindo para a exclusão dos alunos surdos.

A professora da SRM comunicou à pesquisadora que a semana seguinte seria diferente, com várias atividades elaboradas especificamente para os alunos surdos, considerando que o dia 26 de setembro, no Brasil, é o dia nacional do surdo. Nesse sentido, convidou à pesquisadora para participar do evento de abertura, que envolveria não somente a escola na qual a pesquisa estava sendo realizada, como também participariam alunos de outras escolas e de outros municípios sergipanos.

1.1.7. 7º dia de observação

Ao chegar à escola, a pesquisadora deparou-se com a seguinte situação: todos os alunos da escola e professores estavam reunidos no pátio. A coordenadora falava sobre um problema ocorrido, no dia anterior, no refeitório, conversando com todas as turmas. A professora da SRM fazia o papel de intérprete para que os surdos entendessem o que estava acontecendo. Depois da conversa, alunos e professores encaminharam-se para suas respectivas salas, o que demorou um pouco, pois se formaram grupos para debater o assunto. Os alunos estavam empolgados até que os professores conseguiram conduzi-los às salas.

Os alunos do 6º ano mostravam-se agitados, mas a professora de Português conseguiu contornar a situação e iniciou sua aula sobre tempos verbais. Dessa vez, ela trouxe algumas figuras em Libras para mostrar aos alunos surdos e a aula transcorreu normalmente, ainda que sem intérprete. Por ter conhecimento de Libras, quando o aluno surdo levantava a mão, ela perguntava qual era a dúvida e explicava. No intervalo, os alunos retornaram à questão do problema do refeitório, formando pequenos grupos para conversar, tanto em português como em Libras, sobre o que tinha ocorrido.

1.2. *Análise da observação*

Para a análise dos dados coletados na observação, adotou-se o critério de categorização, criando-se quatro categorias, detalhadas a seguir, a partir dos objetivos da pesquisa.

1.2.1. Infraestrutura necessária ao atendimento das deficiências

Dos registros das observações emergiram dados relacionados à infraestrutura necessária ao atendimento das deficiências, notando-se, neste sentido, que os ambientes externos e internos eram dotados apenas de rampas para acesso de cadeirantes, sem outros recursos de acessibilidade que eliminassem barreiras para alunos com diferentes deficiências. No caso dos alunos surdos, a ausência de placas de sinalização para ajudá-los a localizar os ambientes, bem como um sino visual, em substituição ao sonoro, para que eles soubessem o momento de sair da sala de aula, contribuem para que estes alunos deixem de se beneficiar destes recursos que podem ajudar no processo de inclusão.

Essa constatação vai ao encontro dos achados de Vargas e Gobara (2014), que constataram, em observações realizadas nos espaços físicos de diferentes escolas, uma infraestrutura não planejada aos alunos com surdez, nem mesmo aos que possuem outras deficiências. Cumpre destacar que a escola lócus da presente pesquisa, apesar de acolher a maior parte de alunos surdos entre as escolas públicas da capital, não dispõe de materiais pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Além disso, somente uma professora é bilíngue e, à época da realização da pesquisa, com o encerramento do contrato de trabalho dos intérpretes, o que aconteceu em maio de 2017, a escola ainda estava aguardando o resultado do processo seletivo para o preenchimento das vagas desses profissionais. Há de se ressaltar que, de acordo com o art. 9 do Decreto nº 6.949/2009, é assegurado à pessoa com surdez o oferecimento de formas de assistência e serviços de mediadores, no caso, intérpretes profissionais da língua de sinais, a fim de possibilitar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, à informação e comunicação.

Fica evidente que o acesso de todos à educação, tal como determinado em lei, não implicou, no contexto pesquisado, em preparação da escola para receber a diversidade de alunos, contrariando uma das quatro ideias-chave da Educação Inclusiva no que se refere “à identificação e à remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio socioeconômico, entre outros)” (Antunes, 2013, p. 21).

O que tem ocorrido, de acordo com Espote, Serralha e Scorsolini-Comim (2013, p. 81), é que, apesar das tentativas de inclusão, “a maior parte dos alunos surdos têm uma escolarização pouco responsável”. Para esses autores, aos surdos carecem recursos, tanto físicos, como, por exemplo, intérpretes de Libras e materiais adaptados, quanto falta de preparação dos professores e da possibilidade de um plano de ensino específico.

Nesse sentido, cabe lembrar a Declaração de Salamanca (1994) que define qualquer aluno com dificuldade de escolarização como um aluno com necessidades especiais, cabendo, portanto, à escola se adequar a esses alunos e não o contrário. Pode-se dizer, por fim, que as barreiras arquitetônicas e a falta de profissional especializado para o apoio em sala de aula, dificultam o processo de inclusão dos alunos surdos.

1.2.2. Interação em sala de aula

Nas observações, verificou-se que os professores, de maneira geral, apesar de se dizerem preocupados com a aprendizagem do aluno surdo, demonstravam dificuldade em lidar com ele, atribuindo o problema à falta de um intérprete em sala de aula. Assim, as aulas eram ministradas para todos os alunos, notando-se que não havia um planejamento específico para o aluno surdo, de modo a favorecer sua inclusão no ambiente escolar. O trabalho em dupla, em algumas atividades, era a alternativa para facilitar a aprendizagem do aluno surdo, ocorrendo por causa da interação com os alunos ouvintes que conseguiam se comunicar por meio de Libras, repassando as explicações do professor. À exceção da professora de Português, praticamente não havia uma relação direta dos docentes com os alunos surdos.

No tocante à interação com os colegas, nas observações realizadas constatou-se não haver obstáculos no relacionamento entre eles, ocorrendo naturalmente, principalmente pelo esforço dos alunos ouvintes em aprender Libras, para melhor comunicação. Em sala de aula, aqueles com maior conhecimento dessa língua esforçavam-se para ajudar os alunos surdos que, mesmo diante das dificuldades, participavam das atividades, contando, principalmente, com o apoio dos alunos ouvintes.

Com base nos dados obtidos na observação, pôde-se constatar que os professores na escola pesquisada relacionam suas dificuldades com os alunos surdos com a falta de linguagem, ressaltando desconhecer a língua de sinais. Esses dados encontram respaldo nas concepções formuladas por Guarinello et al. (2006, p. 320) quando estes autores afirmam que:

O processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngues do aluno, razão pela qual os professores tendem a considerar-se despreparados para atuar com essa população. Tendo em vista que a escola deve adequar-se ao aluno e não o oposto, a singularidade do aluno deve ser respeitada.

Na educação do aluno surdo, a afeição, o carinho e a amizade entre ela e o professor são indispensáveis nas atividades de conversação e diálogo, isto é, na interação. Sobre isso, na interlocução com Mantoan (2003, p. 9), destaca-se que “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno [...] e de um ensino participativo, solidário, acolhedor”.

1.2.3. Interação durante o recreio

Do mesmo modo que ocorria em sala de aula, a relação entre alunos surdos e alunos ouvintes era de familiaridade, verificando-se, ainda, certo grau de interação com as demais pessoas que trabalhavam na escola. A comunicação acontecia não somente por meio da Libras, como também por gestos. Com base em Vygotsky (1997) ressalta-se a importância do meio social para o desenvolvimento do indivíduo surdo, desenvolvimento este que, segundo o autor, está atrelado e dependente de formas coletivas de colaboração.

Nesse sentido, conforme explica Sanches (2011, p. 136), falar em Educação Inclusiva “é apostar no contexto e no grupo, como ponto de partida e de chegada, sem deixar de fora nenhum dos seus elementos e aproveitando-os como recurso para dinamizar e estimular as aprendizagens sociais e educativas”. No caso do aluno surdo, deve-se estimular para que possa participar, efetivamente, em todas as instâncias do convívio social.

1.2.4. Organização do Atendimento Educacional Especializado

Complementando o direito ao ensino público, a Constituição Federal assegura aos educandos, como um dever do Estado, “programas permanentes e gratuitos de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde e de atividades culturais e esportivas” (art. 198). Pelo disposto no referido art., os municípios devem assumir a responsabilidade com o transporte escolar dos alunos da rede estadual, incluindo dos alunos com deficiência no que se refere a garantir-lhes o acesso ao AEE, no contraturno. No entanto, observou-se que, relativamente aos alunos surdos não residentes em Aracaju, a manutenção do programa de transporte, nos municípios, sofre interrupções, o que acarreta prejuízos à frequência desses estudantes até mesmo nas aulas do ensino regular.

De acordo com o MEC (2006), a inclusão do aluno surdo na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no AEE, este indicado para ser executado em um período adicional de horas diárias de estudo, em horário contrário ao das aulas. Na organização didática do espaço destinado a esse atendimento, devem ser utilizadas imagens visuais e referências que possam ajudar no aprendizado dos conteúdos curriculares estudados na sala de aula comum, respeitando-se as necessidades didático-pedagógicas para o ensino de língua.

Na escola pesquisada, o AEE ocorre na sala de recursos, na qual é priorizada, relativamente à educação do aluno surdo, a aprendizagem de Libras e o ensino da língua

portuguesa na modalidade escrita, com o apoio somente de uma professora bilíngue, ainda que a Política Nacional de Educação para uma Prática Inclusiva (2008) determine à escola disponibilizar, além do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva. A falta de recursos técnicos e tecnológicos leva a questionar as condições de inclusão do aluno surdo na escola.

Quanto às atividades realizadas em sala de aula, apesar dos alunos surdos não serem excluídos dos trabalhos em grupos, realizados, preferencialmente, em duplas, notou-se que eles só não ficavam alheios ao conteúdo e à margem do processo de ensino-aprendizagem por conta da ajuda da professora da SRM e de alguns alunos ouvintes que detém algum conhecimento de Libras. Evidenciou-se que as atividades não eram planejadas para os alunos surdos, em termos de metodologias específicas para eles.

2. RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Falar sobre a inclusão, os objetivos que a informam e os desafios enfrentados, envolveu conhecer sobre as problemáticas e as experiências dos participantes no sentido de visualizar o contexto de inclusão do aluno surdo na escola pesquisada. Assim, as informações obtidas por meio das entrevistas foram organizadas em duas partes.

Na primeira delas, delinea-se o perfil dos entrevistados através de dados de identificação, enquanto a segunda parte, na intenção de melhor compreender o conteúdo inerente às falas dos sujeitos nesta pesquisa, assenta-se em categorias distintas, como tópicos-guia para a análise dos resultados. As questões que constituem a segunda parte do roteiro das entrevistas tiveram como finalidade recolher dados sobre as representações dos entrevistados no tocante ao processo de inclusão educacional em geral, cujos resultados foram discutidos de acordo com as respostas reunidas nos dois grupos definidos, o primeiro, com a Coordenadora e os Professores, e o segundo com os Alunos Surdos.

2.1. Perfil dos entrevistados

No primeiro grupo de questões da entrevista, conforme já foi referido, pretendeu-se recolher dados dos envolvidos na presente pesquisa. Nas Tabelas 3 e 4 a seguir, apresentam-se os aspectos de caracterização dos dois grupos de participantes, corpo funcional e alunos

surdos, respectivamente, os quais, visando reduzir os possíveis inconvenientes provocados pelo estudo, foram nominados por letras precedidas de números.

Tabela 3 - Caracterização dos profissionais entrevistados

		IDADE	FUNÇÃO NA ESCOLA	HABILITAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE SERVIÇO	
					Na profissão	Na escola
PARTICIPANTE	Ca	48 anos	Coordenadora	Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Gestão Escolar	29 anos	1 ano e 4 meses
	P1	38 anos	Professora	Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação; Inclusão de Libras	12 anos	8 anos
	P2	50 anos	Professor	Licenciatura em Geografia	30 anos	8 anos
	P3	57 anos	Professor	Licenciatura em História	22 anos	10 anos
	P4	48 anos	Professor	Licenciatura em Matemática	14 anos	13 anos
	P5	37 anos	Professora	Letras - Português	12 anos	4 anos

Tabela 4 - Dados dos alunos pesquisados

PARTICIPANTES	SEXO	IDADE	LÍNGUA MATERNA	USO DE PRÓTESE AUDITIVA
A1	Masculino	14 anos	LIBRAS	Não
A2	Feminino	14 anos	LIBRAS	Não
A3	Feminino	15 anos	LP	Sim
A4	Feminino	14 anos	LIBRAS	Não
A5	Masculino	14 anos	LIBRAS	Não

Na Tabela 3, constata-se um grupo com idade média situada em 46,33 anos, tempo médio de exercício na docência correspondente a 19,9 anos e de 10 anos na escola na qual se realizou a pesquisa. No tocante à idade desses participantes, entende-se não se tratar de pessoas inexperientes, nem muito jovens, e sim pessoas dotadas de experiência profissional e significativo tempo de trabalho na instituição escolar investigada. No entanto, somente a professora da disciplina Português revela preparo para o trabalho pedagógico com o aluno surdo no ensino regular, consoante a legislação educacional vigente que reconhece a importância de professores capacitados para que se efetive a inclusão educacional.

Examinando a questão de formação de professores, aqui se observa o Capítulo V da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que estabelece:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Nota-se, portanto, segundo Glat e Nogueira (2003, p. 137), que “o professor, num contexto de educação inclusiva, precisa, muito mais que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas”. Não obstante, os referidos autores alertam para o fato que, em seus cursos de formação, os professores não têm recebido suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar sua prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado.

Prosseguindo na análise do perfil dos entrevistados, na Tabela 4 constam as informações dos alunos surdos que participaram desta pesquisa. Esses alunos são jovens, a maioria do gênero feminino ($n=3$), com idade variando entre 14 e 15 anos. Nesse grupo, apenas um aluno usa aparelho auditivo, destacando o A5 que não conseguiu se adaptar. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), as crianças com perda auditiva a partir do grau moderado, necessitam do uso de prótese, de treinamento auditivo, de Educação Especial e devem frequentar programas específicos para estimular as habilidades da linguagem, conceitos e falas.

Conforme o MEC (2006), os aparelhos de surdez servem para captar e ampliar os sons, podendo beneficiar as pessoas com surdez severa e surdez profunda, embora isto não signifique dizer que, com o uso deles, tenham uma audição normal, levando-se em conta as dificuldades ligadas à detecção e discriminação dos sons da fala.

2.2. Considerações dos sujeitos entrevistados: concepções dos docentes e da coordenadora

Na intenção de melhor explicitar o conteúdo inerente às falas desses sujeitos entrevistados na presente pesquisa, foram elaboradas categorias a partir das quais se identificaram e localizaram unidades de registro, classificadas e agrupadas em subcategorias, definindo-se ainda indicadores que emergiram das especificidades dos discursos dos participantes, conforme se demonstra na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Categorias organizadas com base na fala dos professores e coordenadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS	INDICADORES
Perspectivas sobre a Inclusão	• Processo na escola • Participação dos pais • Quanto à forma de trabalhar • Inclusão dos alunos surdos	Insuficiência de recursos Presença Precisa melhorar Falta de intérprete
Fatores facilitadores e dificuldades	• Processo formativo docente • Dificuldades • Facilidades	Formação deficiente Desconhecimento de Libras Ter o intérprete
Estratégias	• Práticas pedagógicas • Apoio da escola • Aprendizagem do aluno surdo • Relato das experiências • Sugestões	Ensino tradicional Negativa Baseada no intérprete Desafio Intervenções práticas

Segue-se a análise das categorias e subcategorias conforme apresentadas na Tabela 5.

2.2.1. Perspectivas sobre a inclusão

Ao se enunciar a inclusão, estabelece-se uma visão que se assenta na compreensão de uma nova perspectiva de educação. Assim, na subcategoria pertinente ao **Processo na Escola**, este é caracterizado pela entrevistada Ca como “*um processo bem positivo [...]*”, mas “*um processo complicado, lento, que demanda paciência, demanda tempo, dedicação, compreensão, tanto da parte dos profissionais como dos demais colegas*”. A P1 acredita que há um bom entendimento sobre essa questão na Escola, pois “*a boa vontade é grande [...] todo mundo é bem acolhido e a gente sempre tenta incluir todos na medida do possível e das dificuldades*”. Por outro lado, considerando as condições de atendimento, a P2 reconhece a necessidade de se melhorar o quadro de profissional habilitados, principalmente psicólogos, o que vai ao encontro dos achados de Carvalho (2005), quando esta autora afirma que há de se assegurar os recursos, atendimentos, apoio, acompanhamento, todas as condições indispensáveis para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades.

Ainda que a proposta da inclusão reflita uma tendência atual de aceitação generalizada, exige momentos, atitudes e decisões para acontecer efetivamente, o que ressalta a importância de se discutir com todos as questões que envolvem a Educação Inclusiva, questões que, na presente pesquisa, “*não são muito discutidas aqui [na escola] do ponto de vista teórico-metodológico, de uma forma geral [...]*” (P3). Sobre isso, a Ca revela que,

geralmente, não se discute, pois se deve aceitar a inclusão, o que põe a prova à capacidade de liderança dos gestores e coordenadores da escola no sentido de mobilizar a equipe docente “ao invés de caírem no fatalismo”, conforme explica Carvalho (2008, p. 38).

Ressaltando o que foi dito anteriormente, a P4 deixa evidente que, apesar da relevância de se ter essas discussões, no entanto, estas só acontecem “*quando falta o intérprete, porque sem intérprete o surdo não vai aprender nada*”. Nesse diálogo, dando sinais que a abordagem ao tema se processa basicamente no discurso, a respondente considera que “*na elaboração do PPP, aí sim, eles falaram muitas coisas com relação à inclusão aos surdos, o que deve ter, o que não deve ter, o que deve ser feito. Nessa ocasião, mas, assim, de uma forma geral, não*”. Ainda que os fins da política educacional devam estar claramente expressos em várias fontes documentais, a exemplo do PPP, não se pode esquecer que os direcionamentos precisam ser transformados em prática escolar. A esse respeito, Bayer (2008, p. 80) afirma que as questões centrais, quando se reflete sobre a concepção de Educação Inclusiva, não são apenas de ordem legal ou paradigmática, mas chama todos a compartilhar “*tão complexa responsabilidade: famílias, equipes diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos*”.

Considerando a **Participação dos pais** na vida escolar do filho, a fala que se segue descreve como acontece o envolvimento da família:

Se for comparar com escolas que não têm surdos, os pais desses meninos [os surdos] são mais presentes e preocupados. Eles vêm mais pra reuniões, até ficam aqui na escola... Eu vejo uma preocupação maior dos pais em saber se eles estão aprendendo, como estão indo na escola... Eu trabalho em outra escola, em que os pais não aparecem nunca, os meninos estão lá cheios de problemas de aprendizagem, de comportamento, de indisciplina, e os pais não aparecem nunca, e esses daqui, no caso da inclusão... Surdos e outros, eu vejo que os pais têm um olhar especial por saber que eles têm uma certa limitação. Eles, os pais, têm uma preocupação adicional de saber como os filhos estão na escola (P4).

De igual modo, o participante P3 avalia essa participação como sendo superior àquela percebida em relação aos pais dos alunos sem deficiência. Os respondentes Ca e P5 dizem, respectivamente, que os pais são mais “*presentes*” e “*participativos*”, enquanto o P1 afirma que a participação é “*razoável*”, dizendo a P2 que somente “*30% participam*”. O fato é que, fazendo uma analogia com a pesquisa descrita por Sanches (2011) realizada com crianças consideradas com necessidades educativas especiais numa sala de jardim de infância, pode-se afirmar que o envolvimento da família é uma estratégia e um contributo para o sucesso da aprendizagem, uma vez que os familiares podem colaborar dando sugestões e

ajudando no trabalho a desenvolver em casa. No movimento da Escola Inclusiva, como mostra Sanches (2011, p. 131):

A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam.

Um aspecto a considerar quando se procura averiguar a construção dessa nova realidade de ensino, diz respeito ao contexto de aprendizagem e às práticas de Educação Inclusiva que ali se desenvolve. Nesse sentido, na **Avaliação do Trabalho** desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva, as narrativas variaram entre “*mais ou menos*” (P2) até “*bom*” (P4 e P5), perpassando pela compreensão de que, por ser um “*caminho que está só começando*” (Ca), “*precisa melhorar*” (P1 e P3). Eis, portanto, o desafio: tornar a escola regular uma escola inclusiva.

No caso dos alunos surdos, relativamente ao ingresso, medidas organizacionais e pedagógicas adotadas para incluí-los na escola regular, a Ca ressentia-se da falta de “*conexão entre os professores da sala de recursos com os professores da sala regular [...] pra sentar, analisar, planejar, pra acompanhar o desenvolvimento do aluno*”. Contrariando o que foi dito pela Ca, a P2 relatou que tinha ajuda da professora da sala de recursos para que os alunos surdos aprendessem o conteúdo curricular, uma vez que a escola não dispunha de intérprete. Essa questão envolvendo o intérprete é uma preocupação compartilhada por todos os professores entrevistados que, à exceção da P5, por conhecer Libras a utiliza para repassar o conteúdo da disciplina, dependem desse profissional para o atendimento ao aluno surdo. Não é, portanto, somente o direito à matrícula que deve ser assegurado ao aluno com deficiência, como também deve ser garantida uma educação de qualidade para todos, conforme previsto no art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

No funcionamento da escola quanto à **Inclusão do Aluno Surdo**, percebe-se, de acordo com os respondentes, que o principal problema não está no acesso, e sim na falta de intérprete, fato que se deve à burocracia existente no ensino público, sem levar em consideração esses alunos e as suas necessidades educacionais. Segundo a Ca, a escola não possui algum tipo de serviço de apoio especializado para dar suporte aos alunos surdos e cita o déficit de intérprete, aguardando a realização de um processo seletivo, pela Secretaria de Educação, para que esta função seja ocupada e sanar tal problemática. Em razão disso, a entrevistada Ca se posiciona no sentido de que a escola está realmente preparada em termos

de “*espaço físico, materiais, mas, na parte de recursos humanos deixa muito a desejar [...] porque não tem profissional que possa facilitar a aprendizagem e a inserção dele [o aluno surdo] no meio social, no convívio escolar*”.

Dando visibilidade à questão, Albres (2005), citando Quadros (1997), explica que uma pessoa surda somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem. Para a autora:

O ideal para a educação de surdos na escola comum é a educação bilíngue, onde a língua de sinais seria a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Além de serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino de Libras para os demais alunos da escola e que os professores tivessem domínio da língua de sinais (Albres, 2005, p. 22).

A partir desse pensamento, identifica-se nos dizeres da Ca que “*existe a necessidade básica de que o aluno surdo entenda a língua de sinais*”, porém a pesquisada admite não ser obrigatório que os professores tenham o domínio dessa língua. Corroborando para a reflexão sobre a inclusão do aluno surdo, F. Santos (2015) afirma ser imprescindível que a Libras, como ponto de partida para a aprendizagem, seja utilizada em sala de aula, facilitando à aquisição de conhecimentos, sobretudo, da Língua Portuguesa. Sob essa perspectiva, compreende-se a relevância do papel do intérprete da língua de sinais para a inclusão do surdo, narrando a P1 que a presença do intérprete, em sala de aula, é fundamental para que este aluno interaja e “*não se sinta excluído*”.

No entanto, a declaração do P2 chama a atenção quando este aponta que “*os alunos surdos são incluídos, ou melhor, os alunos surdos é que acolhem os ouvintes. Vários alunos ouvintes aprenderam ou aprendem libras para conversar com os surdos para interagirem com os surdos e as surdas*”. No pensamento de F. Santos (2015), o uso da Libras como meio de comunicação entre surdo/surdo ou surdo/ouvinte pode ser um meio para facilitar a aprendizagem e a inclusão do aluno surdo.

Assim, sendo certo que os recursos são escassos, na categoria a seguir lança-se o olhar sobre as especificidades do ambiente escolar lócus da pesquisa, considerando os processos facilitadores da inclusão no nexos com os elementos que dificultam sua implementação.

2.2.2. Fatores facilitadores e dificuldades

No conjunto mostrado até aqui, percebe-se que as vozes falam, no geral, de uma Educação Inclusiva ainda em construção, impregnada de incertezas e sem assumir um papel pragmático, em parte pela ausência de intérprete para o trabalho em sala de aula, por outro lado pela deficiência do **Processo Formativo** dos docentes, pois somente a P1 tem Especialização em Inclusão e Libras, para dar respostas educativas escolares adequadas. Os dados coletados nas entrevistas acentuam uma formação inicial docente que não fornece suporte aos profissionais da educação, de forma a contribuir no processo de inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular. Aqui sobressai a importância do professor experienciar, na formação, um processo inclusivo, de forma apropriada a privilegiar “o ser humano em sua natureza complexa e plural, num vivenciar aberto à compreensão humana, num vivenciar que interligue todos os saberes, dizeres e fazeres no sentido de compreender o ser a partir da sua singularidade de ser” (Lima, 2012, p. 125).

Na perspectiva da inclusão do aluno surdo, ao docente é exigido o conhecimento adquirido e vivido em formação, não como um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas que o mobilize a “pensar de forma singular e plural, flexível e com autonomia, refletindo e aprendendo [...]” (Lima, 2012, p. 106) para lidar com as muitas dificuldades a serem enfrentadas diante da demanda no atendimento. A autora coloca que, no geral, a formação dos professores é de má qualidade e calcada na reprodução do conhecimento, evidenciando a necessidade de uma formação adequada e ampliada, tal como disposto no Capítulo V, parágrafo 2º, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estabelece, nos cursos de formação docente, o ensino de Libras, dentre outros conhecimentos da área da Educação Especial ou interdisciplinares.

A falta de preparo especializado dos professores é realidade e acontece com a maioria dos docentes de escola regular. Com essa reflexão, é possível constatar as **Dificuldades** encontradas na prática pedagógica a ser desenvolvida junto a alunos surdos. Acerca dessas dificuldades, em seus relatos, os docentes apontam a falta de intérprete como um problema a ser enfrentado em sala de aula, agravado em decorrência da maioria ($n=4$) destes pesquisados “*não dominar Libras*”. No contexto das respostas, chama a atenção o trecho que se transcreve a seguir, o qual denota um modo particular de contar sobre as dificuldades na prática pedagógica para trabalhar com o aluno surdo: “*Hoje, a ausência do*

intérprete. Poderia utilizar mais recursos audiovisuais, mas eu sou aquele professor tradicional que dá o assunto e depois cobra na prova” (P4).

Aprofundando a análise da resposta do P4, entende-se ser esta uma observação séria e que precisa ser discutida no âmbito da escola, em busca da conciliação entre as modalidades de ensino e as características de quem aprende. Recorrendo-se à Carvalho (2008, p. 81), é possível refletir que:

Consideradas e respeitadas as diferenças individuais, seria um equívoco prescrever apenas um método de ensino, aplicável a todos os alunos. Ao contrário, a ideia é diversificar, ao máximo, a intervenção pedagógica, ajustando-a às características e necessidades de cada um e segundo a natureza do que se está ensinando.

Para enfrentar as dificuldades, Carvalho (2008, p. 112) esclarece que ajustes ou adaptações devem ser organizados “num contínuo que vai desde pequenas modificações na programação das aulas, até mudanças significativas e que se distanciam, consideravelmente, do projeto curricular estabelecido”. Portanto, a surdez não pode ser usada contra o aluno, mas, a partir dela, o professor deve buscar estratégias que ajudem o aluno surdo a encontrar o caminho para o seu desenvolvimento. Por certo, tem significância uma ação pedagógica eficaz, capaz de contribuir para a superação de concepções errôneas e obsoletas que geram atitudes negativas frente ao processo de inclusão escolar.

Aliada à problemática da falta de intérprete, a entrevistada P1 destaca a “*falta de atendimento psicológico, terapêutico*” (P1) aos alunos surdos, estando subjacente em seu depoimento a necessidade destes terem um acompanhamento à parte, pois, de acordo com essa pesquisada, “*alguns, além da surdez, possuem outras deficiências*”. Nesse aspecto, torna-se relevante ressaltar que não houve menção, por parte dos demais participantes, a respeito de “*outras deficiências*”, somente ao fato do aluno não ouvir e, por não saberem falar com ele, não se sentiam preparados para ensiná-los. No movimento em direção a uma escola inclusiva, o atendimento às necessidades dos alunos deve ser definido por meio do estabelecimento de formas diferentes de organização escolar, as quais assegurem a todos o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ainda tratando das dificuldades, a Ca afirma haver um trabalho sistemático visando apoiar o aluno surdo, a exemplo da sala de recursos, na qual disponibiliza um laboratório de línguas destinado ao ensino de Libras e Português. Essa entrevistada fez a seguinte afirmação: “*a escola está tanto preparada para acolher os surdos como os normais, atípicos, nas séries do primeiro ao nono. E, todas as turmas têm alunos surdos e estão inseridos nas séries*

correspondentes à sua idade” (Ca). Na perspectiva da Declaração da Salamanca (1994), ao tratar da questão da educação do aluno com deficiência, devem ser oferecidas as possibilidades para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e Educação Especial. Ou seja, a educação dos alunos com deficiência pode ser tratada no âmbito dos demais alunos.

Para superar as dificuldades detectadas no ambiente escolar, os professores pesquisados mencionam como **Facilidades** para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, *“saber libras e pós-graduação na área”* (P1; P5), *“ter o intérprete”* (P2; P4), bem como *“trazer a família para a escola”* (P3), mas, de forma concreta, a sala de recursos tem sido na escola pesquisada, o suporte complementar ao ensino regular. Discutindo ainda a questão, o P3 analisa as condições da implantação da política pública pertinente à inclusão educacional que, segundo ele, *“se for tratada com seriedade e não for só mentira, coisa só pra fazer encenação, ajuda muito e não ficaríamos praticamente meses sem intérprete [...]... existe um conjunto de ações assim, que tem a ver com políticas, com gestor e gestão, compromisso da direção”*. Essa declaração enuncia que, a despeito leis idealizadas para a inclusão educacional e apesar de não haver nenhuma dúvida em relação à aceitação de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino, discute-se sobre a efetividade ou não das leis e das políticas públicas na materialização da escola verdadeiramente inclusiva.

Todavia, é importante destacar que a inclusão pressupõe que a escola já deva estar pronta para receber qualquer tipo de aluno, o que envolve colocá-lo sem qualquer outro tipo de serviço que implique exclusão ou segregação socioeducacional, de acordo com Padilha (2006). Portanto, se faz necessário voltar o olhar para dentro da escola e identificar não somente os diferentes desafios, como também as formas adotadas, na prática docente, para enfrentá-los.

2.2.3. Estratégias

Pensar em inclusão envolve pensar, entre muitos outros aspectos, em procedimentos diferenciados de ensino. Assim, nas **Práticas Pedagógicas**, considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula, dois docentes fazem adaptações que vão desde as *“atividades lúdicas [...] e interação entre alunos surdos e ouvintes”* (P2), até o *“uso de figuras com sinal em Libras”* (P5). Mas, de modo geral, essas adaptações são *“mínimas”* (P1) ou *“nenhuma”* (P4). Esses resultados permitem perceber que os professores não apresentam suficientes condições para um fazer pedagógico que corresponda às especificidades dos alunos surdos.

Sobre o recurso ou material específico utilizado pelos docentes para trabalhar com o aluno surdo, os entrevistados P1, P3 e P5 disseram não usar nada. Os outros respondentes teceram as seguintes explicações:

Eu tento utilizar as tecnologias, mas a escola também é deficiente. Exemplo: temos uma sala de computadores que a internet não funciona, então fica difícil. Nós temos uma lousa digital que está sem funcionar, então fica novamente difícil. Seria interessante se estas tecnologias estivessem funcionando (P2).

Nós deveríamos estar utilizando o quadro digital e equipamentos de data show. Essa escola foi reformada há um ano e nada disso foi instalado... Tem laboratório de informática, tem quatro computadores quebrados e, no laboratório, não tem ar-condicionado, por isso não podemos utilizar os computadores, pois podem queimar. E os alunos surdos gostam de utilizar os computadores. Quando funcionava era perfeito (P4).

Os equipamentos identificados pelos docentes P2 e P4 poderiam ser plenamente aproveitados pelos alunos surdos, caso estivessem em condições de uso, possibilitando aulas de maneira mais visual e interativa, facilitando a aprendizagem desses alunos. Por outro lado, de acordo com Bisol et al. (2010, cit. por Espote et al., 2013, p. 82), “muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio”. Essa falta de preocupação é percebida na seguinte fala do P3: “em minha opinião, em educação não se inventa a roda não... eu desconfio muito de gente que fica com muitas ideias mirabolantes... eu acho que as coisas devem ser feitas com seriedade e dentro dos limites que você trabalha”. Esse comportamento enfatiza uma situação crítica, determinada pelo caráter excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula de ensino regular, baseado na exposição repetitiva dos conteúdos e ensinando a todos da mesma maneira.

Segundo Fumegalli (2012, p. 23), para a maioria dos professores que atuam hoje nas escolas, é difícil entender a possibilidade de se fazer inclusão e “poucos são os profissionais que se arriscam a encarar a ideia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, um livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa no quadro e uma só resposta válida e esperada nas provas”.

Nesse contexto, não se trata simplesmente de reinventar a roda, como afirmado pelo entrevistado P3, e sim do docente ultrapassar os limites do instituído legalmente para conhecer e analisar aspectos de organização e funcionamento do sistema de ensino inclusivo. Ainda, lembra-se que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo

ao concordar com os postulados da Declaração de Salamanca (1994), o que significa que a escola precisa dar subsídios à atuação do professor para uma prática mais eficaz, disponibilizando recursos para as estratégias de ensino.

Quando indagados sobre qual o tipo de **Apoio da Escola** para a atuação docente junto ao aluno surdo, as respostas dividiram-se entre “nenhum” (P2; P3; P5), “o intérprete” (P1) e a “sala de recursos e, antes de terminar os contratos, tínhamos os intérpretes que são fundamentais para a aprendizagem do surdo” (P4). Nota-se, sem dúvida, a necessidade de uma atenção especial para o intérprete em sala de aula e outros espaços educacionais, o que, no entanto, não acontecia na escola pesquisada, como ficou evidenciado nas observações e nos relatos dos entrevistados. A esse respeito, F. Santos (2015) destaca que a escola deve oferecer apoio pedagógico para o aluno surdo através da atuação de professores-intérpretes de Libras e de outros profissionais, tais como intérpretes de Libras-Língua Portuguesa contratados pelo governo.

Na discussão acerca da inclusão do aluno surdo na educação regular, o Decreto nº 5626/2005, em seu capítulo VI, artigo 22, regulamenta que as instituições de ensino responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005 estabelece, ainda, que se devem criar condições favoráveis à inserção e permanência de alunos surdos nas instituições oficiais de ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior. Sob a perspectiva da lei, ressalta-se o papel do intérprete de Libras, por ser o profissional que intermedia as situações de comunicação entre o surdo e o ouvinte, seja este professor, aluno ou qualquer outra pessoa do ambiente escolar.

Com base na interpretação do vivido em sala de aula, os docentes deram significação ao processo de **Aprendizagem do aluno surdo**, revelando a P1 que a melhor maneira para sua efetivação seria “fazer um planejamento mais dinâmico e democrático. Elas [direção, coordenação] fazem o planejamento em cima do planejamento dos professores que estão em

sala de aula”. Todavia, na opinião da P3, “*não existe uma única maneira. Existem procedimentos variados, estratégias variadas [...]*”, enquanto os entrevistados P2 e P4 entendem que a eficácia dessa aprendizagem está “*no intérprete*” ou no “*uso da Libras*” (P5).

Da análise dos dados coletados, percebe-se a presença de ações que os investigados consideram como sendo capazes de auxiliar na aprendizagem do aluno surdo, tais como, planejamento democrático, a presença do intérprete em sala de aula e o uso de Libras. Convém destacar que a inclusão do aluno surdo requer um repensar de suas necessidades, por ter uma língua diferenciada e ser minoria no espaço escolar, a fim de não excluí-lo do processo de ensino e aprendizagem. Assim como Sanches (2011, p. 138), entende-se que em todo o processo de construção do saber, deve-se olhar não o “*indivíduo, isoladamente, mas para o grupo em se insere, numa atitude mobilizadora e cooperativa, numa perspectiva de diferenciação pedagógica inclusiva (Sanches & Teodoro, 2006), ou seja, diferenciar tarefas dentro do grupo e não indivíduos*”.

Com esse enfoque, na singularidade dos **Relatos das Experiências** em sala de aula envolvendo o aluno surdo, os docentes fizeram as narrativas daquelas que avaliaram como sendo boas e outras más. Na exposição do P3, “*uma experiência boa foi perceber, melhor, descobrir, que eles sentem a música, dançam. Eu aprendi aqui na escola... Às vezes, têm uns eventos aqui na escola. Eu lembro que trouxeram uma banda de forró e eles dançam forró e eles ‘ouvem’ a música. Eu perguntei a eles e soube que eles sentem a pulsação do instrumento. Foi muito bom*”. A fala do professor, nesta pesquisa, trouxe realce para a compreensão da surdez para além do lido e dito, ao pontuar uma questão importante: a música como uma possibilidade para o processo inclusivo do aluno surdo.

E no envolvimento da questão, a P2 vê, como negativo, “*a carência e a vontade de muitos e não ter oportunidades, pois alguns não sabem o Português e nem Libras, utilizam gestos e isso dificulta muito a aprendizagem e a comunicação com os colegas e professores*”. No entanto, na esteira do pensamento de Hora (2015) sobre o quanto é difícil dominar a Libras, a P1 acrescenta que, no exercício da função de intérprete, ao perceber que o aluno surdo não sabia a língua de sinais, o encaminhava, de imediato, para a sala de recursos. É nesse sentido que se encontra, na Declaração de Salamanca (1994), o reconhecimento da importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, e a garantia de que tenham acesso à educação na linguagem do seu país. Por meio de uma linguagem e de

uma comunicação mais viável para esse aluno, pode-se facilitar sua aprendizagem, permitindo-lhe entender e se relacionar melhor no mundo dos ouvintes.

O processo inclusivo nunca será inclusivo se mantiver o olhar que predetermina e impede de buscar alternativas para ver a potencialidade do aluno surdo, principalmente quando a falta de intérprete em sala de aula é colocada como uma experiência ruim, prejudicial ao ensino, tal como revelado pelo P4, *“eu dou o conteúdo e os surdos não conseguem acompanhar ou entender, pois não tem o intérprete”*. Ainda na reflexão feita por esse entrevistado, *“a experiência boa é ver os colegas ouvintes tentarem explicar, para os colegas surdos, o conteúdo. Acho isso muito legal da parte deles”*. Sobre isso, há de se considerar que mesmo sendo importante o contato com seus pares, no qual o aluno surdo pode *“aprender muito mais, sem erros ou confusões”* (Taraborelli, 2006, p. 50), a escola inclusiva terá de oferecer, dependendo das necessidades de cada aluno surdo:

Intérpretes com proficiência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sistema de FM (sistema de frequência modulada, que por meio de um microfone manejado pela professora é transmitido ao aluno surdo, diminuindo ruídos de fundo e melhorando a comunicação), salas de apoio, e materiais e recursos humanos para o estudo da especificidade da surdez (Taraborelli, 2006, p. 54).

Trazendo outros elementos para a discussão, na narrativa da P5 *“uma experiência ruim é saber que um bom aluno surdo não está frequentando [a escola] por falta de transporte escolar. Todas as experiências com os alunos surdos foram boas só me fizeram crescer como pessoa e profissional”*. Essa questão do transporte escolar, vista anteriormente no subcapítulo 1.2.4 desta dissertação, foi pensada pelo legislador constituinte quando o atrelou no art. 208 da Constituição Federal como obrigação acessória na oferta da educação, constituindo um dos meios para possibilitar o acesso e a permanência do educando no ambiente escolar, complementando, assim, o direito ao ensino público.

Ao reconhecer que as experiências vivenciadas com os alunos surdos contribuíram para seu crescimento pessoal e profissional, a P5 mostra consonância com o seguinte pensamento de Sanches (2011, p. 135): *“[...] damos conta do como se pode tirar partido da diversidade do grupo e ganhar em termos acadêmicos e sociais”*. De fato, o dia a dia na sala de aula é um desafio constante, mas com possibilidades *“de um educar para a diferença que sabe aprender na diferença [...] Um aprender tem que ser um salto revolucionário completo”* (Lima, 2012, pp. 15-17). Assim, refletindo sobre as experiências, se fez fundante solicitar aos

participantes que apontassem **Sugestões** para que a escola pesquisada se tornasse verdadeiramente inclusiva.

Nessa perspectiva, a maioria dos entrevistados deixou claro, mais uma vez, que a inclusão educacional do aluno surdo se alcança com o auxílio do intérprete em sala de aula e a parceria com outros profissionais. Sustentando que a escola pesquisada é inclusiva, para a Ca somente “*o que necessita é de mais profissionais como intérpretes e mais um professor na sala de recursos*”. Por outras palavras, o P4 sugere que a escola não pode “*deixar ficar sem intérprete, ter psicólogos para atender essa comunidade, pois têm alguns que além da deficiência auditiva têm outros problemas que não são físicos*”. Em síntese, conforme a P5, “*mais profissionais qualificados e materiais audiovisuais para facilitar a aprendizagem, e os intérpretes que são fundamentais*”.

Levando-se em conta que cada um se apropria de forma diferenciada do conhecimento sobre como deve acontecer o processo de inclusão do aluno surdo, a P1 argumenta que:

A escola necessita de reformulação pedagógica, estrutura tecnológica melhor. Não temos internet, computadores têm, mas não funcionam, pois não temos ar-condicionado e não se pode ficar muito tempo na sala por causa do calor. Não tem máquina de Xerox [copiadora] para imprimir várias atividades visuais. Então... Não tem data show... Seria maravilhoso se cada sala tivesse um, seria de outro mundo, seria perfeito pelo menos mais dois.

O P2 também elenca a falta de equipamentos, de profissionais de diferentes áreas, tais como, psicólogos e intérpretes, além da necessidade de aporte de maiores recursos financeiros para os projetos pedagógicos. Reiterando, o P3 afirma “*que têm recursos aqui que estão encaixotados, equipamentos que se estivessem disponíveis... Seria diferente*”. Essa compreensão permite trazer a interpretação de Mendes et al. (2015) quanto ao processo de inclusão do aluno surdo apontar que, apesar do domínio e o uso de Libras pelos professores e o intérprete se constituírem condições necessárias, não são suficientes para que a inclusão seja bem sucedida. Os autores, aproveitando a fala de Freire (1987, p. 34) sobre o fato de que “uma prática educativa centrada nos valores e consciência, será capaz de libertar o homem de toda situação de opressão”, pensando no papel do docente na luta pela inclusão afirmam que devem ser propostas intervenções práticas no ambiente escolar de forma transformadora, considerando a realidade peculiar de cada aluno.

Mas, dialogando e mostrando preocupação com a questão psicológica do docente, o P2 torna visível que este precisa de apoio “*porque não é fácil lidar com tantas diferenças*”. O

professor não é mágico e nem o super-homem, por isso ele precisaria passar também pela capacitação, orientação para atender melhor esse alunado”. O respondente esclarece que quando se formou:

Já tem um tempinho, eu não fui preparado pra atender surdo, autista, cego, cadeirante etc.[...], a nossa rede, ela não tem qualificação, não existe um programa de qualificação [...] e não existe também um acompanhamento pedagógico. As pessoas não lembram se a escola tá limpa ou não, se tem portas, se os banheiros funcionam. Só lembram a parte administrativa, e a parte pedagógica é sempre relegada em segundo plano (P2).

Fazendo destaque para a estrutura educacional para os alunos surdos, na fala do P2 ficou revelado não só a precariedade da formação inicial quanto da formação continuada, bem como a pouca importância dada ao desgaste emocional dos docentes. Daí o P3 defender *“seriedade com a proposta, que tem de partir de quem trabalha, de quem dirige e da Secretaria. Parece uma coisa vaga, mas é tão importante isso... É ter compromisso e cumprir o mínimo*”. De certa forma, as sugestões aqui apresentadas levam a uma questão profunda, de acordo com Almeida (2015, p. 15), “de que o que nos falta, pelo menos na Educação, é um compromisso ético com a solidariedade humana e o desenvolvimento de um trabalho que favoreça o respeito à diversidade”.

2.3. Compreensão expressa pelos alunos surdos sobre o processo de inclusão

Para conhecer o sentido atribuído ao seu processo de inclusão educacional, nas entrevistas com os alunos surdos, conforme descrito na metodologia adotada para a realização deste estudo, contou-se com a colaboração de uma intérprete, que facilitou a comunicação entre a pesquisadora e esses alunos. Assim como ocorreu nos procedimentos de análise das entrevistas com coordenação e docentes, para o exame das respostas desses alunos foram estabelecidas categorias, para as quais foram propostas subcategorias e indicadores, como descrito na Tabela 6.

Tabela 6 - Categorias e subcategorias de análise das entrevistas com alunos surdos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS	INDICADORES
Perspectivas sobre a Inclusão	• Significado de inclusão • Atendimento especializado • Apoio da família • Língua utilizada	Participação Nenhum Importante Libras
Fatores facilitadores e dificuldades	• Convivência com ouvintes • Dificuldades • Facilidades	Benéfica Falta intérprete Uso da Libras/Intérprete
Estratégias	• Práticas pedagógicas • Procedimentos para a inclusão • Avaliação do estudo	Desconsidera o aluno surdo Sem investimentos Boa experiência

A seguir, far-se-á a análise dos dados das entrevistas em função das respectivas categorias, subcategorias e indicadores.

2.3.1. Perspectivas sobre a inclusão

Ao analisar os depoimentos dos alunos surdos foram reunidas as informações que permitiram uma análise reflexiva sobre o que eles sabiam sobre a inclusão, ou seja, qual o **Significado da Inclusão** para cada um deles, mas somente a A3 disse não saber o que significava. Os demais respondentes apontaram que a inclusão significa “*conversar com todos sem problemas*” (A1), “*participar de todos os eventos na escola se eu quiser, por isso é importante ter o intérprete*” (A2), “*estar na escola e participar de tudo*” (A4) e “*acho bom. Eu gosto de conhecer pessoas e tenho muitos amigos que são ouvintes*” (A5). Nos resultados é possível apreender que a inclusão é vista no sentido de favorecer o desenvolvimento das relações entre os alunos surdos e os ouvintes, ainda ressaltada, neste contexto, a importância do intérprete.

Na perspectiva de Taraborelli (2006), a pessoa surda pode transitar tanto no mundo dos que se apropriaram da língua de sinais como dos que se comunicam pela fala, constituindo-se na interação com o outro, sem sofrer restrições sociais. Para essa autora, quando os alunos surdos compartilham experiências no cotidiano, isto fortalece os laços de relacionamentos, a participação ativa na sociedade e a interação em festa, encontros, dentre outros.

Decerto o processo de inclusão dos alunos surdos avançou na legislação, mas na operacionalização ainda faltam recursos para que eles possam utilizar, como explicitado pelo A1 ao dizer que “*antes tinha intérprete*”, o que é ressaltado por todos os entrevistados quando descrevem não receber nenhum tipo de **Atendimento Especializado**. No entanto, cumpre citar as seguintes palavras da A4: “*tem reforço na sala de recursos no horário contrário, mas não participo*”. Possivelmente, essa não participação pode estar relacionada, principalmente, à falta de transporte para esses alunos. Além disso, Albres (2005, p. 43) alerta para o fato que “há um movimento de tensão e ruptura entre a educação de surdos e a educação especial [...]”, uma vez que os alunos surdos “procuram escapar do estigma que permeia a área da educação especial considerada como um subproduto da educação, da discussão da deficiência e da inclusão escolar”.

Outro fator, apontado pelos alunos surdos, foi o **Apoio da família** em sua vida escolar. Nesse aspecto, esses alunos foram unânimes em dizer que esse apoio é importante, com destaque para as mães que os acompanham, conforme se pode observar nas afirmações: “*minha mãe vem sempre comigo, ela vem junto*” (A1) e “*minha mãe me traz todos os dias para escola e fica aqui até terminar as aulas [...] minha irmã tá fazendo libras aqui todas às quartas-feiras... só minha mãe que não consegue aprender*” (A5). Além da presença física na escola, os entrevistados revelam a preocupação de seus familiares para com o futuro deles, destacando os alunos surdos que “*ela [a mãe] quer que eu aprenda pra trabalhar, ter minha casa, ser independente*” (A2), “*meus pais se preocupam com meu futuro, quem vai cuidar de mim se acontecer algo com eles, por isso preciso estudar muito pra ter um bom emprego e me virar sozinha*” (A3) e “*para trabalhar*” (A4).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a realização do objetivo de uma educação bem sucedida de pessoas com NEE não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas, requerendo, de igual modo, a cooperação das famílias, uma vez que a atitude positiva por parte dos pais favorece a inclusão escolar e social. O fato é que esses jovens precisam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho, como desejam os pais neste estudo, de modo a se tornarem economicamente ativos. Portanto, a escola deve provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano e às expectativas da vida adulta, correspondendo assim às demandas sociais e de comunicação, o que inclui o “*ser independente*”, tal como afirma a A2 em seu discurso.

No tocante à comunicação, os alunos surdos afirmaram ser a Libras a **Língua utilizada**. Com efeito, “a língua de sinais tem que ser considerada como língua de cultura, como o são as línguas orais de modo geral, seja no contexto das línguas naturais, seja no contexto das línguas estrangeiras, em ambos os casos, como expressões culturais e concernentemente linguísticas” (Almeida, 2015, p. 18). Como afirma F. Santos (2015), o reconhecimento da língua de sinais como língua materna do surdo é o ponto de partida para a aprendizagem de quaisquer conhecimentos, entre esses, a aquisição da Língua Portuguesa.

2.3.2. Fatores facilitadores e dificuldades

O aluno surdo precisa interagir em sala com os colegas ouvintes, mas estes também precisam se adaptar e interagir com o membro não ouvinte do grupo. Assim, na Convivência com os ouvintes, à exceção da A4 que disse “não gosto de estudar com ouvintes, não me sinto bem, pois têm alguns que ficam fazendo gozação. Gostaria de estudar somente com os surdos... É melhor”, os demais afirmaram gostar, pois lhes fazia bem. Nesse aspecto, a A2 declara que “eles [os ouvintes] são meus amigos. Alguns são chatos, às vezes, fazem gozação, mas eu não ligo”. A essas respostas, sobressai a perspectiva de Stainback e Stainback (1999), segundo a qual a interação com os pares permite aos alunos com deficiência aprender habilidades não só acadêmicas, como também da vida diária, de comunicação e sociais. Ainda que esses alunos não possam ser capazes de absorver todo o currículo da educação regular, podem se beneficiar das experiências não acadêmicas no ambiente educacional regular, ficando, pois, preparados para a vida na comunidade quando são incluídos nas escolas e nas salas de aula.

Mas, a prática da inclusão no Brasil, e mais especificamente no âmbito escolar, ainda enfrenta algumas dificuldades como a “*falta de intérprete*” (A4) “*e isso dificulta para aprender*” (A3), principalmente “*a Geografia é muito difícil*” (A5). Contrariamente, o A1 não enxerga dificuldades, considerando que “*tudo é bom*”, do mesmo modo que a A2, quando esta avalia que inexistem dificuldades porque na escola “*tem muitos surdos*”. A despeito dessa divergência, como observado por outros participantes, permanece, na opinião da maioria, a mesma certeza que na essência das dificuldades situa-se a falta de intérprete, impedindo a plena aprendizagem dos alunos que são alvos desta pesquisa. Para Mazzotta (2005), ainda que os educadores estejam dispostos a fazer o melhor em sala de aula para incluir os estudantes, não conseguem avançar por causa de barreiras relativas tanto a aspectos físicos, como, por exemplo, a falta equipamentos e materiais pedagógicos, assim como de recursos humanos no

sentido de acesso a programas de formação continuada e apoio de profissionais especializados.

Novamente aparece a figura do/a intérprete, desta feita como uma das **Facilidades** para a aprendizagem do aluno surdo. Especificamente para o A5, o fato da professora de Português saber Libras facilita o aprendizado, mas complementando que “*o que falta é o intérprete*”. Nessa compreensão, os alunos surdos apontaram que “*o professor com intérprete na sala de aula é o mais importante*” (A4). Compreende-se, portanto, o valioso papel do intérprete de língua de sinais por ser o profissional que está presente no dia a dia escolar do aluno surdo, sendo o intermediário nas situações de comunicação entre surdo-ouvinte, auxiliando-o no seu rendimento escolar e na sua integração à comunidade escolar (F. Santos, 2015).

Quando as facilidades são contrastadas com os efeitos negativos das dificuldades, os benefícios da inclusão tornam-se evidentes, dentre eles o de “*conhecer outras pessoas*” (A1), “*fazer novas amizades e fazer com que ouvintes aprendam libras pra conversar comigo*” (A2), “*fazer amizades com ouvintes e não ficar somente com os surdos*” (A3), “*mais ou menos, por não ter intérprete. Quando tinha intérprete era melhor, muito melhor*” (A4) e “*em conviver com ouvintes e os surdos, ao mesmo tempo, é bom*” (A5). Sobre isso, Stainback e Stainback (1999) avaliam que um dos componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo está na rede de apoio que envolve indivíduos através de conexões formais ou informais. Para esses autores,

Em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Alguns pais intuitivamente sabem que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades do seu filho para o ajustamento na vida. Quando ele tiver terminado a escola, será capaz de participar de algum tipo de situação integrada. Terá habilidades sociais que não teria tido e capacidade para atuar em situações mais complexas do que seria capaz se tivesse permanecido segregado (Hanline & Halvorsen, 1989, cit. por Stainback & Stainback, 1999, p. 23).

Aprofundando esse compreender, Antunes (2013) acrescenta que a escola, ao assumir o caráter inclusivo, permite que todos os alunos, cada um na sua diversidade, aprendam juntos, tendo em conta seu desenvolvimento tanto em nível acadêmico, como socioemocional e pessoal. Na reflexão dessa autora vai ganhando visibilidade o aprender numa atitude interativa que, devido à sua complexidade, requer a atenção do professor a seus alunos com deficiência, de modo a perceber as relações que esses estabelecem nos períodos

de lazer, nas atitudes que manifestam em relação aos colegas e estes, por sua vez, o que evidenciam em relação a eles. Aí reside um dos desafios da escola, no que se refere, como citado por Sanches (2011, p. 145), a “[...] gerar e gerir as condições, os meios e os recursos, mas principalmente as vontades”.

2.3.3. Estratégias

A deficiência não pode ser usada contra o aluno, mas a partir dela o professor deve buscar estratégias de ensino em sala de aula, que ajudem o aluno com deficiência, no caso deste estudo o aluno surdo, a encontrar o caminho para o seu desenvolvimento. Assim, sobre as **Práticas Pedagógicas**, os alunos surdos retrataram que as práticas docentes baseavam-se exclusivamente no apoio da intérprete, mas, como “*não tem nada*” (A4), “*agora tá difícil... a aula fica chata*” (A2). Nos discursos está a forte presença do/a intérprete, que assume “a possibilidade não apenas de traduzir a língua fonte para a língua alvo – língua de sinais, mas também dá voz ao outro [...]” (Almeida, 2015, p. 17), sendo reconhecido como partícipe no processo de inclusão educacional que tem por base a comunicação humana.

No âmbito dessa discussão, Sanches (2011, p. 137) aponta que uma escola inclusiva “reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados [...] e tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus alunos”. Entretanto, na escola pesquisada o que falta, sobretudo, aos alunos surdos, são práticas mais adequadas às suas necessidades, mais especificamente a colocação de um/uma intérprete de Libras em sala de aula.

Na interpretação da questão sobre quais os **Procedimentos para a inclusão** adotados pela escola, dois respondentes citaram a “*sala de recursos*” (A2) e “*faz eventos, traz outros surdos para palestrar. É muito bom*” (A3). O A1 relata a intervenção da coordenadora em situação de bullying, a A4 afirma que a inclusão resume-se “*só a estudar, copiar*”, enquanto para a A5 não há “*nada*”. A partir dessa constatação empírica, em Almeida (2015, pp. 115-116) verifica-se que:

A implantação da proposta de inclusão no Brasil segue diferentes caminhos, de acordo com as concepções dos responsáveis por sua efetivação [...]. Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento da qualidade do processo educacional, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso escolar e pela eliminação das diferenças

em nome de uma pseudonormalização e de uma ilusória inclusão escolar (Almeida, 2015, pp. 115-116).

Entende-se, portanto, que não há um procedimento pronto e garantido para a inclusão do aluno surdo, tal como percebido pela maioria dos respondentes nesse grupo. Nesse sentido, coube questionar os alunos surdos sobre sua experiência na escola regular, relativamente à **Avaliação do estudo** que lhes era oferecido naquele ambiente educacional. Das respostas, o ponto de destaque situa-se no que foi dito pela A4, a qual acha uma experiência ruim, pois *“não tem intérprete. Eu gostava mais da APADA”*. Essa falta de intérprete também foi colocada pelo A5, mas avaliando como sendo uma boa experiência estudar em escola de ensino regular. Os demais afirmaram que: *“eu gosto muito de estudar aqui”* (A1); *“eu gosto muito de estudar aqui... os professores são legais e os colegas também”* (A2); *“boa, pois tenho muitos colegas ouvintes que falam libras”* (A3).

Os relatos contemplam uma realidade na qual o convívio entre pares e professores contribui para tornar o estudo, na sala de ensino regular, uma boa experiência para os alunos surdos. Percebe-se a importância do ambiente escolar para esses alunos, principalmente por favorecer a inclusão social. De acordo com o que se pode apreender da Declaração de Salamanca (1994), as escolas regulares que possuem a orientação inclusiva criam comunidades acolhedoras e constroem uma sociedade inclusiva. Portanto, se por um lado é um avanço incluir a educação do aluno surdo no âmbito do ensino regular, por outro, não se pode descurar de que essa educação acarreta diferentes necessidades de adaptação das práticas escolares a suas características, como fator fundamental para o processo de inclusão educacional desses alunos.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Traz-se, para esta discussão, a concepção de Almeida (2015, p. 15) que, ao tratar da temática da surdez, ressalta o aspecto de faltar na educação “um compromisso ético com a solidariedade humana e o desenvolvimento de um trabalho que favoreça o respeito à diversidade”. Sob essa perspectiva, constatando-se que na escola pesquisada é precária a oferta de serviço de apoio especializado aos alunos surdos, tais como adaptação de recursos instrucionais, falta de capacitação dos recursos humanos e de recursos de comunicação, há de se registrar que o compromisso ético e o respeito à diversidade ainda não se efetivaram na prática educacional daquela instituição de ensino.

A ética do ensino põe em questão, de modo particular, os procedimentos adotados pela Secretaria de Educação no que se refere ao preenchimento da vaga de intérprete que servirá de apoio ao professor em sala de aula, deixando sem solução um problema que, durante a realização da pesquisa, já se prolongava por mais de sete meses. Como analisado pelos participantes desta pesquisa, a ausência desse profissional dificultava, em parte, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico capaz de dar respostas às necessidades educacionais dos alunos surdos que, na maioria das vezes, precisavam recorrer aos colegas ouvintes, especificamente daqueles que detinham o conhecimento de Libras, para buscar explicações a respeito do conteúdo dado pelo docente em sala de aula. Segundo Albres (2005, p. 36):

Para ter acesso à educação por meio da Libras em uma escola comum, necessita-se de um profissional que traduza os conhecimentos que estão sendo proporcionados nesse ambiente: o tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Este apoio vem ao encontro do princípio de respeito ao diferente.

Assim, na objetividade da pesquisa, buscou-se analisar o PPP da escola, o que não foi possível por ter sido encaminhado à Secretaria de Educação para avaliação das mudanças nele propostas. Desse modo, não se conseguiu verificar as diretrizes, os critérios de adaptação curricular, os indicadores do que os estudantes devem aprender, de como e quando aprender, das distintas formas de organização do ensino e de avaliação da aprendizagem, das necessidades de previsão e provisão de recursos e apoio adequados aos alunos surdos. Na prática, observou-se que a escola não possuía estrutura para receber esses alunos, nomeadamente com relação aos profissionais que não estavam preparados para atuar na área da inclusão, precisando assim de capacitação para trabalhar nesse contexto.

Portanto, não se pode esquecer o que se observou e o relatado pelos pesquisados quanto a não se adotar estratégias ajustadas ao propósito de inclusão dos alunos surdos, os quais acabavam por ficar em desvantagem diante da turma no que se referia ao processo de ensino e aprendizagem. Esse problema remete ao processo formativo do professor, que não lhe fornece a fundamentação para formas adequadas de trabalhar e de se comunicar com o aluno surdo, contrariando as diretrizes legais existentes no tocante à escola estar preparada para receber alunos com quaisquer acometimentos, devendo, para tanto, se organizar para oferecer educação de qualidade para todos. Nesse aspecto, recorre-se a Sanches (2005, p. 132) para ressaltar que o professor, aproximando-se do professor reflexivo, precisa adquirir o saber

pedagógico que lhe permita “conceber dispositivos de diferenciação pedagógica adequados às características, interesses, saberes e problemas dos alunos”.

Em se tratando dos alunos surdos aqui investigados, o desconhecimento de Libras por parte dos professores foi uma queixa recorrente entre eles. Com base em Albres (2005), alerta-se para o fato que a precariedade da educação dos alunos surdos, envolvendo principalmente as dificuldades linguísticas, pode comprometer a permanência deles na escola regular. Destaca-se que a linguagem é um fator essencialmente importante para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno surdo, razão pela qual é imprescindível que a Libras seja utilizada, em sala de aula, visando à aquisição de conhecimentos.

Nota-se, no debate acerca da inclusão do aluno surdo, que só o acesso não é suficiente, mas requer profissionais qualificados e recursos para que esse aluno receba uma educação apropriada à sua permanência no sistema educacional regular. O fato é que, a Educação Inclusiva, dada às circunstâncias em que tem sido consolidada, situa-se tão somente no âmbito legal, pois, na prática, não atende às prerrogativas previstas em lei. Sob o ponto de vista de Mendes (2002, p. 76):

Não há como ignorar que nosso sistema de ensino não está apto a oferecer possibilidade de escolhas de qualidade de serviços e, na maioria das vezes, os alunos com necessidades educativas especiais têm acesso apenas a uma carteira comum, tomando um lugar que nem sempre foi por ele desejado e devidamente planejado, sem garantia nenhuma de bem-estar físico e social e, principalmente, de acesso a um ensino de qualidade.

Por oportuno, esclarece-se que a escola pesquisada oferece atendimento ao aluno surdo em sala de recursos, o que acontece em horário contrário às aulas do ensino regular, tal como estabelecido na legislação. No entanto, o modelo de apoio pedagógico oferecido nessa sala de recursos limitava-se, basicamente, ao ensino de Libras, tipo de atendimento que não conseguia despertar o interesse do aluno surdo, o qual, de modo geral, já dominava essa linguagem. Soma-se a isso, a falta de transporte escolar para esse aluno, principalmente daqueles que residem fora do município de Aracaju.

A família, como um dos fatores fundamentais para o processo de Educação Inclusiva, tem participação efetiva, especialmente as mães que, presentes no ambiente escolar, campo desta pesquisa, se mostravam interessadas, parceiras de seus filhos. Para Fumegalli (2012), uma tarefa fundamental é o fortalecimento das relações entre a escola e a família no enfrentamento da exclusão educacional. Enfim, assim como Freitas (2008), enfatiza-se que

sentimentos como a afeição e estima, demonstrados pela família deste estudo, precisam ser cultivados para reduzir, no aluno surdo, a frustração, a angústia e o medo diante das situações da vida, estimulando-o a sair do isolamento para conquistar a almejada independência, qualidade de vida e inclusão educacional e social.

CONCLUSÕES

Tendo o interesse de trazer à tona diferentes perspectivas sobre a Inclusão Educacional, levou-se em conta, no processo de construção do objeto de pesquisa, a proposta de inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino público. Assim, no presente estudo, ao se reportar sobre o processo de inclusão educacional do aluno surdo, interessou entrevistar e observar, tentando dar resposta à seguinte questão que norteou os rumos da pesquisa: Considerando as políticas de Educação Inclusiva, de que forma a escola pública de ensino regular efetiva o processo de inclusão educacional do aluno surdo, em Sergipe?

A fim de alcançar resposta(s), no estudo de caso realizado em uma escola pública situada no município de Aracaju, na pesquisa predominou uma abordagem qualitativa do discurso dos entrevistados e, ainda, da observação do ambiente escolar, registrada em grelha de observação própria. Deu-se, também, um tratamento simples aos dados, mas o suficiente para analisar comparativamente as respostas obtidas por categorias investigadas, constituídas a partir da análise de conteúdos. Os resultados da análise das entrevistas juntamente com os dados obtidos com a observação não participante, possibilitaram os procedimentos de discussão em consonância com a produção bibliográfica existente acerca da temática específica da inclusão do aluno surdo na escola de ensino regular.

No cumprimento dos objetivos, de acordo com a análise dos resultados, aqueles foram atingidos à medida que as questões foram respondidas, de maneira objetiva, pelos participantes da pesquisa. Destarte, em relação ao objetivo específico de **caracterizar a percepção que a coordenadora pedagógica, os professores e os alunos surdos têm sobre o processo de inclusão educacional em geral e do surdo em particular**, o conjunto das respostas mostra dois contextos distintos. Os resultados, se por um lado demonstram a visão da coordenadora pedagógica e dos professores que aponta para a inclusão como um processo ainda em construção, sendo afirmada a boa vontade em acolher e aceitar as diferenças, por outro falam sobre práticas que podem ser caracterizadas como excludentes por causa da barreira comunicativa entre professor-aluno que, sem o apoio do intérprete, coloca o aluno surdo em situação desigual perante a turma. Mas, essa dualidade não é percebida pelos alunos surdos que veem a inclusão como uma oportunidade de convivência com os colegas ouvintes.

No objetivo de **identificar os fatores facilitadores para a inclusão educacional do aluno surdo**, os dados obtidos mostram que ter o intérprete e a sala de recursos constituem

apoio e os meios imprescindíveis para uma aprendizagem satisfatória. Por ocasião da realização da pesquisa, a escola estava sem intérprete, o que foi considerado como uma das maiores dificuldades, interligando-se assim à concretização do objetivo de **analisar as dificuldades no processo de inclusão educacional do aluno surdo**.

Com base na pesquisa, ficou evidente que o intérprete é um fator que facilita a aprendizagem, enquanto sua falta em sala de aula torna-se uma dificuldade para o professor, principalmente para aquele que não detém o conhecimento de Libras, no sentido de transmitir o conteúdo da disciplina e ser compreendido pelo aluno surdo. Considerando-se que somente o intérprete não torna possível efetivar o processo de inclusão educacional do aluno surdo, sendo necessário muito mais, o desconhecimento de Libras é um dos maiores desafios, pois o processo de ensino e aprendizagem pressupõe interação, a qual não ocorre sem a ação recíproca, sem o diálogo.

Oportuno comentar, mais uma vez, o despreparo do professor para lidar com o aluno surdo, pois, na escola pesquisada, é observado que, muitas vezes, este estudante é negligenciado por alguns docentes que, sob a alegação de não possuir a mínima capacitação para lidar com ele, preferem deixá-lo à margem. É evidente que a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão, sendo este um quesito indispensável para efetivá-la. Mas, na prática, o que se observou é que, apesar dos avanços na legislação brasileira, a escola pesquisada ainda não implementou ações que favorecem a formação de seus professores, de modo a que cumpram com aquilo que é previsto nos marcos legais de uma Educação Inclusiva. Sem dispor de intérprete, os professores também não promovem adaptações para que os alunos surdos entendam os assuntos das disciplinas. Apesar disso, verifica-se que esses alunos contam com o apoio da maioria dos colegas de turma, que se mostra acolhedora e disposta a ajudar.

De tal modo, pensando na efetivação do objetivo de **conhecer, através da observação em sala de aula, quais são as estratégias utilizadas pelo docente em seu trabalho com o aluno surdo**, procedeu-se a uma averiguação de cunho pragmático, investigando várias questões ligadas ao processo de inclusão educacional (cf. Capítulo IV, subcapítulo 1). A partir das observações realizadas, constatou-se que não existiam adaptações do currículo ou planejamento das aulas visando à inclusão do aluno surdo, nem serviço de apoio especializado para atuar em sala regular. Os relatos mostraram haver uma tendência de o professor transferir a responsabilidade da educação do aluno surdo exclusivamente ao

intérprete, podendo-se dizer, portanto, que as estratégias pedagógicas adotadas na instituição não atendem às necessidades educacionais dos alunos surdos.

O fato é que a formação dos professores e a falta de profissionais habilitados para o trabalho com os alunos surdos não materializam as determinações de uma Educação Inclusiva que, para ser efetivada, requer a elaboração de uma pedagogia escolar que vá ao encontro das necessidades desses alunos. Além disso, um dos princípios de uma educação que busca ser inclusiva consiste na promoção da convivência, motivo pelo qual este estudo propôs o objetivo de **caracterizar, mediante observação das situações de aprendizagem e de recreação, a interação que se estabelece entre ouvintes e surdos no cotidiano da escola.**

Os resultados das observações apontam para a existência de laços afetivos constituídos nesse espaço, de apoio ao desenvolvimento do aluno surdo, sendo esta uma particularidade configurada no interesse dos alunos ouvintes em aprender Libras para a comunicação entre eles, inclusive no que se refere a explicar o conteúdo repassado pelos professores. Identificou-se uma interação que contribuía para o bem-estar do aluno surdo no ambiente escolar e, conseqüentemente, favorecendo seu processo de inclusão.

O alcance desses objetivos específicos concorreu para a concretização do objetivo geral de **compreender a forma como ocorre o processo de inclusão educacional de alunos surdos no ensino regular em uma escola pública**, mediante as duas ferramentas de coleta de dados: a entrevista e a observação não participante. Desse modo, o ponto fundamental expresso pelos participantes foi a questão envolvendo a ausência do intérprete e a formação insatisfatória dos docentes em Libras para a realização de uma fluente comunicação, caracterizando-se como indicadores das falhas existentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na escola pesquisada.

Na realidade, o processo de inclusão se dá apenas pelo acesso, tal como estabelecido em lei, enquanto aspectos importantes para o desenvolvimento do aluno surdo não são contemplados pela escola regular, de modo a garantir sua participação e permanência na escola. Torna-se possível perceber que a inclusão educacional, embora estruturada sob a influência dos textos legais e de decisões já estabelecidas pelos órgãos centrais, não se consolida na prática da escola pública de ensino regular no tocante ao aluno surdo. Diante de tais considerações, acredita-se que esse estudo conseguiu oferecer resposta à questão que se levantou, ainda mais, leva à reflexão sobre dois aspectos fundamentais destacados na pesquisa, os quais dizem respeito ao apoio familiar e à convivência com os pares.

Nesse sentido, é importante notar que os alunos participantes deste estudo revelaram atitudes positivas em relação à família e aos colegas ouvintes, contrariamente aos aspectos da aprendizagem que mostraram ser problemáticos. Pode-se perceber o quanto é tênue o equilíbrio entre as políticas públicas e o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, o que leva à pretensão de se explorar, em estudos futuros, a discussão acerca dos valores inclusivos desenvolvidos nos cursos para formar professores, detendo-se na temática relativa ao atendimento educacional ao aluno com deficiência, em geral, e, especificamente, ao aluno surdo. Espera-se que este estudo amplie os horizontes de investigação da área à qual se alia, estabelecendo outros vínculos possíveis para pesquisa, tais como a interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo.

Por fim, parafraseando Sanches (2005, p. 140), pode-se dizer que, “se de diferença se fala, a diferença estará certamente na capacidade de refletir sobre tudo isto e de agirmos diferentemente com a nossa e com a diferença dos outros”.

REFERÊNCIAS

- Albres, N. de A. (2005). *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul para obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Emília Borges Daniel e da Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayche Anache.
- Almeida, W. G. (Org.) (2015). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente*. Ilhéus, BA: Editus.
- Antunes, A. C. (2013). *A inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares*. Retirado a 22 de agosto, 2016, em <https://run.unl.pt/handle/10362/10847>.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência. Filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Arroyo, M. G. (2010). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (12^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bessa, D. (2005). O uso das estatísticas em Economia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (13^a ed., pp. 79-98) Porto: Edições Afrontamento.
- Beyer, H. O. (2008). O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de educação especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. In S. N. Freitas (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão* (pp. 77-89). Santa Maria, RS: Editora da UFSM.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Editora Porto.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Bueno, J. G. S. (1999). *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Carvalho, P. V. (2007). *História dos surdos no mundo*. Lisboa: Editora Surd' Universo.
- Carvalho, R. E. (2005). *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. 3^a ed. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2012). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.

- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. (5ª ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Comenius, J. (2002). *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Condorcet, J. A. N. de C. (2008). *Cinco memórias sobre a instrução pública*. São Paulo: Editora UNESP.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). *Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Dake, F. J. (2010). *Bíblia de estudo*. Belo Horizonte: Atos.
- Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: DOU.
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo*. Brasília: DOU.
- Deslandes, S. F. (2010). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In M. C. Minayo. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29ª ed., pp. 32-41). Petrópolis: Vozes.
- Duarte, J. (2008). *Investigação participativa, um gênero menor?* Retirado a 22 de junho, 2016, em <http://www.entrelugares.ufc.br/numero1/artigospdf/jose.pdf>.
- Duarte, V. M. do N. (2014). *Estrutura e formação da palavra*. Retirado a 10 de fevereiro, 2016, em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/gramatica/o-estudo-morfossintatico-das-palavras.htm>.
- Espote, R., Serralha, C. A. & Scorsolini-Comim, F. (2013). *Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica*. Retirado a 29 de março, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v18n1/v18n1a09.pdf>.
- Fachin, O. (2003). *Fundamentos de metodologia*. (4ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Fernandes, E. M. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, A. B. (2010). *Dicionário da língua portuguesa*. (5ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, J. R. & Glat, R. (2003). *Reformas educacionais pós- LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização*. Rio de Janeiro: DP & A.

- Ferreira, M. E. C. (2007, Setembro-Dezembro). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 33, 543 -560.
- Freitas, S. N. (Org.) (2008). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM.
- Fumegalli, R. de C. A. (2012). *Inclusão Escolar: o desafio de uma educação para todos?* Dissertação apresentada ao Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – para obtenção do grau de mestre em Educação Especial, orientada pela Professora Dr.^a Sônia Aparecida da Costa Fengler.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L. & Santos, D. L. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Org.). *Métodos de Pesquisa* (pp. 65-89). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Glat, R., & Blanco, L. de M. V. (2011). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. Glat. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). Rio de Janeiro: Sette letras.
- Glat, R. & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), 35-39.
- Glat, R. & Nogueira, M. L.(2003). Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, 29 (10), 3-8.
- Góes, M. (2015). Coletivo. In D. R. Streck, E. Redin & J. J. Zitzoski (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed., revista e ampliada, pp. 77-83). São Paulo: Autêntica.
- Goldfeld, M. (2001). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.
- Guarinello, A. C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus Editora.
- Guarinello, A. C., Berberian, A. P., Santana, A. P., Massi, G. & Paula, M. (2006). *A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Paraná*. Retirado a 2 de abril, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/02.pdf>.
- Guenther, Z. C. (2003). O aluno bem-dotado na escola re-gular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. *Revista Escritos sobre a Educação*, 2 (1), 43-54.

- Iorio, M. C. M., Almeida, K. de & Dishtchekenian, A. (2004). Próteses auditivas: histórico e avanços tecnológicos. In M. C. M. Iorio & K. de Almeida (Org.). *Próteses auditivas, fundamentos teóricos e aplicações clínicas* (2ª ed., pp. 44-50). São Paulo: Lovise.
- Jannuzzi, G. S. M. A. (2004). *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Lacerda, C. B. F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Caderno CEDES*, 19 (46), 68-80.
- Lacerda, C. B. F. (2006). *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência* [versão eletrônica]. Retirado a 3 de janeiro, 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32621998000300007&Ing=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber* (H. Monteiro & F. Settineri: Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Lei das Diretrizes e Bases [LDB]. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU.
- Lei Federal nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989. *Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências*. Brasília: DOU.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília: DOU.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Presidência da República.
- Lima, I. M. C. (2012). *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva*. São Cristóvão, SE: UFS.
- Lima, M. da G. S. B. (2008, Setembro). As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. *Revista Iberoamericana de Educação*, 43 (7), 1-8.
- Ló, J. E. D. (2010, Janeiro-Abril). Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. *Conjectura*, 15 (1), 111-134.

- Lodi, A. C. B. & Luciano, R. de T. (2009). Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In A. C. B. Lodi & C. B. F. de Lacerda (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 33-50). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lüdke, M. & André, M. de A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mallmann, F. M., Conto, J., Bagarollo, M. F. & França, D. M. V. R. (2014). A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. Retirado a 10 de abril, 2016, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100010.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. Acedido em 28 de fevereiro, 2016, em <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/nt/ta15.htm>.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Marques, C. A. & Marques, L. P. (2006). A Educação Especial e as mudanças de paradigmas. In D. M. de Jesus, C. R. Baptista & S. L. Victor (Orgs.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções* (pp. 245-267). Vitória, ES: Edufes.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Melro, J. (2014). *Do gesto à voz: Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente nocturno* (tese de doutoramento, documento não publicado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (DEFCUL), Lisboa.
- Mendes, A. Q. S., Figueredo, F. & Ribeiro, A. C. (2015). *Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos*. Retirado a 11 de abril, 2016, em http://www.cairu.br/riccairu/pdf/artigos/2/03_INCLUSAO_ALUNOS_SURDOS.pdf.
- Mendes, C. H. (2014). *Educação Inclusiva: a escola é um lugar de diferenças* [versão eletrônica]. Retirado a 20 de novembro, 2015, em <http://saci.org.br/index.php?modulo=Akemi&parâmetro=41662>.

- Mendes, E. G. (2002). Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In M. S. Palhares & S. C. Marins (pp. 61-85). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR.
- Mendes, E. G. (2006, Setembro-Dezembro). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, (33), 307-559.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial (1979). *Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2001). *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2003). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2006). *Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília: MEC.
- Ministério da Educação [MEC] (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação [MEC] (2010). *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Miranda, A. K. (2007). Sem título. In. M. T. E. Manton (Org.). *Igualdade e diferenças nas escolas: olhares de futuras pedagogas* (pp. 15-16). Campinas, SP: UNICAMP.
- Moura, D. R. & Vieira, C. R. (2011, Março). A atual proposta bilíngue para educação de Surdos em prol de uma Educação Inclusiva. *Revista Pandora Brasil*, 28, 1-9.
- Moura, M. C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Reiventer.
- Mrech, L. M. (2006). *O que é educação inclusiva?* Acedido em 01 de Março, 2016, em <http://www.geocities.com/Athens/Styx/92321/educacaoinclusiva.html>.
- Nonato, J. L. (2006). *Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização*. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade de São Paulo para

obtenção do grau de Mestre em Fonoaudiologia sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca.

Oliveira, E. da S.G., Sá, M. S. M. M. & Nogueira, M. L. de L. (2009). *Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva* (2ª ed.). Curitiba: IESDE Brasil S.A.

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO] (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais Especiais*. Brasília: CORDE.

Organização Mundial de Saúde (2002). *Estimativa 2002*. Acedido em 31 de Maio, 2018, em <http://www.who.int/en/>.

Padilha, A. M. L. (2006). Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In D. M. de Jesus, C. R. Baptista & S. L. Victor (orgs.). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções* (pp. 124-154). Vitória, Espírito Santo: EDUFES.

Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre Educación Infantil*. Madri: Editorial Tecnos.

Plano Nacional Decenal de Educação para Todos (1993). *Relatório-Síntese*. Brasília: ABRELIVROS.

Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC.

Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: DOU.

Rinaldi, G. et al. (1997). *Deficiência auditiva*. (Séries Atualidades Pedagógicas, n. 4). Brasília: SEESP.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a inclusão- Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Sá, N. L. (2006). *Cultura, poder e educação dos surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona*, 19, 135-156.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, F. L. (2015, Janeiro-Junho). Inclusão do aluno surdo na sala comum: o uso da Libras como estratégia para o ensino significativo para a Língua Portuguesa. *Práxis Pedagógica*, 3 (4), 51-67.
- Santos, I. da H. (2015). *O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no Ensino Fundamental: estudo de caso*. Retirado a 4 de Julho, 2016, em <http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2750>.
- Sawaia, B. (Org.) (2001). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Silva, L. P. (2008). *Manual de Orientação de Práticas Interventivas no Contexto Educacional para Professores do Ensino Fundamental*. Retirado a 2 de Fevereiro, 2016, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1121-2.pdf>.
- Silva, R. (2008). *Modalidades e etapas da pesquisa e do trabalho científico*. São José: USJ.
- Silva, S. A. (2009). *Conhecendo um pouco a história dos surdos* [versão eletrônica]. Retirado a 2 de janeiro, 2016, em http://www.uel.br/prograd/nucleo_acessibilidade/documentos/texto_libras.pdf.
- Silva, V. (2006). *Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880*. In R. M. Quadros (Org.). *Estudos surdos I*. (pp. 14-37). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Skliar, C. (2005). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Souza, R. M. F. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação em estudos de caso*. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Taraborelli, M. A. (2006). *O processo de inclusão do aluno surdo: expressões sobre o cotidiano escolar*. Retirado a 18 de Junho, 2016, em http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/pdf/011/marli_taraborelli_dissertacao.pdf.
- Vargas, J. S. & Gobara, S. T. (2014). *Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de Física: uma perspectiva vygotskiana*. Retirado a 31 de março, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/09.pdf>.
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e a consciência fonológica*. Comunicação apresentada no Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recurso, Lisboa.
- Vilarinho, S. (2015). *Semântica*. Retirado a 17 de fevereiro, 2016, em <http://brasilecola.uol.com.br/portugues/semantica.htm>.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas. Fundamentos de Defectologia*. (Tomo V). Madrid, Espanha: Visor Dis.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de casos: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice 1– Pedido de autorização para realização da pesquisa

Apêndice 1- Pedido de Autorização

Ilma. Sr.^a Diretora
Escola Estadual 11 de Agosto

Assunto: Pedido de autorização para realização de observação e entrevista em ambiente escolar.

Enquanto mestrande em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Educação, Ciência e Tecnologia, encontro-me presentemente a elaborar a minha dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches. A dissertação tem como objetivo de compreender a forma como ocorre o processo de inclusão educacional de alunos surdos, no ensino regular em uma escola pública. Com esse objetivo, necessito proceder a recolha de dados através de uma entrevista dirigida ao corpo diretivo, coordenação, professores, intérprete e alunos surdos (roteiro segue em anexo), bem como ao procedimento de observação.

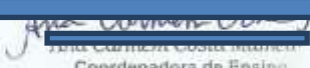
As informações recolhidas por essa entrevista não têm caráter pessoal, serão utilizadas apenas para fins de investigação académica e jamais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações recolhidas está assegurada. Nesse sentido, solicito a Vossa Senhoria que se digne a autorizar a passagem dos referidos instrumentos de recolha de dados.

Grata desde já pela Vossa atenção.

Aracaju,

Pede deferimento:

Ednalva Pereira Santos


Coordenadora de Ensino
Portaria nº 1591/2015

Apêndice 2 - Roteiro do Inquérito por Entrevista com Coordenadora Pedagógica da Escola**Bloco A – Legitimação da Entrevista****Objetivo:**

- Providenciar para que a entrevista seja pertinente e oportuna
- Garantir a confidencialidade (assegurar que o nome será substituído por um nome fictício ou por uma letra do alfabeto).

Bloco B- Caracterização do Entrevistado

Objetivo: Solicitar informações de modo a caracterizar os entrevistados.

QUESTÕES

1. Idade
2. Função que desempenha na escola
3. Habilitação acadêmica
4. Anos de serviço na profissão e na escola

Bloco C- Perspectivas sobre a Inclusão

Objetivo: Caracterizar a percepção que os entrevistados têm sobre o processo de inclusão educacional em geral e do surdo em particular.

QUESTÕES

5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?
6. Nesta escola, quando e de que maneira são discutidas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?
7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?
8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?
9. Fale sobre o processo para implantar a inclusão de surdos na escola, no que se refere ao ingresso desses alunos, quais medidas organizacionais e pedagógicas são adotadas visando sua inclusão.
10. A escola possui algum tipo de serviço de apoio especializado para dar suporte aos alunos surdos? Quais?

Bloco D- Fatores Facilitadores e Dificuldades

Objetivos: - Identificar os fatores que facilitam a inclusão educacional do aluno surdo;
- Identificar as dificuldades sentidas pelos entrevistados no processo de inclusão educacional do aluno surdo.

QUESTÕES

11. Quais fatores você considera como facilitadores na inclusão educacional do aluno surdo?
12. Quais dificuldades você identifica no processo de inclusão do aluno surdo?
13. Considerando as dificuldades, há algum tipo de trabalho sistemático visando apoiar o aluno surdo?
14. Que sugestões aponta para que essa escola se torne verdadeiramente inclusiva?

Apêndice 3 - Roteiro do Inquérito por Entrevista com Professor de Aluno Surdo/ Professor da Sala de Recursos**Bloco A – Legitimação da Entrevista****Objetivo:**

- Providenciar para que a entrevista seja pertinente e oportuna
- Garantir a confidencialidade (assegurar que o nome será substituído por um nome fictício ou por uma letra do alfabeto).

Bloco B- Caracterização do Entrevistado

Objetivo: Solicitar informações de modo a caracterizar os entrevistados.

QUESTÕES

1. Idade
2. Habilitação acadêmica
3. Anos de serviço na profissão e na escola

Bloco C- Perspectivas sobre a Inclusão

Objetivo: Caracterizar a percepção que a entrevistada tem sobre o processo de inclusão educacional em geral e do surdo em particular.

QUESTÕES

5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?
6. Nesta escola, quando e de que maneira são tratadas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?
7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?
8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?
9. No caso dos alunos surdos, quais os procedimentos adotados, em sala de aula, para que esses alunos aprendam os conteúdos curriculares?
10. Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno surdo em sala de aula de escola de ensino regular?

Bloco D- Fatores Facilitadores e Dificuldades

Objetivos: - Identificar os fatores que facilitam a inclusão educacional do aluno surdo;
- Identificar as dificuldades sentidas pela entrevistada no processo de inclusão educacional do aluno surdo.

QUESTÕES

11. Que tipo de formação recebeu para lidar pedagogicamente com o aluno surdo no ensino regular?
12. Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?
13. Quais fatores considera que facilitam o processo de inclusão do aluno surdo?

Bloco E- Estratégias

Objetivo: Verificar quais as estratégias utilizadas pela docente em seu trabalho com o aluno surdo.

QUESTÕES

- 14- Na sua prática cotidiana, quais as adaptações que faz em seu planejamento considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula?
- 15 – Que tipo de apoio a escola oferece ao professor que atua com o aluno surdo?
- 16- Qual o recurso ou material específico que utiliza para trabalhar com esse aluno?
- 17- Qual a melhor maneira de proporcionar aprendizagem ao aluno surdo?
- 18 - Que sugestões você aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?
- 19 - Descreva uma boa e uma má experiência que tenha tido com um aluno surdo em sua sala de aula e explique porque é que uma foi boa e a outra não foi.

Apêndice 4 - Roteiro do Inquérito por Entrevista com Alunos Surdos utilizando Intérprete**Bloco A – Legitimação da Entrevista****Objetivo:**

- Providenciar para que a entrevista seja pertinente e oportuna
- Garantir a confidencialidade (assegurar que o nome será substituído por um nome fictício ou por uma letra do alfabeto).

Bloco B- Caracterização do Entrevistado

Objetivo: Solicitar informações de modo a caracterizar os entrevistados.

QUESTÕES

1. Idade
2. Sexo
3. Uso de prótese auditiva: Sim _____ Não _____

Bloco C- Perspectivas sobre a Inclusão

Objetivo: Caracterizar a percepção que o (a) entrevistado (a) tem sobre seu processo de inclusão educacional.

4. O que você sabe sobre inclusão?
5. Qual o tipo de atendimento especializado que recebe?
6. Qual a importância de sua família para sua inclusão na escola?
7. Que tipo de comunicação utiliza na maior parte do tempo em casa e na escola?

Bloco D- Fatores Facilitadores e Dificuldades

Objetivo: - Indagar sobre os fatores que facilitam sua inclusão educacional;

- Indagar as dificuldades sentidas no processo de sua inclusão educacional.

QUESTÕES

8. Como se sente estudando com alunos ouvintes?
9. Sente alguma dificuldade em estudar em uma escola regular? Explique.
10. Quais os fatores que facilitam sua aprendizagem?
11. Acredita que tem algum benefício estudar numa escola regular? Justifique.

Bloco E- Estratégias

Objetivo: Verificar quais as estratégias utilizadas pela escola e pelo docente para sua inclusão.

QUESTÕES

12. Quais os procedimentos adotados pela professora para seu ensino?
13. O que faz a escola para sua inclusão educacional?
14. Como você avalia sua experiência em estudar em escola regular?

Apêndice 5 - Guião de Observação

DATA	REGISTRO DA OBSERVAÇÃO	
	1. INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA AO ATENDIMENTO DAS DEFICIÊNCIAS	1.1. Ambiente externo 1.2. Ambiente interno 1.3. Materiais pedagógicos disponíveis na escola para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo 1.4. Professor bilíngue 1.5. Profissional intérprete
	2. INTERAÇÃO EM SALA DE AULA	2.1. Com os professores 2.2. Com os colegas 2.3. Participação nas atividades propostas
	3. INTERAÇÃO DURANTE O RECREIO	3.1. Com os colegas 3.2. Com as pessoas que trabalham na escola
	4. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	4.1. Transporte gratuito para o aluno frequentar o contraturno 4.2. Sala de recursos 4.3. Recursos técnicos e tecnológicos 4.4. Atividades realizadas

Apêndice 6 - Transcrição das entrevistas com coordenadora e professores**ENTREVISTA 1 (C1)****Caracterização da entrevistada:**

1. **Idade** - 48 anos
2. **Função que desempenha na escola** - Coordenadora.
3. **Habilitação acadêmica** – Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Gestão Escolar.
4. **Anos de serviço na profissão e na escola** - 29 anos de profissão e 1 ano e 4 meses como coordenadora dessa escola.

Perspectivas sobre a Inclusão:**5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?**

R. É um processo bem positivo onde a socialização acontece de maneira mais compreensiva da parte dos alunos atípicos [normais] e é bem recebido pelos alunos de condições especiais, pois eles são bem carinhosos, atenciosos, ajudam uns aos outros... esse ano está sendo muito positivo o ano passado tivemos algumas complicações com os alunos atípicos que tinham deficiências bem leves mais que traziam muita dor de cabeça.... o surdo acolhe os normais pois aqui oitenta por cento dos alunos são especiais.... os de menores quantidades são os atípicos... a inclusão daqui é inversa.... é meio complicado como tudo é um processo lento que demanda paciência, demanda tempo, dedicação, compreensão tanto da parte dos profissionais como dos demais colegas.

6. Nesta escola, quando e de que maneira são discutidas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?

R- Geralmente não se discute... é aceitação não se discute não... têm algumas perguntas que a gente faz aos familiares se tem acompanhamento médico... porque a gente precisa está informado em relação aos cuidados com esse aluno os cuidados frente a alimentação que a gente tem a merenda que vem para todos...um certo cuidado no dia a dia se um aluno passar mal o quê que esse aluno tem no histórico dele vamos na pasta ver o histórico do aluno ou seja a gente precisa conhecer o histórico completo para fazer nossa intervenção.

7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?

R- Em relação as demais escolas os pais mais presentes são daqui do 11 de agosto... quando realizamos reuniões de pais e mestres o quantitativo de pais é bastante significativo... eles lutam pelos filhos...acompanham e ficam na escola aguardando seus filhos até o final da aula.

8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?

R- Aqui é uma escola diferenciada por mais que a gente diga que acontece a inclusão... mas é porque aqui a demanda dos surdos é maior e em consequência disso precisamos de vários interpretes... já no polivalente não precisa pois tem a exigência do professor ser bilíngue o professor tem que dominar a libras e o português... a maioria dos surdos não domina o português e nem a libras por falta de convivência, informações e experiências.... o caminho está só começando é um caminho a ser traçado de maneira bem lenta e a gente tá chegando

lá mas não é fácil precisamos de muita coisa ainda pra chegar a perceber a inclusão propriamente dita.

9. Fale sobre o processo para implantar a inclusão de surdos na escola, no que se refere ao ingresso desses alunos, quais medidas organizacionais e pedagógicas são adotadas visando sua inclusão.

R- Não é fácil é difícil... a escola está realmente preparada no sentido do espaço físico materiais mas na parte de recursos humanos deixa muito a desejar... temos professores da sala de recursos dois à tarde e um pela manhã... é complicado pois pela manhã precisamos de mais um professor da sala de recursos... o que a gente percebe a dificuldade maior é dessa conexão entre os professores da sala de recursos com os professores da sala regular... eu não vi ainda essa conexão... pra sentar analisar planejar pra acompanhar o desenvolvimento do aluno... tudo hoje em dia qualquer profissional do estado tem mais de um vínculo para sobreviver... essa falta de oportunidade de condições dos profissionais pra viver de forma digna fazer um trabalho digno é o que deixa muito a desejar.

10. A escola possui algum tipo de serviço de apoio especializado para dar suporte aos alunos surdos? Quais?

R- Não... estamos agora com um déficit de intérprete... tínhamos intérpretes contratados... estamos com déficit estamos aguardando o processo seletivo... mas aí... enquanto o processo seletivo... mas aí enquanto isso estamos desde o mês de maio que estamos sem intérprete com muita dificuldade... estou com uma preocupação muito grande em relação ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem deles porque a gente não pode parar somos cobrados o sistema cobra por conta disse a gente não pode parar devido a essa continuidade os alunos surdos estão se prejudicando porque não tem profissional que possa facilitar a aprendizagem e a inserção dele no meio social no convívio escolar... os professores por área não são obrigados a ter domínio de língua libras por isso é tão importante um intérprete para facilitar a aprendizagem dos alunos surdos... o intérprete é completo ele vai absorver do professor e vai fazer com que o aluno surdo compreenda o conteúdo ensinado.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

11. Quais fatores você considera como facilitadores na inclusão educacional do aluno surdo?

R- O intérprete... é o elo de ligação entre a aprendizagem e o entendimento do conteúdo e o que o professor ensina... o intérprete não vai só interpretar o que o professor está dizendo ele vai absorver o conteúdo e vai interpretar de maneira que o surdo entenda o conteúdo... então ele é meio que o segundo professor ele tem que trabalhar e fazer com que aquele aluno desenvolva dentro das suas potencialidades e cada um é individual todos são surdos mas uns aprendem rápido outros mais lentos... então o intérprete é esse agente de ligação entre o aluno e o professor da sala de aula.

12. Quais dificuldades você identifica no processo de inclusão do aluno surdo?

R- Aqui não tem dificuldade de inclusão aqui incluímos tudo e todos... a única [dificuldade] atualmente é a falta de intérprete... as condições é que não são para todos pois estamos com um déficit muito grande de profissionais não só de intérpretes como de limpeza também.

13. Considerando as dificuldades, há algum tipo de trabalho sistemático visando apoiar o aluno surdo?

R- A sala de recursos que dá um grande apoio para todos... agora temos o laboratório de línguas que é letras libras e português e temos a sala de recursos... aqui tem uma sala de recursos para o surdo trabalhar letras libras no laboratório de línguas e português porque o surdo precisa saber um pouco do português... ele domina a libras e tem que dominar português pra estar inserido realmente no ensino regular a libras é a primeira língua do surdo... a escola está tanto preparada para acolher os surdos como os normais... atípicos.... séries do primeiro ao nono e todas as turmas têm alunos surdos e estão inseridos nas séries correspondentes a sua idade.

14. Que sugestões aponta para que essa escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R- A escola é inclusiva... o que necessita é de mais profissionais como intérpretes e mais um professor na sala de recursos.

ENTREVISTA 2 (P1)**Caracterização da Entrevistada**

1. **Idade** – 38 anos
2. **Função que desempenha na escola** – Professora na Sala de Recursos
3. **Habilitação acadêmica** – Pedagogia, Psicopedagogia, Especialista em Educação, Inclusão de Libras
4. **Anos de serviço na profissão e na escola** - 12 anos como professora no estado e, nesta escola, 8 anos na sala de recursos.

Perspectivas sobre a Inclusão**5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?**

R- A boa vontade é grande... estamos engatinhando... acredito que todo mundo é bem acolhido e a gente sempre tenta incluir todos na medida do possível e das dificuldades ... acredito que sim.

6. Nesta escola, quando e de que maneira são tratadas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?

R- Quando tem o planejamento na semana das avaliações a equipe pedagógica conversa com a gente os professores sugerem aconselham para que haja uma avaliação mais acessível.

7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?

R- Razoável... alguns participam e outros não.

8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?

R- Precisa melhorar... tá engatinhando.

9. No caso dos alunos surdos, quais os procedimentos adotados, em sala de aula, para que esses alunos aprendam os conteúdos curriculares?

R- (Ela é professora na sala de recursos, por isto preferiu não responder à questão).

10. Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno surdo em sala de aula de escola de ensino regular?

R- O caminho é esse mesmo porque ele interage... agora na sala de aula com intérprete para ele interagir e não se sentir excluído.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

11. Que tipo de formação recebeu para lidar pedagogicamente com o aluno surdo no ensino regular?

R- Especialização em Inclusão e Libras.

12. Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?

R- A evasão... alguns são surdos e deficientes intelectuais o que dificulta ainda mais o processo de inclusão.

13. Quais fatores considera que facilitam o processo de inclusão do aluno surdo?

R- Saber libras e as pós-graduações na área.

Estratégias

14- Na sua prática cotidiana, quais as adaptações que faz em seu planejamento considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula?

R- Não faço... vou esporadicamente para a sala de aula... sou professora da sala de recursos.

15 - Que tipo de apoio a escola oferece ao professor que atua com o aluno surdo?

R- O intérprete... que é a ponte entre o conhecimento que o professor está passando e o aluno sem o intérprete não existe esse intercâmbio e o conhecimento não é passado.

16- Qual o recurso ou material específico que utiliza para trabalhar com esse aluno?

R- Nenhum... não existe.

17- Qual a melhor maneira de proporcionar aprendizagem ao aluno surdo?

R- Fazer um planejamento mais dinâmico e democrático... elas [direção, coordenação] fazem o planejamento em cima do planejamento dos professores que estão em sala de aula.

18 - Que sugestões você aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R- Reformulação pedagógica estrutura tecnológica melhor não temos internet computadores têm mas não funcionam pois não temos ar condicionado não pode ficar muito tempo na sala por causa do calor não tem máquina de xerox [copiadora] para imprimir várias atividades visuais... então não tem data show... seria maravilhoso se cada sala tivesse um seria de outro mundo seria perfeito pelo menos mais dois.

19- Descreva uma boa e uma má experiência que tenha tido com um aluno surdo em sua sala de aula e explique porque é que uma foi boa e a outra não foi.

R- Quando intérprete percebia que o aluno surdo não sabia libras... eles encaminhavam de imediato esse aluno para sala de recursos.

ENTREVISTA 3 (P2)

Caracterização do Entrevistado

1. **Idade** – 50 anos
2. **Função que desempenha na escola** – Professor de Geografia
3. **Habilitação acadêmica** – Licenciatura em Geografia
4. **Anos de serviço na profissão e na escola** – Como professor 30 anos e 8 anos aqui no 11 de agosto

Perspectivas sobre a Inclusão

5. **Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?**

R- Muito bem e há sim um bom entendimento mas precisa melhorar as condições de atendimento de pessoas de quadro de pessoal mais habilitado psicólogos.

6. **Nesta escola, quando e de que maneira são tratadas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?**

R- São através de debates e discussões entre professores e equipe técnica.

7. **Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?**

R- Os pais... a escola tenta fazer cursos de libras... os pais vêm pra escola trazem seus filhos alguns ficam aqui na escola e participam das reuniões... na minha opinião os pais participam trinta por cento.

8. **Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?**

R- O trabalho... regular... mais ou menos.

9. **No caso dos alunos surdos, quais os procedimentos adotados, em sala de aula, para que esses alunos aprendam os conteúdos curriculares?**

R- Tento trazer trabalhos lúdicos práticos pra facilitar a aprendizagem... figuras práticas e tem ajuda da colega da sala de recursos pois não tem intérprete... quando tinha... na minha opinião... o trabalho fluía melhor.

10. **Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno surdo em sala de aula de escola de ensino regular?**

R- Eles aprendem não é a melhor forma... mas eles aprendem não na mesma velocidade que o aluno ouvinte... os alunos surdos são incluídos ou melhor os alunos surdos é que acolhem os ouvintes... vários alunos ouvintes aprenderam ou aprendem libras para conversar com os surdos para interagirem com os surdos e surdas.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

11. **Que tipo de formação recebeu para lidar pedagogicamente com o aluno surdo no ensino regular?**

R- Absolutamente nada.

12. **Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?**

R- Não dominar a libras eh... também alguns além da surdez possuem outras deficiências o que necessita de atendimento de psicólogos terapeutas além do professor.

13. Quais fatores considera que facilitam o processo de inclusão do aluno surdo?

R- A questão de a escola ter o intérprete de libras facilitaria muito e a sala de recursos.

Estratégias

14- Na sua prática cotidiana, quais as adaptações que faz em seu planejamento considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula?

R- Atividades lúdicas e também a utilização da libras com o profissional competente e a questão dos colegas interagirem ouvintes e não ouvintes.

15- Que tipo de apoio a escola oferece ao professor que atua com o aluno surdo?

R- Nada... pois no momento nem mesmo intérprete tem somente a sala de recursos... já vão fazer quase 5 meses sem intérprete.

16- Qual o recurso ou material específico que utiliza para trabalhar com esse aluno?

R- Não eu tento utilizar as tecnologias mas a escola também é deficiente... exemplo... temos uma sala de computadores que a internet não funciona então fica difícil... nós temos uma lousa digital que está sem funcionar... então fica novamente difícil seria interessante se estas tecnologias estivessem funcionando.

17- Qual a melhor maneira de proporcionar aprendizagem ao aluno surdo?

R- Através do interprete pois sem ele não tem como o surdo compreender o conteúdo e muito menos interagir.

18 - Que sugestões você aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R- Que ela [escola] seja melhor equipada que haja a lotação de mais profissionais de diversas áreas como psicólogos intérpretes e tenhamos recursos financeiros para fazer projetos pedagógicos e apoio aos professores na questão psicológica porque não é fácil lidar com tantas diferenças pois o professor não é mágico e nem o super-homem por isso ele precisaria passar também pela capacitação orientação para atender melhor esse alunado... eu mesmo me sinto várias vezes muito frustrado por não está rendendo o que deveria render... aí a gente se sente incapaz e incompetente porque na nossa formação você não vê isso quando eu me formei já tem um tempinho eu não fui preparado pra atender surdo autista cego cadeirante etc... então o estado peca muito... a nossa rede ela não tem qualificação não existe um programa de qualificação e isso é um erro absurdo e não existe também um acompanhamento pedagógico as pessoas não lembram se a escola tá limpa ou não se tem portas se os banheiros funcionam... só lembra da parte administrativa e a parte pedagógica é sempre relegada em segundo plano... o principal objetivo da escola é o pedagógico.

19- Descreva uma boa e uma má experiência que tenha tido com um aluno surdo em sua sala de aula e explique porque é que uma foi boa e a outra não foi.

R- A carência e a vontade de muitos e não ter oportunidades pois alguns não sabem português e nem libras... utilizam gestos e isso dificulta muito a aprendizagem e a comunicação com os colegas e professores.

ENTREVISTA 4 (P3)**Caracterização do Entrevistado**

1. **Idade** – 57 anos
2. **Função que desempenha na escola** – Professor de História
3. **Habilitação acadêmica** – Licenciatura em História
4. **Anos de serviço na profissão e na escola** – 22 anos de profissão e 10 nesta escola.

Perspectivas sobre a Inclusão**5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?**

R- Quando eu entrei nessa escola eu nem sabia que era uma escola de inclusão... a maioria dos professores entram ou chegam aqui sem saber... foi um desafio muito grande pra me adaptar e acho que essa realidade acontece com todo mundo... alguns inclusive desiste... e como eu sempre acreditei na possibilidade de educação inclusiva por mais difícil que seja... por mais desafiadora que seja mas eu acreditei... e tô ainda hoje tentando alguma coisa porque sem essa possibilidade de educação inclusiva a vida de quem tem limitações de ordem qualquer que seja... ela física ou mental fica muito mais difícil... por isso creio que está escola está indo no caminho certo.

6. Nesta escola, quando e de que maneira são tratadas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?

R- Falta de uma maneira muito tangencial essas questões não são muito discutidas aqui do ponto de vista teórico metodológico não são muito discutidas não eh... de uma forma geral... que estão eu tenho outros colegas que estão aqui há mais tempo do que eu que são pessoas comprometidas com esse tipo de serviço que a gente presta aqui que é diferente de fato é diferencial da escola dita normal.

7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?

R- É mais presente de uma forma geral até porque pais que têm filhos com algum tipo de limitação física etc.. poderia até ser mais mas eu percebo a diferença grande em relação a outras escolas que não tem esse perfil.

8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?

R- Tem sempre que melhorar... se for uma avaliação eu poderia dizer assim uma nota avaliação envolve muita coisa... estrutura física filosofia de trabalho gestão... então quando você pergunta uma avaliação eu penso que você está pensando nesse conjunto... a nota seria seis até porque nós estamos nesse processo... temos aqui profissionais gabaritados... então a gente tem que avaliar pensando em tudo isso.

9. No caso dos alunos surdos, quais os procedimentos adotados, em sala de aula, para que esses alunos aprendam os conteúdos curriculares?

R- O ideal é que tenha o intérprete na sala de aula... mas o aluno surdo... no meu entendimento... o recurso didático o procedimento não diferencia muito do aluno ouvinte... o diferencial é a necessidade de ter o intérprete... existe a necessidade básica de que o aluno surdo entenda a língua de sinais eu poderia dizer... a gente poderia usar mais recursos audiovisuais por exemplo... mas esse negócio de recursos audiovisuais todas as escolas fazem pois é uma ferramenta hoje muito importante para o professor porque sendo

ou não ouvinte o ver é uma coisa muito presente no nosso cotidiano.... uma aula em qualquer escola sendo inclusiva ou não mostrar no datashow no slide é muito importante.

10. Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno surdo em sala de aula de escola de ensino regular?

R- Não acho que as dificuldades sejam muito diferentes do aluno do EJA não... o aluno do regular tem muito a ver com idade... a dificuldade é a mesma... eu estou falando do EJA mas é com aluno surdo... as dificuldades são as que o aluno traz de casa não importa se está no ensino regular ou no EJA... se ele é aluno surdo de nascença se ele tem algum grau de audição como ele lida com isso como é esse grau... como a família lida com isso. têm muitos alunos que chegam aqui já numa idade avançada para série... e não sabe libras porque a família não sabe, chega aqui falando por mímica... essa é a grande dificuldade que eles trazem alguns no grau mais elevado.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

11. Que tipo de formação recebeu para lidar pedagogicamente com o aluno surdo no ensino regular?

R- Nenhuma... nem na universidade nem na experiência como professor... mas isso está mudando um pouco na própria universidade... pois hoje é obrigatório em todas as licenciaturas.

12. Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?

R- Como eu não domino... a falta da língua e de um intérprete.

13. Quais fatores considera que facilitam o processo de inclusão do aluno surdo?

R- Eu acho que fundamental é o interesse político... exemplo gestor secretário... você tem uma política pública que de fato já existe... se essa política pública for ratada com seriedade e não for só mentira coisa só pra fazer encenação ajuda muito e não ficaríamos praticamente cinco meses sem intérprete... oferecer buscar o aluno incentivar as famílias a trazer... existe um conjunto de ações assim que tem a ver com políticas com gestor e gestão... compromisso com a direção... no meu entendimento.

Estratégias

14- Na sua prática cotidiana, quais as adaptações que faz em seu planejamento considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula?

R- Adaptações são poucas... usar mais imagens slides pois na minha opinião em educação não se inventa a roda não... eu desconfio muito de gente que fica com muitas ideias mirabolantes... eu acho que as coisas devem ser feitas com seriedade e dentro dos limites que você trabalha... se você tem dificuldades você vai lá e tenta ver e melhorar alguma coisa.

15- Que tipo de apoio a escola oferece ao professor que atua com o aluno surdo?

R- Nenhum.

16- Qual o recurso ou material específico que utiliza para trabalhar com esse aluno?

R- Nós deveríamos estar utilizando o quadro digital e equipamentos de data show... essa escola foi reformada há um ano e nada disso foi instalado... tem laboratório de informática

tem quatro computadores quebrados e no laboratório não tem ar- condicionado por isso não podemos utilizar os computadores podem queimar e os alunos surdos gostam de utilizar os computadores... quando funcionava era perfeito.

17- Qual a melhor maneira de proporcionar aprendizagem ao aluno surdo?

R- Na minha opinião não existe uma única maneira existem procedimentos variados estratégias variadas... eu não consigo dizer para você a melhor maneira é levar no zoológico no parque... embora sendo surdo você leva o surdo para dançar eles aprendem e gostam da música pois sentem as vibrações.

18 - Que sugestões você aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R- Seriedade com a proposta... tem que partir de quem trabalha de quem dirige e da secretaria... parece uma coisa vaga mas é tão importante isso... é ter compromisso e cumprir o mínimo... eu acabei de dizer para você que tem recursos aqui que estão encaixotados equipamentos que se estivessem disponíveis seria diferente.

19- Descreva uma boa e uma má experiência que tenha tido com um aluno surdo em sua sala de aula e explique porque é que uma foi boa e a outra não foi.

R- Uma experiência boa foi perceber... melhor descobrir que eles sentem a música dançam eu aprendi aqui na escola... às vezes tem uns eventos aqui na escola... eu lembro que trouxeram uma banda de forró e eles dançam forró e eles “ouvem” a música... eu perguntei a eles e soube que eles sentem a pulsação do instrumento... foi muito bom.

ENTREVISTA 5 (P4)

Caracterização do Entrevistado

1. Idade – 48 anos
2. Função que desempenha na escola – Professor de Matemática
3. Habilitação acadêmica – Licenciatura em Matemática
4. Anos de serviço na profissão e na escola – 14 anos de profissão, 13 nesta escola.

Perspectivas sobre a Inclusão

5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?

R- Aqui nessa escola a inclusão acontece ao reverso porque normalmente a gente tem um número bem maior de pessoas que tem alguma deficiência como autismo cadeirante e a maioria é surda... o número às vezes de alunos com deficiência é maior do que aqueles que não tem deficiência então isso é uma inclusão ao reverso do que deveria... já soube que pela lei você deveria ter um número máximo de pessoas com deficiência de surdos por exemplo e aqui extrapola demais... fica uma inclusão ao reverso e não sei se atende muito a necessidade deles.

6. Nesta escola, quando e de que maneira são tratadas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?

R- Normalmente nós não fazemos muita discussão desse tipo... o que a gente sempre precisa mas o que motiva a discussão é quando falta o intérprete porque sem intérprete o surdo não vai aprender nada... agora na elaboração do PPP aí sim eles falaram muitas coisas com

relação à inclusão aos surdos o que deve ter o que não deve ter o que deve ser feito nessa ocasião mas assim de uma forma geral não.

7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?

R- Se for comparar com escolas que não têm surdos os pais desses meninos são mais presentes e preocupados... eles vêm mais pra reuniões até ficam aqui na escola... eu vejo uma preocupação maior dos pais em saber se eles estão aprendendo... como está indo na escola... eu trabalho em outra escola em que os pais não aparecem nunca... os meninos estão lá cheios de problemas de aprendizagem de comportamento de indisciplina e os pais não aparecem nunca... e esses daqui... no caso da inclusão... surdos e outros eu vejo que os pais têm um olhar especial por saber que eles têm uma certa limitação eles os pais têm uma preocupação adicional de saber como os filhos estão na escola.

8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?

R- Boa... pois a escola recebe a todos independente da deficiência do aluno e procura fazer o melhor dentro do possível.

9. No caso dos alunos surdos, quais os procedimentos adotados, em sala de aula, para que esses alunos aprendam os conteúdos curriculares?

R- Eu vou ser sincero dou minha aula normal... precisa de intérprete... o intérprete é que vai... vamos dizer assim... não só passar pra eles sentar com eles ver os detalhes... o intérprete está mais inteirado com a linguagem do surdo ele sabe se comunicar bem eu não tenho essa de tá me comunicando porque eu não sei nada de libras e na verdade eu nunca me interessei em aprender pois sempre teve o intérprete e pra mim é normal ter o intérprete ele é que faz a ponte pro surdo... mas infelizmente estamos sem interprete há... desde o mês de maio e já estamos em setembro e nada... eram cinco intérpretes... terminou o contrato e até agora nada... têm as meninas da sala de recursos Talita e Daniela elas fazem o que podem mais não têm como dar conta pois elas são da sala de recursos e não intérpretes.

10. Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno surdo em sala de aula de escola de ensino regular?

R- Funciona sim mas precisa... é essencial o intérprete como eu já disse... a inclusão aqui acontece ao reverso... os surdos é que acolhem os ouvintes... eles são como qualquer criança adolescente ou adulto... alguns se identificam mais com uns e com outros não e formam sim as ditas panelinhas ou grupinhos como em qualquer lugar e na vida é desse jeito... os grupos se formam por afinidades.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

11. Que tipo de formação recebeu para lidar pedagogicamente com o aluno surdo no ensino regular?

R- Nenhuma... nada.

12. Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?

R- Hoje a ausência do intérprete... poderia utilizar mais recursos audiovisuais... mas eu sou aquele professor tradicional que dá o assunto e depois cobra na prova.

13. Quais fatores considera que facilitam o processo de inclusão do aluno surdo?

R- Além do intérprete, um reforço paralelo para o surdo como na sala de recursos internet.

Estratégias**14- Na sua prática cotidiana, quais as adaptações que faz em seu planejamento considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula?**

R- Nenhuma pois sempre teve intérprete.

15 – Que tipo de apoio a escola oferece ao professor que atua com o aluno surdo?

R- A sala de recursos e antes de terminar os contratos tínhamos os intérpretes que são fundamentais para aprendizagem do surdo.

16- Qual o recurso ou material específico que utiliza para trabalhar com esse aluno?

R- Nada.

17- Qual a melhor maneira de proporcionar aprendizagem ao aluno surdo?

R- Com o intérprete na sala de aula.

18- Que sugestões você aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R- Não deixar ficar sem intérprete ter psicólogos para atender essa comunidade pois têm alguns que além da deficiência auditiva têm outros problemas que não são físicos.

19- Descreva uma boa e uma má experiência que tenha tido com um aluno surdo em sua sala de aula e explique porque é que uma foi boa e a outra não foi.

R- A experiência ruim hoje é saber que eles estão sendo prejudicados pois eu dou o conteúdo e os surdos não conseguem acompanhar ou entender pois não tem o intérprete ...a experiência boa é ver os colegas ouvintes tentarem explicar para os colegas surdos o conteúdo... acho isso muito legal da parte deles.

ENTREVISTA 6 (P5)**Caracterização da Entrevistada**

1. **Idade** – 37 anos
2. **Função que desempenha** na escola – Professora de Português.
3. **Habilitação acadêmica** - Letras Português
4. **Anos de serviço na profissão e na escola** – 12 anos... aqui no 11 de Agosto entre 3 e 4 anos... não lembro bem.

Perspectivas sobre a Inclusão**5. Como pensa que a Educação Inclusiva está sendo perspectivada nesta Escola? Acredita que há um bom entendimento desta questão?**

R- Creio que a escola está no caminho certo... ela acolhe à todos sem distinção.

6. Nesta escola, quando e de que maneira são tratadas as questões sobre o processo de Educação Inclusiva?

R- Lembro apenas da discussão sobre inclusão no PPP e falou-se muito sobre inclusão principalmente a questão do surdo.

7. Como acontece a participação dos pais na vida escolar de seu filho com deficiência?

R- Os pais são bastante participativos eles estão sempre presentes e não faltam às reuniões diferentes dos pais em outras escolas que trabalho onde a participação dos pais quase não existe.

8. Como avalia o trabalho que tem sido desenvolvido na escola relativamente à Educação Inclusiva?

R- É um bom trabalho... creio que a equipe é bastante esforçada e tenta fazer o melhor para que todos se sintam incluídos.

9. No caso dos alunos surdos, quais os procedimentos adotados, em sala de aula, para que esses alunos aprendam os conteúdos curriculares?

R- Eu aprendi com eles a linguagem dos sinais... eu sei um pouco de libras e sempre utilizo para explicar o conteúdo... quando tinha intérprete eu deixava a cargo dela pois é a função do intérprete mas como estamos sem intérprete desde de maio do corrente ano para não prejudicar o aluno surdo eu dou o conteúdo e explico para eles em libras.

10. Qual sua percepção a respeito da inclusão do aluno surdo em sala de aula de escola de ensino regular?

R- Acho boa a ideia mas é difícil para eles assimilarem a questão do conteúdo como eles não ouvem têm uma dificuldade maior para compreender... tirando isso eles são normais como qualquer outro aluno.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

11. Que tipo de formação recebeu para lidar pedagogicamente com o aluno surdo no ensino regular?

R- Nenhuma... nada.

12. Quais as dificuldades que encontra na sua prática pedagógica para trabalhar com esse aluno?

R- Falta do intérprete.

13. Quais fatores considera que facilitam o processo de inclusão do aluno surdo?

R- Saber libras é fundamental mas infelizmente alguns surdos chegam aqui sem saber português ou libras só se comunicam através de gestos e isso dificulta muito o processo de inclusão.

Estratégias

14- Na sua prática cotidiana, quais as adaptações que faz em seu planejamento considerando a presença do aluno surdo na sua sala de aula?

R- Eu sei bem pouquinho libras e utilizo para facilitar a aprendizagem deles... no resto não faço nenhuma adaptação... utilizo as figuras com o sinal em libras.

15- Que tipo de apoio à escola oferece ao professor que atua com o aluno surdo?

R- Nenhum pois hoje nem intérprete tem.

16- Qual o recurso ou material específico que utiliza para trabalhar com esse aluno?

R- Não tem nada além de libras.

17- Qual a melhor maneira de proporcionar aprendizagem ao aluno surdo?

R- Utilizar libras.

18- Que sugestões você aponta para que esta escola se torne verdadeiramente inclusiva?

R- Mais profissionais qualificados e materiais audiovisuais para facilitar a aprendizagem e os intérpretes que são fundamentais.

19- Descreva uma boa e uma má experiência que tenha tido com um aluno surdo em sua sala de aula e explique porque é que uma foi boa e a outra não foi.

R- Uma experiência ruim é saber que um bom aluno surdo não está frequentando por falta de transporte escolar... todas as experiências com os alunos surdos foram boas só me fizeram crescer como pessoa e profissional.

Apêndice 7 - Transcrição das entrevistas com alunos surdos com apoio de intérprete**ENTREVISTA 1 (A1)****Caracterização do entrevistado**

1. **Idade** – 14 anos
2. **Sexo** – Masculino
3. **Uso de prótese auditiva:** Sim _____ Não: X

Perspectivas sobre a Inclusão**4. O que você sabe sobre inclusão?**

R - Conversar com todos sem problemas.

5. Qual o tipo de atendimento especializado que recebe?

R- Não tem, antes tinha intérprete.

6. Qual a importância de sua família para sua inclusão na escola?

R- É muito importante. Minha mãe vem sempre comigo, ela está sempre junto.

7. Que tipo de comunicação utiliza na maior parte do tempo em casa e na escola?

R- Libras.

Fatores Facilitadores e Dificuldades**8. Como se sente estudando com alunos ouvintes?**

R- Bem... tenho amigos ouvintes que falam libras... é bom.

9. Sente alguma dificuldade em estudar em uma escola regular? Explique.

R- Não... tudo é bom.

10. Quais os fatores que facilitam sua aprendizagem?

R- A intérprete, pois aí eu entendo o assunto para estudar.

11. Acredita que tem algum benefício estudar numa escola regular? Justifique.

R- Sim... conhecer outras pessoas.

Estratégias**12. Quais os procedimentos adotados pela professora para seu ensino?**

R- Chamar a intérprete, menos a professora de português, pois ela sabe libras.

13. O que faz a escola para sua inclusão educacional?

R- Teve, no início, alguns alunos ouvintes que ficaram com “mangação”... a coordenadora veio e falou com eles e aí pararam.

14. Como você avalia sua experiência em estudar em escola regular?

R- Boa... eu gosto muito de estudar aqui.

ENTREVISTA 2 (A2)**Caracterização do entrevistado**

1. **Idade** – 14 anos
2. **Sexo** - Feminino
3. **Uso de prótese auditiva:** Sim _____ Não: X

Perspectivas sobre a Inclusão**4. O que você sabe sobre inclusão?**

R- É participar de todos os eventos que tem na escola se eu quiser, por isso é importante ter o intérprete.

5. Qual o tipo de atendimento especializado que recebe?

R- Nada.

6. Qual a importância de sua família para sua inclusão na escola?

R- Minha mãe que me acompanhava antes de eu vir, na Topic... ela que quer eu aprender pra trabalhar ter minha casa ser independente.

7. Que tipo de comunicação utiliza na maior parte do tempo em casa e na escola?

R- Libras.

Fatores Facilitadores e Dificuldades**8. Como se sente estudando com alunos ouvintes?**

R- Bem... eles são meus amigos... alguns são chatos, às vezes fazem gozação, mas eu não ligo.

9. Sente alguma dificuldade em estudar em uma escola regular? Explique.

R- Não... tem muitos surdos.

10. Quais os fatores que facilitam sua aprendizagem?

R- Ter intérprete na sala... sem ela eu não compreendo o assunto e fica muito difícil estudar.

11. Acredita que tem algum benefício estudar numa escola regular? Justifique.

R- Fazer novas amizades e fazer com ouvintes... os ouvintes aprendem libras pra conversar comigo.

Estratégias**12. Quais os procedimentos adotados pela professora para seu ensino?**

R- Quando tinha intérprete era melhor, pois eu entendia... agora tá difícil... a aula fica chata .

13. O que faz a escola para sua inclusão educacional?

R- Tem a sala de recurso.

14. Como você avalia sua experiência em estudar em escola regular?

R- Eu gosto muito de estudar aqui... os professores são legais e os colegas também... é bom.

ENTREVISTA 3 (A3)**Caracterização do entrevistado**

1. **Idade:** 15 anos
2. **Sexo:** Feminino
3. **Uso de prótese auditiva:** Sim: X Não _____

Perspectivas sobre a Inclusão**4. O que você sabe sobre inclusão?**

R- Não sei o que significa.

5. Qual o tipo de atendimento especializado que recebe?

R- Nada.

6. Qual a importância de sua família para sua inclusão na escola?

R- Incentiva para estudar, para trabalhar e ser independente... meus pais se preocupam com meu futuro, quem vai cuidar de mim se acontecer algo com eles, por isso preciso estudar muito pra ter um bom emprego e me virar sozinha.

7. Que tipo de comunicação utiliza na maior parte do tempo em casa e na escola?

R- Fala, mas na maior parte do tempo utiliza a libras.

Fatores Facilitadores e Dificuldades**8. Como se sente estudando com alunos ouvintes?**

R- Eu gosto, me sinto bem.

9. Sente alguma dificuldade em estudar em uma escola regular? Explique.

R- Mais ou menos, pois agora estamos sem intérprete e isso dificulta para aprender.

10. Quais os fatores que facilitam sua aprendizagem?

R- Ter intérprete na sala de aula e se a sala de informática funcionasse seria melhor pesquisar na internet, pois tem vários assuntos em libras.

11. Acredita que tem algum benefício estudar numa escola regular? Justifique.

R- Fazer amizades com ouvintes e não ficar somente com os surdos.

Estratégias

12. Quais os procedimentos adotados pela professora para seu ensino?

R- (risos).

13. O que faz a escola para sua inclusão educacional?

R- Faz eventos, traz outros surdos para palestrar é muito bom.

14. Como você avalia sua experiência em estudar em escola regular?

R- Boa, pois tenho muitos colegas ouvintes que falam libras... é bom.

ENTREVISTA 4 (A4)**Caracterização do entrevistado**

1. **Idade:** 14 anos

2. **Sexo:** Feminino

3. **Uso de prótese auditiva:** Sim _____ Não: X

Perspectivas sobre a Inclusão**4. O que você sabe sobre inclusão?**

R- Estar na escola e participar de tudo.

5. Qual o tipo de atendimento especializado que recebe?

R – Não... tem reforço na sala de recursos no horário contrário, mas não participo.

6. Qual a importância de sua família para sua inclusão na escola?

R- Sim, para trabalhar.

7. Que tipo de comunicação utiliza na maior parte do tempo em casa e na escola?

R- Libras tanto na escola como em casa... eu ensino os meus pais em casa pois eles não sabem... eu aprendi quando era pequena na APADA.

Fatores Facilitadores e Dificuldades**8. Como se sente estudando com alunos ouvintes?**

R- Não gosto de estudar com ouvintes... não me sinto bem pois tem alguns que ficam fazendo gozação... gostaria de estudar somente com os surdos é melhor.

9. Sente alguma dificuldade em estudar em uma escola regular? Explique.

R- Sinto... não tem intérprete.

10. Quais os fatores que facilitam sua aprendizagem?

R- O professor com intérprete na sala de aula é o mais importante.

11. Acredita que tem algum benefício estudar numa escola regular? Justifique.

R- Mais ou menos... por não ter intérprete... quando tinha intérprete era melhor... muito melhor.

Estratégias

12. Quais os procedimentos adotados pela professora para seu ensino?

R- Não tem nada.

13. O que faz a escola para sua inclusão educacional?

R- Só estudar copiar.

14. Como você avalia sua experiência em estudar em escola regular?

R- Eu acho ruim... não tem intérprete... eu gostava mais da APADA.

ENTREVISTA 5 (A5)

Caracterização do entrevistado

1. **Idade:** 14 anos

2. **Sexo:** Masculino

3. **Uso de prótese auditiva:** Sim _____ Não (OBS. Não usa porque não conseguiu se adaptar)

Perspectivas sobre a Inclusão

4. O que você sabe sobre inclusão?

R- Acho bom... eu gosto de conhecer pessoas e tenho muitos amigos que são ouvintes.

5. Qual o tipo de atendimento especializado que recebe?

R- Nada.

6. Qual a importância de sua família para sua inclusão na escola?

R- É muito importante... minha mãe me traz todos os dias para escola e fica aqui até terminar as aulas... antes eu estudava em uma escola que não tinha surdo... era muito ruim... agora tá melhor tem surdos e ouvintes que sabem libras... eu não sabia estou aprendendo aqui com Carina e gosto muito... e minha irmã tá fazendo libras aqui todas as quartas-feiras... só minha mão que não consegue aprender (risos).

7. Que tipo de comunicação utiliza na maior parte do tempo em casa e na escola?

R- Libras... agora só libras... antes eram gestos.

Fatores Facilitadores e Dificuldades

8. Como se sente estudando com alunos ouvintes?

R- Gosto muito, muito bom mesmo diferente da outra escola.

9. Sente alguma dificuldade em estudar em uma escola regular? Explique.

R- Sim porque não tem intérprete... geografia é muito difícil.

10. Quais os fatores que facilitam sua aprendizagem?

R- A professora de português sabe... o que falta é o intérprete.

11. Acredita que tem algum benefício estudar numa escola regular? Justifique.

R- Em conviver com ouvintes e os surdos ao mesmo tempo é bom.

Estratégias

12. Quais os procedimentos adotados pela professora para seu ensino?

R- Não.

13. O que faz a escola para sua inclusão educacional?

R- Nada.

14. Como você avalia sua experiência em estudar em escola regular?

R- Eu gosto acho boa, só o que tá faltando é o intérprete.