



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

TENHO UM ALUNO SURDO: APRENDI O QUE FAZER!

JÉSSICA LAIS NOVAIS MACHADO

Brasília, DF

Julho/2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

TENHO UM ALUNO SURDO: APRENDI O QUE FAZER!

JÉSSICA LAIS NOVAIS MACHADO

Dissertação realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck e coorientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Lazzari de Freitas e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília, DF

Julho/2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Machado, Jéssica Lais Novais

Tenho um aluno surdo: aprendi o que fazer! Jéssica Lais Novais Machado. Brasília, Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) – Universidade de Brasília, 2017.

149 p.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, PPGEC.

Área de Concentração: Formação de professores.

1. Inclusão Escolar. 2. Surdos. 3. Escola Inclusiva. 4. Educação Básica 5. Escola Bilíngue. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

JÉSSICA LAIS NOVAIS MACHADO

1 “TENHO UM ALUNO SURDO: APRENDI O QUE FAZER!”

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade de Brasília (UnB).

Aprovada em 7 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dra. Renata Cardoso de Sá Ribeiro
Razuck - IQ/UnB**

(Presidente)

**Prof.^a Dra. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira -
FUP/UnB**

(Membro Titular)

**Prof.^a Dra. Ricardo Gauche - IQ/UnB
(Membro Titular)**

**Prof.^a Dra. Jeane Cristina Gomes Rotta -
FUP/UnB**

(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Nesse importante momento, gostaria de agradecer primeiramente a Deus pelo seu amor. E por me permitir alcançar patamares que jamais pensei merecer. Sou grata por sua fidelidade em minha vida.

Aos meus pais. Principalmente à minha querida mãe, que nunca mediu esforços para que eu pudesse estudar. Obrigada por sempre me dar força, mesmo em momentos de insegurança e fraqueza você me incentivava a perseverar. Você é a minha maior inspiração.

Aos meus amigos que contribuíram para que essa caminhada fosse o mais leve possível. Cada momento com vocês foi precioso. Agradeço, especialmente, as amigas Kamila e Andrezza pela parceria e palavras de incentivo.

À minha família pelo carinho e compreensão. Agradeço as minhas queridas primas por serem tão afetivas e me proporcionarem momentos de tanta alegria, obrigada Alyne, Juliana, Rayane, Alice, Ana e Bruna.

À querida professora Renata por ser tão amável e paciente nesse processo. Agradeço por aceitar me orientar, seu cuidado e paciência foram essenciais. Aprendi muito contigo nessa caminhada.

À professora Maria de Lourdes por ser tão especial e sempre ter acreditado em mim. Somos companheiras de uma vida. Obrigada por ser esse porto seguro onde encontro segurança.

À professora Cynthia Bisinoto e ao professor Ricardo Gauche por aceitarem participar da banca. Obrigada pelas contribuições e pelo carinho de vocês.

Aos colegas do PPGEC por compartilharem essa caminhada comigo.

À FAPDF pelo apoio a pesquisa.

Todos os professores que passaram por minha trajetória acadêmica, pois contribuíram para a profissional que sou hoje. Em especial, ao professor Ricardo Gauche que, com muita cordialidade, sabedoria e generosidade me auxiliou em momentos importantes e se fez disponível em momentos decisivos da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para que esse trabalho fosse possível.

Agradeço a todos os entrevistados e colaboradores do presente trabalho. À Ariane Fernandes pelo apoio. À Stefanne Laia, ilustradora muito atenciosa e que teve um carinho enorme em criar as imagens do presente trabalho.

À Tatiane por sua participação como Intérprete de Libras durante a entrevista com alunos Surdos. Ao professor Pablo pelo precioso apoio com o Inglês.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com este trabalho.

Por fim, agradeço aos amigos Surdos e ouvintes, professores e Intérpretes de Libras pela confiança e por me acolherem nessa comunidade.

“Somos diferentes, mas não queremos ser transformados em desiguais. As nossas vidas só precisam ser acrescidas de recursos especiais.”

(Peça de teatro: Vozes da Consciência, BH)

RESUMO

Com o novo paradigma educacional adotado a partir da Declaração de Salamanca (1994), que buscava a melhoria do acesso à Educação para pessoas com deficiência, foi instituído a Escola Inclusiva. Segundo esse modelo a escola devia se preparar adequadamente para receber alunos com qualquer especificidade, e não o aluno se “moldar” ao que a escola poderia oferecer. Com isso surgiu um novo modelo de educação, no qual pessoas com deficiência são inseridas na rede regular de ensino. No entanto, o processo de inclusão de alunos Surdos tem tido dificuldades de ser oferecido com qualidade. Os professores não se sentem preparados e os espaços, geralmente, não são bilíngues, ou seja, só privilegiam uma língua – a Língua Portuguesa. Inquieta com as fragilidades do atual modelo de inclusão, a pesquisadora, a qual tem experiência como professora e intérprete de Libras, resolveu se aprofundar nas questões de inclusão de alunos Surdos na Educação Básica, a fim de contribuir para as ações educativas. O objetivo da pesquisa foi identificar quais seriam as ações que favoreceriam a efetiva inclusão de Surdos em âmbito escolar. Para a melhor compreensão da educação inclusiva atual, buscamos identificar docentes envolvidos em escola inclusiva na perspectiva da surdez. Participaram dessa pesquisa professores que atuam em turma inclusiva, alunos ouvintes, alunos Surdos, intérpretes educacionais (IE) e professor especialista na área da surdez (que atua no Atendimento Educacional Especializado – AEE). Além de conhecer mais essa realidade, o presente trabalho também buscou conhecer a Educação Bilíngue, por isso, também foi entrevistado um professor da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga-DF. Para análise dos dados utilizamos abordagem qualitativa. Os resultados indicaram que mesmo com a inclusão de Surdos na Educação Básica, a escola, de modo geral, continua sendo pensada para ouvintes. Os professores não tiveram formação para atender esse público e, na prática, se encontram sem saber como atingir o aluno Surdo. A maioria dos grupos entrevistados afirma que a Escola Inclusiva pode até ser eficiente quanto à socialização entre seus pares, mas não contempla o contexto educacional. A proposição deste trabalho visa contribuir para a efetiva inclusão de alunos Surdos, por isso, foi elaborado um guia com orientações sobre ações para serem implementadas na prática da escola inclusiva. Pretendemos com esse estudo contribuir para uma educação inclusiva de mais qualidade para os alunos Surdos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Surdos, Escola Inclusiva, Educação Básica, Escola Bilíngue.

ABSTRACT

With the new educational paradigm adopted from the Salamanca Statement (1994), which sought to improve access to education for people with disabilities, the Inclusive School was instituted. According to this model, the school should prepare adequately to receive students of any specificity, and not the student to "shape" into what the school could offer. With it came a new model of education, in which people with disabilities are inserted into the regular network of education. However, the process of inclusion of deaf students has had difficulties with being offered with quality. Teachers do not feel prepared and spaces are usually not bilingual, that is, they only favor one language - Portuguese. Concerned about the fragility of the current model of inclusion, the researcher, who has experience as a teacher and interpreter of Libras (Brazilian Sign Language), decided to go deeper into the issues of inclusion of deaf students in Basic Education, in order to contribute to educational actions. The objective of the research was to identify what the actions that would favor the effective inclusion of deaf people in school requirements would be. For better understanding current inclusive education, we seek to identify teachers involved in inclusive school in the perspective of deafness. Participating in this research were teachers who work in an inclusive class, hearing students, deaf students, educational interpreters (IE) and a specialist teacher in the field of deafness (who works at the Specialized Educational Assistance - AEE). In addition to knowing more about this reality, the present study also sought to know Bilingual Education, so a teacher of the Bilingual School Libras and Written Portuguese from Taguatinga, DF was also interviewed. To analyze the data, we use a qualitative approach. The results indicated that even with the inclusion of the deaf in Basic Education, the school, in general, is still thought for the hearing. The teachers were not trained to attend this public and, in practice, find themselves without knowing how to reach the deaf student. Most of the interviewed groups affirm that the Inclusive School may even be efficient regarding socialization among its peers, but does not contemplate the educational context. The purpose of this paper is to contribute to the effective inclusion of deaf students, so a guide was prepared with guidelines on actions to be implemented in the practice of inclusive school. We intend with this study to contribute to an inclusive education of more quality for deaf students.

Key words: School Inclusion, The Deaf, Inclusive School, Basic Education, Bilingual School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora de Uso Individual

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEAL – Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFENEN – Confederação Nacional dos estabelecimentos de Ensino

dB – Decibel

DF – Distrito Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBC – Instituto Benjamin Constant

IE – Intérprete Educacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional dos Surdos

L1- Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEEs- Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEC – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

STF – Supremo Tribunal Federal

TILS – Tradutor e Intérprete de Libras

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2.	INCLUSÃO ESCOLAR	18
2.1	Perspectiva Histórica.....	18
2.2	Movimentos Mundiais pela Educação Inclusiva.....	19
2.3	Marcos Político-Legais da Educação Especial no Brasil	25
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO INCLUSIVO	34
3.1	Formação dos Professores	34
4	A SURDEZ E O PROCESSO EDUCACIONAL DOS SURDOS	41
4.1	Surdez x Deficiência Auditiva	41
4.2	Sala Inclusiva	46
4.3	Escola Bilíngue	47
5	AS NOSSAS ESCOLAS E A INCLUSÃO DOS SURDOS.....	51
5.1	Dados da Realidade Brasileira Atual.....	51
6	. METODOLOGIA	54
6.1	Características da Escola Inclusiva Pesquisada.....	54
6.2	Participantes	55
6.3	Instrumentos de pesquisa	57
6.4	Procedimentos de Coleta de Dados	58
6.5	Procedimentos de Análise de Dados	59
7	PROPOSIÇÃO	60
7.1	Construção da Proposição Pedagógica.....	60
8	RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
8.1	Alunos ouvintes.....	61
8.2	Alunos Surdos	69
8.3	Professor da Escola Bilíngue.....	79
8.4	Professor da sala de recursos.....	85

8.5	Professores	92
8.6	Intérpretes Educacionais	101
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
10	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
11	APÊNDICES	121
11.1	Apêndice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	121
11.2	Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores.....	123
11.3	Apêndice 3 – Tópico guia (para alunos ouvintes).....	125
11.4	Apêndice 4 - Tópico guia (para alunos Surdos)	126
11.5	Apêndice 5 – Tópico guia (para Intérpretes Educacionais).....	127
11.6	Apêndice 6 – Tópico guia (para professor da Escola Bilíngue).....	128
11.7	Apêndice 7 – Tópico guia (para professor da sala de recursos).....	129
11.8	Apêndice 8 – Tópico guia (para professores).....	130
11.9	Apêndice 9 – PROPOSIÇÃO.....	131

UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

Nascida e criada na região administrativa de Planaltina-DF iniciei meus estudos aos cinco anos. Toda minha vida escolar foi realizada em escola da rede pública do Distrito Federal e com o privilégio de sempre estudar em escola inclusiva, o contexto escolar sempre chamou minha atenção. Recordo-me que aos sete anos, na primeira série do ensino fundamental, a professora Rozana ensinou o alfabeto manual de Libras, Língua Brasileira de Sinais, e eu nunca mais me esqueci daqueles sinais. O que eu não sabia era que o “amor profissional” já havia sido plantado naquela aula.

Nas séries finais do ensino fundamental, era conhecida por todos os professores e equipe pedagógica da escola por frequentar a escola nos dois turnos – manhã e tarde. Mesmo sendo aluna apenas do período vespertino ia à escola no contraturno para realizar as tarefas, usar a biblioteca e encontrar com grupos de trabalho. Essa prática chamava atenção dos docentes pelo comprometimento com as atividades e prazer em estar em ambiente escolar, já que naquela época ainda não se falava em escola de tempo integral no DF (Eu devo ter sido pioneira nisso!). Aproveitava a inclusão de alunos Surdos na escola e a interação com alunos e professores dos dois turnos para tentar me comunicar também com alunos Surdos. Assim consegui aprender o básico em Libras e passei a ter facilidade em me comunicar com Surdos.

No ensino médio, tive o privilégio de estudar junto com alunos Surdos e passei a conhecer ainda mais a Língua de Sinais. Com dezessete anos, fiz o primeiro curso de Libras e, ao me matricular, fui dispensada do curso básico por já ter conhecimentos mínimos, sendo convidada a partir diretamente para o contexto (nível II). Realizei o curso e cada vez mais me identificava com a inclusão de Surdos em escolas regulares, percebia suas potencialidades e a complexidade da cultura surda. Na escola, quando a intérprete de Libras faltava, eu a substituí; tentava ajudar os Surdos da minha sala com meu conhecimento em Libras. Já comprometida com a efetiva inclusão na minha escola, sempre que possível retornava também no contraturno para auxiliar os Surdos com os conteúdos e aprender mais Libras, e com isso obtive uma grande experiência.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei na Universidade cheia de expectativas e em 2014 me formei em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília – UnB.

Durante a graduação, fui aprovada em um processo seletivo para Assistente Educacional – Intérprete de Libras, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, no qual realizava a tradução simultânea de LIBRAS para Surdos em aulas de turmas regulares. Iniciei um projeto de inclusão de Surdos na Instituição, que oferecia palestra aos docentes da faculdade com o tema: “*Inclusão de alunos com deficiência auditiva na educação superior*”. Com o sucesso da palestra, outros projetos de inclusão foram criados e hoje percebemos que a inclusão ganhou mais espaço naquela empresa.

Em 2015, ingressei no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC, Universidade de Brasília, no qual, sob a orientação da professora Dra. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck e coorientação da professora Dra. Maria de Lourdes Lazzari de Freitas, realizei o Mestrado Profissional.

Hoje sou motivada pela busca do conhecimento baseado na Ciência voltada para a inclusão, ainda há muito a ser explorado, e é justamente este o meu foco no trabalho de mestrado. Muitas vezes, o aluno Surdo é inserido, mas não incluído na escola. Lacerda (2006) alerta que, apesar da presença física, o aluno Surdo não é considerado em muitos aspectos, criando-se assim uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. Por isso, faz-se necessário acompanhar todo o processo de inclusão por meio de pesquisas, intervenção e orientações para os envolvidos no processo.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem ganhando espaço e as discussões têm se tornado objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas. Há grande pressão para que alunos com deficiência possam ter o direito à educação. Professores, alunos, pesquisadores e familiares lutaram para tornar a educação de pessoas com NEE real. Nos últimos anos, novas leis (resoluções, portarias e decretos) foram criadas a fim de garantir um atendimento educacional especializado na educação básica, em escolas públicas ou privadas, embora esse direito nem sempre seja assegurado.

No contexto de ensino, ainda temos duas perspectivas de educação para alunos com deficiência. A segregação, em instituições públicas e privadas, apenas de alunos com deficiência e a escola inclusiva, que insere alunos com deficiência no contexto regular de ensino, de modo a conviver com a comunidade escolar dita sem deficiência.

A segregação limita o aluno a um universo com pouca relação com contextos sociais que podem ser vivenciados pelo aluno com deficiência, de modo a não prepará-lo para a realidade cotidiana. A inclusão escolar é considerada, relativamente, recente no contexto geral de ensino brasileiro, mas proporciona ao aluno com deficiência a oportunidade de estar inserido em contexto real, podendo desenvolver habilidades para torná-lo mais preparado para enfrentar suas limitações e se inserir com qualidade em diversos contextos sociais. Leão (2004, p. 19-20) defende a inclusão de alunos com NEE, entre eles o aluno Surdo, exclusivamente na sala comum de ensino regular.

Entretanto, o processo de educação inclusiva no Brasil ainda se encontra em construção. Muito ainda é discutido e ainda há muitas controvérsias, muito ainda precisa ser feito, como preparar a escola regular para receber alunos com deficiência – e, de fato, incluí-los, preparar os professores e suas metodologias, formar professores para o Atendimento Educacional Especializado e adaptar as estruturas físicas necessárias para a garantia da acessibilidade. Isso porque o professor é um importante mediador de todo processo educativo, tanto para uma turma regular quanto para alunos especiais, a fim de ser um facilitador social, cultural e transparente (MACHADO, 2013). Então, pensando no grande desafio educacional que é a inclusão, nos propomos a

elaborar um guia que oriente o professor para a inclusão de Surdos. Reconhecemos que grande parte dos educadores se sentem perdidos nesse processo e entendemos que os professores devem contribuir ativamente para a inclusão.

Para a formulação desse guia, tivemos como objetivo dessa pesquisa identificar quais seriam as ações que favoreceriam a efetiva inclusão de Surdos em âmbito escolar.

Para apresentarmos o atual cenário da Educação Inclusiva, bem como seu processo histórico até o momento, será apresentado um panorama geral da inclusão escolar, no qual abordaremos as ações mundiais e nacionais que influenciaram a educação na perspectiva da inclusão. Em seguida, discutiremos a formação de professores nesse processo e como essa formação pode influenciar no sucesso ou fracasso da inclusão. No quarto capítulo será abordado o processo de educação dos sujeitos Surdos na perspectiva de inclusão, que também inclui a abordagem da Educação Bilíngue, que pode acontecer em escola específica, de modo a esclarecer que essa prática é o oposto da Educação Inclusiva. O capítulo cinco é destinado a realidade da Educação Inclusiva no Brasil. Em seguida, é exposto a metodologia adotada para essa pesquisa, e, posteriormente, é exibido os resultados obtidos, bem como, as considerações finais.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

PANORAMA GERAL

A inclusão escolar, relativamente nova no contexto educacional brasileiro, como dito anteriormente, ainda está em construção. Neste capítulo discutiremos sobre esse processo educacional que têm feito mudanças significativas no cenário da política educacional do país. Apresentamos a seguir um breve histórico desse processo vivenciado pelas pessoas com deficiência, em especial os Surdos, seguido dos principais acontecimentos, mudanças mundiais e marcos políticos legais acerca da Educação Inclusiva.

1.1 Perspectiva Histórica

Em nosso levantamento bibliográfico acerca do histórico da legislação sobre a escolarização de pessoas com deficiência, frequentemente encontramos a terminologia “portador de deficiência” nos documentos. No entanto, essa expressão já caiu em desuso, assim como “pessoa deficiente”, “excepcional” e “pessoa com necessidades especiais”. A expressão mais aceita e sugerida por especialistas e responsáveis por movimentos sociais é “pessoa com deficiência” bem como, segundo Freitas (2013, p. 1) construções semelhantes, como “trabalhadores com deficiência”, “alunos com deficiência”, “parlamentares com deficiência” etc. A terminologia correta é estabelecida no texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2007). O documento ingressou no Brasil com força da Constituição Federal de 1988, pois o Brasil é signatário dessa Convenção. Sendo assim, possui *status* de emenda constitucional. Portanto, as leis brasileiras que não estiverem de acordo com o que dispõe a Convenção é considerada inconstitucional. O termo “pessoa portadora de deficiência” é empregado diversas vezes, pois muitos documentos consultados são antigos em relação à determinação citada acima. No presente trabalho, vamos citá-los como “pessoa com deficiência”, “aluno com deficiência” ou “aluno com necessidades educacionais especiais” (NEE), conforme recomendação oficial.

1.2 Movimentos Mundiais pela Educação Inclusiva

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social (BRASIL, 2010).

A ideia de que pessoas surdas poderiam receber uma educação escolar só foi compreendida pela sociedade tardiamente (KELMAN, 2010). Kelman apresenta as dificuldades da escolarização dos Surdos, no entanto, essa realidade não difere muito de outras deficiências, o que nos permite generalizar a lentidão no processo de educação de pessoas com deficiência.

Kelman (2010) resgata o processo histórico da educação dos Surdos, relata que na Antiguidade esses sujeitos eram levados à morte. Na Idade Média, a igreja católica tinha muita credibilidade e assim proibira o extermínio de deficientes. No entanto, “eram abandonados à própria sorte” (LEÃO, 2004, p.26) e eram proibidos de receber benefícios divinos.

As deficiências estavam relacionadas à incapacidade, pessoas com deficiência não tinham os mesmos direitos que os demais, entre eles o direito à Educação. Atualmente, a escola vem procurando melhorar a cada dia e, mesmo tanto tempo depois de um contexto tão excludente, ainda apresenta muita dificuldade de se perpetuar as potencialidades das pessoas com deficiência.

Diante de um histórico de exclusão e sofrimento das pessoas com deficiência, diversos movimentos sociais se sensibilizaram com a real segregação desses que tinham tão pouco espaço na sociedade e se organizaram em prol de melhorias na qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Inicialmente, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, foi referenciado um documento de iniciativa sobre a inclusão, proposto pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), chamado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Um dos objetivos expressos no documento foi universalizar o acesso à Educação e promover a equidade para as pessoas com deficiência. O documento mostrava que a educação básica da época apresentava graves deficiências e que era preciso melhorar a

qualidade da Educação e torná-la universalmente disponível, bem como adotar medidas para reduzir as desigualdades. Tornar a Educação universal seria abrir as portas das escolas para receber alunos que, por muitos anos, foram excluídos do contexto escolar em diversos países, como as mulheres e alunos com deficiência.

Tratando especificamente do atendimento a alunos com deficiência, o documento reconhecia que as necessidades básicas de aprendizagem de pessoas com deficiência necessitavam de atenção especial. O documento afirmava que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990). O deficiente passou a ser considerado parte integrante do processo educativo, como os demais alunos.

O documento propôs ainda respeitar e desenvolver a herança cultural e linguística. Essa ressalva foi muito importante, pois, em se tratando de alunos Surdos, a cultura e a língua são distintas dos alunos ouvintes. O Surdo precisa ser reconhecido como um cidadão que tem domínio de outra língua, e essa peculiaridade precisa ser levada em consideração. Além do aspecto linguístico, o aspecto cultural também precisa ser respeitado e compreendido em meio escolar. A cultura surda tem suas próprias características de expressão, língua, crenças e hábitos, que se diferem da cultura de pessoas ouvintes.

A Declaração (UNESCO, 1990) defende que a educação básica deve estar concentrada em efetivos resultados de aprendizagem e não exclusivamente na matrícula, ou em atender requisitos de programas sociais, ou em visar apenas o diploma. Há o estímulo de garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos chegar ao ápice de suas potencialidades. A Educação não poderia mais ser mensurada por estatística, mas obter uma aprendizagem significativa por parte dos educandos. Quase trinta anos depois dessa Declaração, ainda é possível verificar que muitas vezes o sucesso – ou fracasso – escolar é medido por número de matriculados, como quantidade de alunos com deficiências que ingressam na educação básica. De fato, a quantidade de alunos com deficiência a ingressarem nas escolas tem sido crescente, mas essa informação não significa que temos um ensino de qualidade para esse público, significa apenas que eles estão cada vez mais ingressando em diversos segmentos escolares como educação básica, ensino técnico e Profissional. Para analisar o sucesso dessa nova perspectiva de

ensino, é necessário avaliar o contexto geral de ensino no qual esses educandos estão inseridos.

Ao final, a referida Declaração reconhece que a educação básica depende de um compromisso e de uma vontade política, de modo a realizar algumas mudanças no cenário da política educacional. De fato, essas mudanças são necessárias para assegurar direitos básicos de todos os cidadãos, independente de etnia, nacionalidade, gênero ou de ter uma deficiência.

Outro importante documento foi a Declaração de Salamanca, originada na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. O documento foi uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU), com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que dispôs de orientações acerca de mediações para o Ensino Especial.

Devido ao grande interesse político e social nas condições das pessoas com deficiência na época, a conferência buscava a melhoria do acesso à Educação para a maioria daqueles cujas necessidades ainda se encontravam desprovidas.

A Declaração de Salamanca (1994) é reconhecida como um marco histórico mundial na tentativa de oferecer educação para todos. No entanto, ela vai além de reforçar os direitos de alunos com deficiência, pois busca apresentar um novo paradigma educacional, que seria adequar a escola às necessidades do aluno deficiente, e não promover o contrário disso. A partir da Declaração, a escola devia se equipar e se preparar adequadamente para receber alunos com qualquer especificidade, e não o aluno se “moldar” ao que a escola poderia oferecer.

Reconhecendo o aluno com deficiência como parte efetiva do sistema educacional, a Declaração de Salamanca (1994) estimula a inserção de alunos com deficiência na escola regular, ou seja, a escola inclusiva.

Consta na Declaração que a escola regular que inclui alunos com deficiência está adotando a medida mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo assim comunidades acolhedoras que visam a uma sociedade inclusiva, alcançando desse modo uma Educação para Todos. Quando proporcionamos que alunos sem deficiência convivam com colegas de turma que possuem alguma deficiência, estamos interferindo em uma mudança de comportamento social. Em sala inclusiva, podem ser aprendidas diversas coisas, como respeito aos colegas, às diferenças e as limitações. É um processo de construção que resultará em mudanças de comportamento para o dia a dia extraclasse

do aluno. A escola inclusiva é uma boa oportunidade de estimular as crianças a conviver com as diferenças.

A Declaração de Salamanca (1994) faz referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), reafirmando suas propostas. Além disso, pontua as principais medidas que precisam ser adotados por uma Educação que abranja qualquer aluno, inclusive alunos com NEE.

Quando a referida Declaração (UNESCO, 1990) estimula a Educação para Todos, ela não está tratando apenas de alunos com deficiência, ela acredita que a Educação deve abranger todos os alunos, independente de suas condições físicas, sociais, intelectuais ou linguísticas. A inclusão deve abranger alunos deficientes, superdotados, que trabalham, que moram nas ruas, de população nômade, ou com dificuldade de aprendizagem, enfim, todos que se encontram em minoria e possuem dificuldades de pertencer a uma escola pensada em um perfil ideal de aluno. Certamente, abranger todo esse público não é tarefa fácil para a equipe escolar, e as devidas adaptações não são feitas da noite para o dia. Adotando medidas interventivas e investindo em qualificação profissional é possível oferecer educação de qualidade para todos os alunos.

Acerca da Língua de Sinais para alunos Surdos, o documento já vislumbrava o reconhecimento da importância da língua como meio de comunicação entre Surdos, e já defendia o acesso à educação por meio da Língua de Sinais de seu respectivo país, já que cada país possui sua própria Língua de Sinais.

Existem várias dificuldades para colocar em prática uma educação inclusiva de qualidade. A Declaração de Salamanca (1994) defende que preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido de estabelecimento de escolas inclusivas. Leão (2004) reitera esta afirmação, pois, para a autora, a principal dificuldade é o despreparo do professor para receber em sala de aula alunos com deficiência. Acerca de cursos de formação continuada para os professores, o documento reconhece que as medidas precisam ser tomadas levando em consideração as difíceis condições nas quais trabalham. Os professores, principalmente da rede pública de ensino brasileiro, trabalham em condições precárias, falta material na escola, faltam professores e profissionais especializados para atender a diversidade de alunado, que normalmente trabalham com turmas lotadas, o que dificulta muito o processo de ensino-aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (1994) fez com que a inclusão de alunos com deficiência em escola regular ganhasse mais espaço para discussão no Brasil. Alargou os horizontes e despertou os educadores para essa nova perspectiva de aprendizagem.

Em 1999, aconteceu a Convenção da Guatemala, que foi uma importante reunião da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. No Brasil, o Congresso Nacional apoiou os textos expostos na Convenção, o que gerou o Decreto Legislativo n° 198, de 13 de junho de 2001.

A Convenção de Guatemala (1999) tinha o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e favorecer a sua plena integração à sociedade, propiciando o desenvolvimento de ações e medidas que permitisse melhoras substanciais à realidade das pessoas com deficiência no Hemisfério. Esse é o resultado da preocupação com a discriminação que as pessoas com deficiência vinham sofrendo. A relevância do tema abordado na Convenção de Guatemala (1999) foi muito importante para assegurar que somos todos iguais e devemos ser respeitados e tratados sem distinção, conforme nos garante a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5.º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Estimular que alunos com deficiência façam parte de uma escola regular é reafirmar a prerrogativa que somos mesmo todos iguais, sem distinção de valor, ou condições propícias a fazer parte de um modelo específico de escola. E oferecer a oportunidade ao jovem sem deficiência de constatar nossos valores na prática.

O texto (Decreto n° 198, 2001) dispõe de medidas para prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência, e é firmado o compromisso de realizar pesquisas científicas para conhecer as possibilidades das pessoas com deficiência, como prevenção, reabilitação e tratamento, e a destinação de recursos que proporcionem mais independência a pessoas com deficiência. Além disso, a Convenção se preocupou em atribuir uma definição para o termo “deficiência”, para efeitos da reunião: deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, permanente ou transitória, que limite a capacidade de exercer algumas atividades cotidianas.

Além de esclarecer o significado de deficiência, o Decreto n° 198/2001, art. I também expõe o que trata como “discriminação contra as pessoas portadoras de

deficiência”. Segundo o texto, discriminação contra as pessoas com deficiência é toda diferenciação, exclusão ou restrição causada pela deficiência, que tenha o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício das atividades de pessoas com deficiência. Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal das pessoas com deficiência.

Já em 2007, em Nova York, ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo objetivo era promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e promover o respeito pela dignidade de todas as pessoas com deficiência. A Convenção estimulou os governos participantes a respeitar a diversidade das pessoas com deficiência. O compromisso do governo brasileiro foi cumpri-la integralmente, adaptando a legislação, bem como suas práticas, para garantir que a deficiência fosse apenas mais uma característica da diversidade humana e não sinônimo de limitações que poderiam ser minimizadas, por meio do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. O Decreto apresenta as medidas para a Educação, e assim a seguridade do sistema educacional inclusivo em todos os níveis. No Artigo 24, detalha-se: i) ensino inclusivo de qualidade e gratuito; ii) adaptações razoáveis de acordo com as especificidades; iii) apoio necessário, no âmbito do sistema educacional, com vistas a facilitar sua efetiva educação; iv) medidas de apoio individualizadas e efetivas que sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. Suas medidas abrangem acessibilidade, igualdade de oportunidades, não-discriminação, efetiva inclusão na sociedade etc. Os governos participantes da Convenção de Nova York reconheceram o direito de igualdade de todas as pessoas com deficiência conviverem na comunidade, com os mesmos direitos dos demais, firmando o compromisso de adotar medidas para facilitar que pessoas com deficiência usufruam do pleno gozo desse direito e sua inclusão e participação na sociedade.

Acerca da educação de pessoas com deficiência, o texto reconhece, em seu Artigo n° 24, o direito das pessoas com deficiência à educação e, para realizar a escolarização deste público com base na igualdade e sem discriminação, foi firmado o compromisso de estabelecer um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Asseguram ainda que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional e recomendam adaptações razoáveis de acordo com as necessidades

individuais. A Convenção entende por “adaptação razoável” as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Sobre as possibilidades de adquirir as competências necessárias para uma efetiva inclusão, o artigo prevê, no âmbito da surdez, facilitação do aprendizado da Língua de Sinais e a promoção das características da comunidade surda. Assegura ainda que as aulas sejam ministradas nas línguas e meios de comunicação mais apropriados para cada especificidade. É firmado o compromisso de contratar professores habilitados para o ensino de Libras e/ou Braille para capacitar outros professores a atuarem em todos os níveis de ensino, bem como trabalhar com a conscientização acerca da deficiência, formas de comunicação e técnicas e materiais pedagógicos como apoio para pessoas com deficiência.

Os movimentos mundiais pela educação, na perspectiva de inclusão, criaram documentos que estimularam a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Houve o estímulo de disseminar que somos todos iguais, e que, a escola deveria se preparar para receber a diversidade encontrada nos alunos, de modo a se tornar mais democrática. O processo de sensibilização deveria ser instituído nas escolas para que viesse proporcionar menos atitudes discriminatórias entre os pares envolvidos nesse contexto. No Brasil, novas resoluções, decretos e leis foram criadas para reforçar o que era discutido internacionalmente e que, ainda parecia distante da nossa realidade.

1.3 Marcos Político-Legais da Educação Especial no Brasil

No Brasil, o processo de escolarização de pessoas com deficiência começou na época do Império. Duas instituições atendiam a pessoas cegas e surdas: “Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominados Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro” (BRASIL, 2007, p.2). Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado em atender pessoas com

deficiência mental, e em 1954 foi inaugurada a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

A construção do processo de educação inclusiva no Brasil também contou com a força da legislação. Pouco se discutia sobre a educação de pessoas com deficiência até que, por meio da legislação, ela foi ganhando espaço e sendo reconhecida. A Lei n.º 4.024/1961 tinha por objetivo fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em seu Artigo n.º 88, capítulo 3, consta que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Ou seja, a lei estimulava pessoas com deficiência, ainda chamadas de excepcionais, a estudarem em escolas regulares, no entanto, não previa medidas de apoio pedagógico para esta inclusão.

Dez anos mais tarde, em plena ditadura militar, promulgou-se a segunda LDBEN, n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que vem substituir a Lei n.º 4024/61 que, em Artigo n.º 9, prioriza “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas”. Diferentemente do que se imagina o referido tratamento especial não subsidia a escola inclusiva, e sim promove a escola especial para alunos com deficiência, em atraso escolar e superdotados, marcando o início das escolas especiais para alunos com deficiência.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) percebe a necessidade de criar uma gerência específica para a educação especial no Brasil, assim surge o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, que contribuiu com as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda não havia recebido apoio necessário dos estados brasileiros.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo n.º 206 estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e sobre a educação de alunos com deficiência, reafirma no Artigo n.º 208, recomenda “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A referência sobre os direitos das pessoas com deficiência na Constituição é uma enorme conquista democrática, pois a partir desse marco histórico as demandas sociais relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no processo escolar passaram a fazer parte da realidade brasileira. A Constituição, portanto, reconhece a Educação

como um direito de todos os cidadãos, cujo acesso deve ser oferecido com igualdade de condições. A proposta de inclusão escolar citada na Constituição visa superar o passado excludente quanto à educação de pessoas com deficiência, reconhecendo que a diversidade deve ter os seus direitos garantidos e estimulando a plena inclusão social, reafirmando uma Constituição baseada em princípios de igualdade.

A Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe de alguns apoios para pessoas com deficiência e sobre sua integração social. Acerca da educação especial, o texto estabelece a oferta, obrigatória e gratuita, dessa modalidade de ensino em escolas públicas e ainda atribui a responsabilidade “da matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” ao poder público.

O texto nos passa a impressão de ser excludente ao considerar que apenas as pessoas que já são capazes de se integrar no contexto regular de ensino podem ser do ensino inclusivo. Isso nos remete que boa parte das pessoas com deficiência não conseguem interagir com o meio social, nem desenvolver habilidades que o fariam conviver em turmas regulares. Sendo que a segregação do aluno pode favorecer uma limitação social ainda maior.

Em 1990, promulgou-se a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e garante a oferta de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. O estatuto também dispõe da preferência de matrícula na rede regular de ensino para um atendimento especializado, bem como prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

Quatro anos mais tarde, em 1994, surge a Política Nacional de Educação Especial, acerca da inclusão escolar. O texto defende que devem ingressar em turmas regulares de ensino apenas alunos com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Esse aspecto condicional do texto considera que alunos com mais dificuldade de acompanhar as atividades por alunos que não possuem deficiência devem ser deslocados para a Educação Especial, ou seja, a uma escola à parte. Esse deslocamento para a escola especial seria feito sem antes a escola investir em um apoio pedagógico de qualidade.

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a LDBEN Lei n.º 9.394 que, quanto aos direitos de escolarização das pessoas com deficiência, reafirma o compromisso de Educação para Todos da Constituição Federal (1988). Consta no capítulo 5, todo destinado à educação especial, que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

O Decreto n.º 3.298, de 1999, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que caracteriza a educação especial como um processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. Em seu artigo de nº 24 vê a educação especial como uma modalidade que “permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. Ainda garante um atendimento educacional multiprofissional que visa o atendimento pedagógico individualizado, vê a necessidade de escolas especiais “exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (DECRETO n.º 3.298, 1999, art. 25). Pela primeira vez foi possível encontrar uma assertiva em que o aluno com deficiência é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e inclusão escolar, em que suas especificidades são levadas em consideração de modo a adaptar o sistema educacional em prol de suas necessidades.

Assim, a dificuldade não é mais o aluno com deficiência não conseguir interação com os demais alunos, ou não conseguir acompanhar as aulas, e sim se a escola regular consegue satisfazer suas necessidades. Alunos cujas limitações, devido à deficiência, suas limitações oferecem um atraso considerável devem mesmo receber apoio educacional específico em escolas especiais. No entanto, são essas as considerações que necessitam ser feitas ao avaliar se um aluno tem ou não condições necessárias para acompanhar uma turma regular. E mesmo aqueles que estão inseridos no contexto regular de ensino devem receber atendimento especializado de qualidade preparado para cada indivíduo, para assim conseguir superar suas dificuldades específicas.

Em 2001 um novo Plano Nacional de Educação foi aprovado, Lei n.º 10.172, que vem para substituir o PNE anterior. Uma das metas do PNE discorre sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.

O Ministério da Educação divulgou em 2001 uma cartilha com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n.º

02/2001. O documento apresenta a ideia de que “a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas” (p.6), o que nos remete a uma mudança significativa na qual novas condutas para o processo de inclusão escolar precisam ser tomadas, é dever da escola adaptar-se para atender a diversidade de alunos. Acerca do atendimento a alunos com deficiência, dispõe que “a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais” (CNE, 2001, p.2). O processo para deslocar alunos para a escola especial se tornou mais seletivo, e não mais comum, simplesmente por falta de adaptação ou integração. As instituições de ensino precisam acolher os alunos com deficiência em um atendimento extraclasse nos diferentes níveis de ensino.

A Lei n.º 10.436, de 2002, também conhecida como a Lei da Libras, é um marco muito importante para toda a comunidade surda, pois a partir dela foi reconhecida, oficialmente, a comunicação e a expressão pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Libras é a língua natural usada pela comunidade surda brasileira. A lei atribui a responsabilidade da difusão da Língua ao poder público e às empresas concessionárias. Essa lei só veio a ser regulamentada com o Decreto n.º 5.626, de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. O Decreto estabelece Libras como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. O Decreto também discorre sobre a formação de professores e instrutores de Libras e do intérprete de Libras. No capítulo IV, art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 2005 afirma que as instituições federais de ensino são responsáveis pela educação básica e devem garantir aos deficientes auditivos e Surdos “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues”. As escolas bilíngues passaram a se aproximar da realidade e em 2013, é inaugurada a primeira Escola Bilíngue do Distrito Federal.

O “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade” foi implantado pelo Ministério da Educação em 2003, e tinha por objetivo apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Trata da oferta do atendimento educacional especializado e da garantia da acessibilidade.

Com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, o Ministério Público Federal publicou, em 2004, o documento *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (BRASIL, 2004).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, é dever dos estados democráticos garantirem a educação de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2007). Entre suas ações programáticas, está a de fomentar a inclusão no currículo escolar, por meio de diversas temáticas, entre elas a de pessoas com deficiência, bem como de todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas. Começa a ser introduzida a sensibilização nas escolas, um incentivo ao início do trabalho de inclusão, enfocando a aceitação das limitações dos colegas, suas potencialidades e estimulando uma interação saudável.

Ainda em 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha por objetivo “a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 5). Em um dado momento o texto discute o quanto a educação como um todo deixou a desejar para os “grupos sociais historicamente fragilizados”, afirmando que “a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2007, p. 9). Até então, muito já havia sido discutido acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil, mas, na prática, poucas coisas foram feitas. Mesmo com o reconhecimento na legislação brasileira da necessidade de inserir pessoas com deficiência no contexto regular, as instituições de ensino ainda estavam alheias ao processo de inclusão e não tomaram para si a responsabilidade de incluir, efetivamente faltava muito conhecimento quanto ao processo, no “como fazer” e por onde começar.

Acerca da educação inclusiva, o Decreto n.º 6.094, de 2007, reforçou o compromisso da inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. Dispõe de diversas diretrizes, entre as quais a que garante o “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular,

fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. O Decreto teve por objetivo implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estado, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em 2008, o Ministério da Educação divulgou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo era construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Acerca das dificuldades enfrentadas no processo de inclusão educacional, o documento afirma que, ao “reconhecer tais dificuldades, há necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, bem como criar alternativas para superá-las” (BRASIL, 2008, p. 1). Acredita-se, portanto que, a escola precisa assumir o compromisso de superar os contextos de exclusão. O documento reconhece explicitamente que existe discriminação no processo de inclusão e que para o sucesso e qualidade da inclusão escolar, práticas preconceituosas precisam ser superadas.

O Decreto n.º 6.571, de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE). A União se compromete a apoiar financeiramente o AEE com a finalidade de ampliar a oferta desse segmento na rede pública de ensino. O atendimento especializado em nível superior estima que possam eliminar as barreiras físicas de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência. Na prática, o AEE está nas escolas de ensino básico da rede pública do Distrito Federal, pouco é investido no AEE no ensino superior, principalmente na rede privada, pois atender essa demanda específica com o atendimento pedagógico necessário gera custos extras para as instituições.

Como medida de orientação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou a Resolução n.º 4 para apoiar os sistemas de ensino a cumprir o Decreto anterior. A resolução orienta que o AEE aconteça, na Educação Básica, no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

Em 2014, um novo Plano Nacional de Educação foi aprovado e estabeleceu metas para serem cumpridas em um prazo de dez anos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável em divulgar, a cada dois anos, estudos que demonstrem a evolução no cumprimento das metas estabelecidas. A meta que trata da educação especial é a de número quatro, que prevê

“universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes e escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (BRASIL, 2014, p.24).

Para cada meta, o PNE dispõe de várias estratégias a fim de cumprir o que foi estabelecido. Uma das estratégias acerca da educação de alunos com deficiência é incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da Educação, inclusive em nível de pós-graduação. Depois da obrigatoriedade do ensino de Libras para esse mesmo público, agora há o estímulo de se discutir a efetiva inclusão de alunos com deficiência.

A nova Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) entrou em vigor no início de 2016. A Lei n.º 13.146/15 é uma substituição ao Estatuto da Pessoa com Deficiência e destina-se a assegurar e promover, em condições igualitárias, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social. Depois de um longo período tramitando no Congresso, entrou em vigor a nova Lei de Inclusão, que trata dos direitos da pessoa com deficiência no âmbito da saúde, trabalho, educação e infraestrutura. A grande novidade é que a nova lei prevê punição para atos discriminatórios, de ações preconceituosas.

A Lei estabelece a oferta de profissionais de apoio escolar em instituições privadas de ensino, sem nenhum custo financeiro para as famílias. Os que impedirem ou dificultarem as pessoas com deficiência exercerem seus direitos, como aderir a planos de saúde privados ou negar emprego em razão da deficiência, poderão ser detidos, e a pena pode variar de dois a cinco anos. Estabelece, ainda, a obrigatoriedade de disciplinas com conteúdos sobre deficiência em cursos superiores e, ainda, que escolas que ofereçam cursos como de idiomas e de informática, com a obrigatoriedade de oferecer material acessível. A lei altera o código de defesa do consumidor nesse sentido.

Apesar da boa receptividade da nova lei de inclusão por parte das pessoas que defendem os direitos das pessoas com deficiência, alguns vetos causaram estranhamento. Houve sete vetos, entre eles o da reserva de 10% das vagas para estudantes com deficiência em seleção de cursos técnicos de nível médio e de

graduação. Além do desacordo dos vetos, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) entrou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) contra um dos pontos estabelecidos na lei de inclusão. Eles são contra a obrigatoriedade de instituições de ensino público e privado garantir educação aos estudantes com algum tipo de deficiência. Segundo a Confederação, quem deve assegurar educação de qualidade aos estudantes com deficiência é o Estado e não as escolas particulares. A Lei determinou seis meses para as escolas se adaptarem às novas mudanças, garantindo os novos direitos e acessibilidade de todos os envolvidos.

No entanto, essa ação foi julgada em 9 de junho de 2016 e foi decidido que a ação era improcedente. Segundo o relator, ministro Edson Fachin, o estatuto reflete o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição Federal (STF, 2016). Ainda assim a CONFENEM alega que essa prática se refletirá em alto custo para as escolas privadas.

De modo geral, o processo de escolarização de pessoas com deficiência ainda está em construção. Esse processo que sempre aconteceu de modo excludente às minorias, vem tentando modificar o cenário excludente e discriminatório, de modo a oferecer às pessoas com deficiência uma escolarização mais igualitária. Sasaki (1999) nos demonstra como se deu o processo de autonomia e igualdade das pessoas com deficiência.

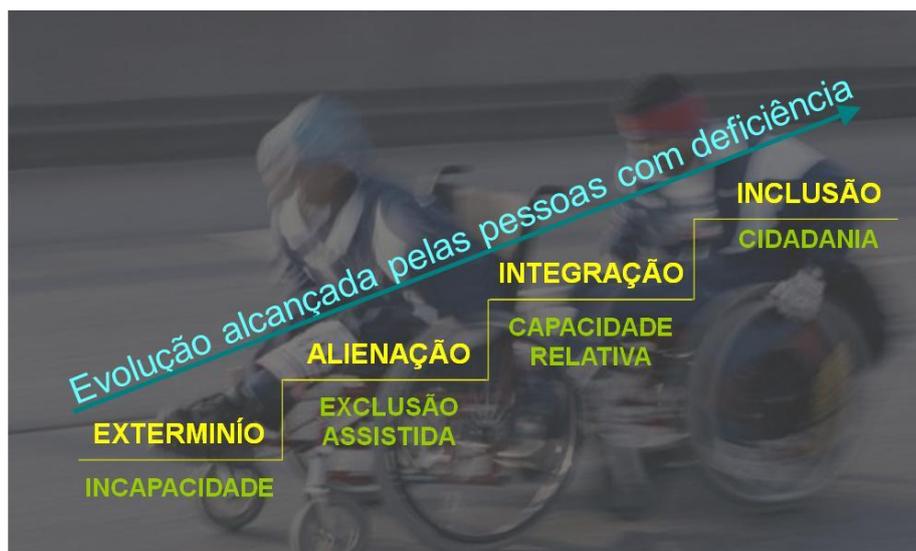


Figura 1: Evolução alcançada pelas pessoas com deficiência (SASSAKI, 1999)

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROCESSO INCLUSIVO

Para que uma escola se torne inclusiva, o cotidiano escolar precisa ser modificado. É preciso realizar novas práticas educacionais, visando à efetiva participação do aluno com deficiência em todos os âmbitos. A metodologia precisa ser adaptada, bem como o planejamento das aulas e a avaliação da turma. As práticas pedagógicas devem incluir todos os alunos, e não ser diferenciada para o aluno com deficiência. Todos devem ser capazes de avançar nos conteúdos a partir da metodologia proposta. Ao se propor a escola inclusiva, um novo papel do professor é exigido, seja a partir das práticas pedagógicas ou na sua formação. Segundo Machado (2013) é necessário que educadores, professores, diretores e todos que trabalham em ambiente escolar estejam atentos as reações emitidas pelos alunos com necessidades especiais em relação à escola, à turma e aos colegas de classe.

2.1 Formação dos Professores

A inclusão da disciplina de Libras como disciplina curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e nas licenciaturas passou a ser obrigatória a partir do Decreto nº 5.626/2005. A inserção da disciplina favorece a sensibilização nos professores e demais profissionais, a consciência que seus futuros alunos Surdos possuem uma língua distinta, outra maneira de expressão, e isso exige adaptação metodológica razoável para a promoção da inclusão em sala de aula. Segundo dados da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o DF tem aproximadamente 750 alunos Surdos ou com deficiência auditiva matriculados na rede pública de ensino, sendo 525 no ensino fundamental (SEEDF, 2015).

O que se espera do professor quanto a cursar a disciplina, segundo Lacerda e Caetano (2013, p. 220), é que ele ofereça “ao menos uma comunicação mínima”. E esta comunicação tem sido adquirida por meio da disciplina de Libras, ainda nas Universidades.

A disciplina de Libras promove diversas reflexões para o professor que está se formando e o prepara para assumir uma turma inclusiva. A lei trouxe esse subsídio aos professores que estão se formando desde 2005. No entanto, muitos professores que já

estavam em sala de aula, antes do Decreto entrar em vigor, muitas vezes desconhecem o quanto o seu papel é fundamental na educação inclusiva, deixando, muitas vezes, toda a responsabilidade para o Intérprete Educacional (IE). Para Leão (2004, p. 19) a questão da “formação de professores é um dos principais desafios enfrentados para que haja uma plena implementação da educação inclusiva”. O professor precisaria procurar cursos de formação continuada em educação especial ou Libras, para conhecer possíveis mediações e intervenções para assegurar uma aprendizagem de qualidade, que é um dos papéis da educação inclusiva.

É comum perceber, em sala inclusiva com Surdos, o professor atribuindo a função de educador para o intérprete. Poucos professores conseguem estabelecer comunicação com o Surdo, sendo assim, muitos acabam fornecendo sua aula tradicional para os alunos ouvintes e deixa o intérprete sozinho realizando o processo de interpretação da aula. Para Lacerda e Caetano (2013, p. 220) “não cabe ao intérprete a função de ensinar, mas sim reproduzir de modo claro, ao aluno, o que o professor está explicando”. Assim, o desenvolvimento de aprendizagem do aluno Surdo é de responsabilidade do professor regente e não do intérprete. Os dois podem construir junto um planejamento de aula que inclua a todos e atenda as especificidades da disciplina, mas o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem continua sendo o professor. Professor e intérprete planejando e desenvolvendo junto estratégias pedagógicas é a proposta da codocência, em que esses profissionais trabalham juntos em prol da aprendizagem do aluno Surdo. A presença do intérprete em sala de aula não garante o atendimento específico para o aluno Surdo, se outras medidas não forem tomadas, pois o processo de inclusão vai muito além da presença do intérprete.

A discussão acerca da educação inclusiva vem ganhando espaço nos últimos anos a partir de diversas leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, bem como o direito de uma educação de qualidade, conforme descrito na nova Lei de Inclusão de 2015, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015 art.27). De acordo com Silva, Kelman e Salles (2011, p. 57) “a turma na escola é um desses grupos significativos para a imersão no mundo e na cultura da comunidade”.

Para oferecer uma educação inclusiva de qualidade, é preciso reconhecer a importância do papel do professor para os alunos e o potencial que o professor pode

despertar. Para Ruiz (2003, p. 56) “este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o *sensu comum*”. A referida autora reafirma o compromisso social do professor, demonstrando o quanto seu papel pode proporcionar ao aluno senso crítico. Segundo Vygotsky (2003, p. 79) “o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado”. Sendo assim, o professor é um mediador capaz de estabelecer essa ponte de conhecimento para os alunos, por meio dele um novo mundo de conhecimento pode ser construído.

Levando em consideração a representatividade do professor em sala de aula e reconhecendo-o como um agente importante no processo de ensino-aprendizagem, ele deve estimular os alunos a participarem ativamente da sua própria aprendizagem, pois, segundo Vygotsky (2003, p. 75), “não se pode educar outrem. Não é possível exercer uma influência direta e produzir mudanças em um organismo alheio, só é possível educar a si mesmo, isto é, modificar as reações inatas através da própria experiência”. O que também é defendido por Gauche e Feltrini (2011, p. 23): “não se concebe mais a ideia de que o professor transmita conteúdos prontos, acabados; o aluno constrói seu conhecimento e participa desse processo de construção por meio da oportunidade de argumentar e exercitar a razão”. Entende-se, portanto, que o aluno é o autor do seu próprio conhecimento, atuando como protagonista nesse processo. Sendo assim, cabe ao professor conduzir essa situação de maneira igualitária, e nunca discriminatória.

A nova Lei Brasileira de Inclusão dispõe que é de responsabilidade do poder público incluir em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015). A disciplina de Libras ou derivadas de educação especial, oferecidas aos professores na graduação ou formação continuada, deve preparar o professor para atender a diversidade, que é a realidade das escolas atualmente. O que acontece, muitas vezes, é que as disciplinas são extremamente teóricas e não aproximam o professor da realidade da sala de aula, que é lecionar para um aluno com alguma limitação física ou sensorial, de modo a não capacitá-lo efetivamente. De acordo com Silva, Kelman e Salles (2011, p. 62) “são necessários conhecimentos específicos e a aplicação de metodologias especialmente orientadas para alunos Surdos, além de uma formação dirigida para os requisitos da

educação bilíngue”. Isolar os professores do contexto social e escolar não favorecerá uma mudança de paradigma em sala de aula, é preciso levar esses professores a campo para conhecer, vivenciar e se preparar para mediar aulas com alunos com deficiência. Preparar planos de aula inclusiva, acompanhar aulas de salas inclusivas, propor material didático lúdico para atender as especificidades dos alunos com deficiência são meios de possibilitar a preparação dos professores para atender a diversidade que encontrarão. Para Nascimento (2009, p. 6) “a formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença dos professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem”.

A Universidade de Brasília (UnB) oferece 109 cursos de graduação distribuídos em quatro campi: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina, Ceilândia e Gama. Parente (2015) realizou um levantamento para identificar as disciplinas voltadas ao ensino especial em 24 cursos de licenciatura da UnB. Além da disciplina de Libras, que oscila entre optativa e obrigatória, outras disciplinas são oferecidas de modo opcional para os licenciandos da Universidade, são elas:

- ❖ Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano;
- ❖ O Educando com Necessidades Educacionais Especiais;
- ❖ Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE;
- ❖ Escolarização de Surdos e Libras;
- ❖ Desenvolvimento e Necessidades Especiais;
- ❖ Ensino de Química na Escola Inclusiva.

Silva, Kelman e Salles (2011, p. 72) detectaram em pesquisa as dificuldades encontradas pelos professores no processo inclusivo de alunos Surdos, “são elas: 1) falta de intérprete; 2) falta de domínio de Libras; 3) falta de interesse dos pais; 4) ensino de português como primeira língua e 5) falta de material”.

Muitos professores ainda não se sentem preparados para atender alunos com necessidades educacionais especiais; Leão (2004, p. 49) acredita que “isso seja em decorrência de uma formação pedagógica inadequada, na qual os docentes não apresentam conteúdos suficientes para lidar com esses alunos”. A falta de preparo e experiência dos docentes, dos professores que formam professores, ocasiona um fracasso em cadeia. O ensino de qualidade para alunos com necessidades educacionais

especiais depende diretamente da formação dos professores, que está diretamente associado à formação acadêmica desses professores.

Como as discussões acerca das disciplinas curriculares para formar professores na perspectiva de educação especial são recentes, ainda existem poucos trabalhos que pesquisem a temática. No entanto, é necessário estimular pesquisas na área, a fim de formalizar a descrição curricular que os professores em formação precisam atender para atuar com êxito no processo inclusivo de alunos com deficiência. Ainda não há critérios estabelecidos que visem unificar o ensino da disciplina de Libras, nos cursos de licenciatura, nem o que deve ser abordado, especificamente, nas disciplinas de inclusão e/ou educação especial para todas as licenciaturas, pois elas não possuem conteúdos básicos exigidos, de modo que a mesma disciplina pode ter características muito distintas de uma região para outra. Unificar o vocabulário mínimo para a disciplina de Libras 1, de forma que abranja situações cotidianas do processo de ensino-aprendizagem, bem como sinais específicos da área de formação contemplaria mais a prática para os futuros docentes. Essa prática contribuiria para que todos licenciados tivessem a mesma preparação em qualquer região do país, respeitando sempre o regionalismo da Língua de Sinais e suas variações, mas sem perder o objetivo da formação.

Quando se busca inserir crianças nas salas de ensino regular, encontra-se, por parte dos professores, certa dificuldade de lidar com a nova situação que se apresenta. É comum ouvir de professores que eles não foram preparados para isso e/ou não fizeram essa opção durante seu curso de formação (CAVALCANTE, 2004; MANTOAN, 2004). Nascimento reafirma esse posicionamento (2009, p. 5) “a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais”. Para Silva, Kelman e Salles (2011):

“o despreparo do professor é uma das grandes barreiras apontadas para o sucesso da inclusão. Entre os problemas atuais do cenário brasileiro, assinalamos a diversidade de concepções na formação de professores, vigente no Brasil, quando se considera o profissional com formação generalista, para a educação especial, e a realidade linguística evidenciada no aprendente Surdo gera especificidades no processo educacional” (p.59).

Para as referidas autoras, no atendimento aos alunos Surdos, as dificuldades vão além desses aspectos, tendo em vista a inexistência de formação específica na área.

Pessoalmente entendemos que esse despreparo compromete o aprendizado dos alunos, ocasionando diversas lacunas no seu desenvolvimento, e também promove no professor certa rejeição com a perspectiva de inclusão. Por isso, a importância de preparar o professor para atuar nessa perspectiva, para que possa atender o aluno Surdo com qualidade e em condições de igualdade. Silva e Pereira (2003) afirmam que a aprendizagem do aluno Surdo é normal, ilimitada, mas acontece de maneira diferente. Para conseguir acessar esse âmbito de aprendizagem do aluno Surdo, faz-se necessário compreender os diferentes aspectos que envolvem a surdez, como: as diferentes abordagens de surdez e deficiência auditiva, perda auditiva, desenvolvimento de linguagem, estratégias metodológicas que contribuam para aprendizagem do aluno Surdo, processos que visem à efetiva inclusão do aluno Surdo em classe regular de modo a respeitar e contribuir com o trabalho do intérprete educacional. Conforme Silva, Kelman e Salles (2011) nosso sistema educacional apresenta dificuldades reais para efetivação implementação da inclusão, não conseguindo atender às necessidades dos alunos. “E isso se manifesta na exclusão em sala de aula, quando o aluno Surdo não consegue acompanhar o processo educativo, o qual, em essência, não está preparado e adaptado para acolhê-lo” (SILVA; KELMAN; SALLES; 2011, p.59).

Então, como vimos anteriormente, a inclusão da disciplina obrigatória de Libras nos cursos de Licenciatura é um importante passo para formação do professor, uma vez que, é uma oportunidade de aprendizagem e aprimoramento de seus conhecimentos a respeito da língua de sinais brasileira e da inclusão.

Silva e Pereira (2003), analisando o comportamento de professores de alunos Surdos em sala inclusiva, concluem que embora os professores acreditem que alunos Surdos têm condições de ser incluídos, porque são inteligentes, aprendem e se comportam bem, na realidade, são tratados com diferenciação, pois se exige menos do aluno Surdo e se tolera muito mais comportamentos e atitudes inadequados do que a professora faz com os demais alunos. Sendo assim, ainda que os professores pareçam defender uma possibilidade de inclusão, na realidade, os professores se sentem alheios e sem saber como intervir em situações como a descrita. Sendo assim, não basta que só os professores aprendam novos métodos de praticar a inclusão em sala de aula, toda a comunidade escolar precisa estar disposta a incluir o aluno Surdo para contribuir com a

prática do professor. Segundo Silva, Kelman e Salles (2011, p. 60), “o professor encontra grandes dificuldades no exercício do seu papel de mediador gerado pela ausência de comunicação efetiva – decorrente do desconhecimento da Língua de Sinais – com o aluno”. Para as autoras é evidente a importância do uso da Língua de Sinais pelos envolvidos nesse processo “como um dos requisitos no processo de inclusão educacional” (p. 61).

Castro (2008, p. 6) faz uma consideração importante acerca do processo de implementação da inclusão. Segundo ele:

[...] a inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino necessitando-se de uma transformação que coloque em destaque o aluno como sujeito do processo, percebendo-se que mesmo não possuindo deficiência aparente, cada um tem seus limites.

Sendo assim, todos os alunos – com ou sem deficiência – demandam necessidades educacionais especiais. Com as novas leis, resoluções, portarias e documentos em geral, o cenário educacional vem sendo modificado, e o currículo para formação de professores vem tentando se adaptar a essa nova realidade, que é receber alunos com necessidades educacionais especiais. É perceptível que, cada vez mais, os professores sentem a necessidade de acolher e se preparar para essa nova demanda. É esperado que, em alguns anos, a inclusão esteja mais consolidada quanto à formação de professores, e que, os mesmos possam se sentir mais seguros diante dessa realidade educacional.

3A SURDEZ E O PROCESSO EDUCACIONAL DOS SURDOS

A legislação contribuiu muito para que o processo educacional dos Surdos acontecesse de fato, como vimos nos primeiros capítulos. Nesse capítulo, vamos conhecer um pouco sobre a diferenciação entre a surdez e a deficiência auditiva, bem como as possibilidades educacionais, que vem acontecendo por meio das escolas inclusivas e pela Escola Bilíngue, que envolvem contextos educacionais diferentes.

3.1 Surdez x Deficiência Auditiva

A diferenciação na abordagem entre surdez e deficiência auditiva pode existir por dois motivos. O primeiro seria como o indivíduo se reconhece, alguns Surdos são estimulados pela família ou simplesmente não tiveram afinidade com a cultura surda¹ e são instruídos a desenvolver a língua oral, e assim a fazer parte da comunidade ouvinte. Ao fazer parte da cultura dos ouvintes pode existir uma grande dificuldade do sujeito se enxergar como uma pessoa surda. Assim, essas pessoas preferem ser reconhecidas pelo sentido que lhes falta, a audição, sendo chamados de deficientes auditivos. Diferente desse grupo, outros Surdos são inseridos desde cedo na cultura surda e são estimulados a praticar Língua de Sinais, estes preferem ser reconhecidos como Surdos.

A segunda possibilidade é o grau de perda auditiva que é dado em decibéis (dB). Para Leão (2004, p. 5-6) “a surdez provoca um impacto na comunicação, pois os sons da fala se concentram na frequência de 250 a 8000 Hz, com intensidade que varia entre 15 a 75 dB”. O comprometimento da surdez possui diferentes graus, conforme demonstrado no quadro 1. Diversos autores exibem classificações diferentes, a mais utilizada é a de Martinho e Santos (2005), que considera:

Entende-se por cultura surda a maneira como o Surdo entende o mundo e o modifica para atender suas especificidades e torná-lo acessível. Fazem parte da cultura surda: Surdos, intérpretes, usuários de Língua de Sinais e as demais pessoas que se identifiquem com suas percepções visuais (SCHMITT; LUCHI, 2014)

Perda auditiva em dB	Classificação
25 a 40	Leve
41 a 70	Moderada
71 a 90	Severa
Acima de 90	Profunda

Quadro 1: Classificação de graus da surdez, em decibéis, por Martinhos e Santos (2005).

Nessa perspectiva, os Surdos seriam as pessoas que possuem perda de audição severa ou profunda, e os deficientes auditivos os que apresentam perda leve ou moderada. Sendo que, segundo Leão (2004, p. 23) “mesmo *déficits* auditivos leves podem causar alterações na percepção da fala”.

Muitos professores desconhecem o que ocasiona surdez e essa tem sido uma dúvida recorrente. A surdez pode ser congênita ou causada por problemas pré, peri e pós-natal. As causas são as mais diversas: incompatibilidade genética, parto mal sucedido, rubéola, catapora, diabetes, infecção hospitalar, exposição excessiva a sons de alta intensidade, entre outros.

Para o processo comunicativo das pessoas com perda auditiva ou surdez profunda, existem três possibilidades principais: Oralização, Bilinguismo e Comunicação total.

Surdos que optam pela Oralização podem ter o auxílio de um aparelho auditivo ou fazer a cirurgia de implante coclear para facilitar a comunicação. O aparelho auditivo, denominado Aparelho de Amplificação Sonora de Uso Individual (AASI) é configurado de acordo com a necessidade do indivíduo (KELMAN, 2010). O implante coclear é realizado por um processo cirúrgico no qual se coloca um dispositivo no osso mastoide, como mostra figura 1.

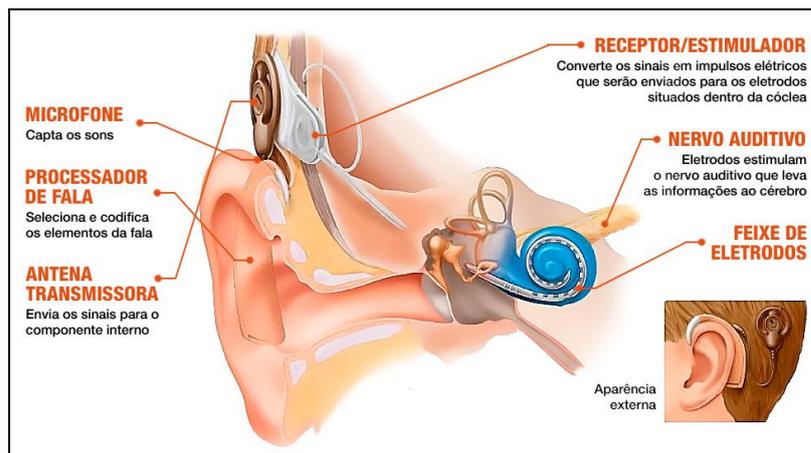


Figura 2: Implante Coclear

Esse dispositivo possui um feixe de eletrodos (coberto por silicone) que está ligado a um receptor externo. O procedimento já é realizado na rede pública de saúde brasileira. Nem todos os Surdos conseguem se desenvolver na oralidade, que é um processo muito complexo para eles, pois é difícil reproduzir uma língua oral com coerência, sem o recurso da audição. Por isso a importância do acompanhamento fonoaudiológico, pois com a ajuda de profissionais capacitados o Surdo tem a possibilidade de se desenvolver com mais facilidade. Sendo assim, para Surdos oralizados, sua abordagem é a aquisição da linguagem oral com o objetivo de integrar o Surdo à comunidade ouvinte.

No entanto, muitos ainda veem o implante coclear com reprovação. Os Surdos que fazem parte da cultura surda rejeitam, de certa forma, o implante, que é visto como perigoso para a saúde, algo na tentativa de “normalizar” os Surdos segundo as expectativas da comunidade ouvinte. Esse desconforto tem gerado, em Surdos com o implante, uma crise de identidade. Na qual eles não se reconhecem como parte integrante da comunidade ouvinte, pois existe uma dificuldade de inserção no meio e também não se reconhecem como Surdos, por não terem conseguido, de modo intrínseco, inserir-se na cultura surda. Muitos retiram a parte exterior do aparelho por medo ou vergonha.

O momento em que a surdez acontece tem uma importância significativa, pois a partir disso ainda podemos classificá-la de duas formas: pré-lingual e pós-lingual. Se a perda auditiva tiver sido no período pré-lingual significa que o Surdo desconhece os sons. Ele não possui memória auditiva nenhuma, o que torna mais difícil a compreensão

do mundo sonoro. O Surdo pós-lingual se refere ao Surdo que já teve acesso à língua oral, ele possui noções de som e fala. Sendo assim, vale ressaltar a importância do diagnóstico precoce, pois muitas famílias tardam muito a perceber dificuldades auditivas nos filhos. O diagnóstico realizado no início pode fazer com que o Surdo seja introduzido na Oralização precocemente, o que favorecerá o processo de aprendizagem da língua oral, ou viabilizará a aprendizagem da Língua de Sinais.

Já o Bilinguismo refere-se à outra abordagem, Kelman (2010, p. 148) afirma que “o Bilinguismo para Surdos implica ensino da Língua de Sinais e Língua Portuguesa em momentos educacionais diferentes”. Assim, para os Surdos, a Língua de Sinais será a primeira língua (L1), seu idioma de domínio, conhecida também como língua espontânea. E a Língua Portuguesa (como modalidade escrita) será a sua segunda língua (L2). Para o processo de educação bilíngue, Razuck (2011) considera que, para o sucesso dessa prática, é necessário a participação de professores Surdos. Essa ressalva é muito importante, já que os professores Surdos costumam apresentar uma boa qualificação e fluência em Língua de Sinais, o que contribui muito para a aquisição natural pelos alunos Surdos.

Em instituições bilíngues (como na Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga-DF) os professores ministram aulas em Libras, as avaliações orais são feitas em Libras e o registro escrito é feito em Língua Portuguesa. Kelman (2010, p. 147) ressalta que “o conhecimento da L2 é obtido em condições distintas, dependendo do grau de surdez, do grau de contato com a L2, o que acarreta em diferentes graus de proficiência”.

E a última abordagem é a Comunicação Total, que faz uso de diversas ferramentas comunicativas como oralização, leitura orofacial, gestos, linguagem escrita, dactilologia entre outros. Kelman (2010, p.147) afirma que:

[...] esta maneira de educar as pessoas surdas iniciou com pesquisas do americano William Stokoe, que confirmou que a Língua de Sinais americana possuía todas as características gramaticais, léxicas, morfológicas e sintáticas análogas a qualquer outra língua, só que acontecia em um plano visual-espacial e não oral-auditivo, como as demais línguas.

Leão (2004) em seu trabalho vê a Comunicação Total como algo inerente à multimodal, Kelman (2010) a vê como duas abordagens diferentes. Para a autora a

comunicação multimodal aproveita todos os recursos necessários para as interações entre Surdos e ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares etc. Segundo Razuck (2011, p. 35) “a crítica para essa modalidade de comunicação é que os sinais passam a constituir meramente um apoio à língua oral e a Língua de Sinais não é compreendida em sua plenitude linguística”.

Pesquisas apontam que o Surdo oralizado, mesmo desenvolvendo a linguagem oral, compreende apenas 20% da mensagem de um emissor. O uso das ferramentas da Comunicação Total, como o português sinalizado (que não é Língua de Sinais), distancia o Surdo da sua primeira língua, sendo favorável como metodologia comunicativa para Surdos o Bilinguismo, pois reconhece a Língua de Sinais como a língua oficial dos Surdos.

Cada abordagem de comunicação é defendida por seus usuários. Não existe uma fórmula perfeita que garanta o melhor recurso a ser seguido, mas existem diversas opções. Todas elas com o intuito de proporcionar aos Surdos meios de comunicação mais acessíveis que garantem igualdade e melhor desenvolvimento para a aprendizagem. Leão (2004, p. 25) afirma que “há um número limitado de pesquisas e publicações referentes às diferentes abordagens educacionais de Surdos voltados aos professores”, a quantidade de pesquisas com a temática de inclusão tem crescido substancialmente no decorrer dos anos, principalmente após o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, o desafio atual é fazer com que esses trabalhos cheguem até os professores em suas respectivas escolas. Esse cenário pode causar atrasos significativos na aprendizagem dos Surdos em sala de aula. É importante que o professor compreenda as diferentes abordagens que, alunos com a mesma deficiência possam ter, pois, compreendendo os processos, o professor se torna mais flexível em sua abordagem em sala de aula.

Atualmente recomenda-se a inserção do aluno Surdo em escolas inclusivas. Para um maior entendimento passaremos a abordar como é esperado que tais espaços se organizem, para que o aluno possa ser incluído, de fato, e não apenas inserido em uma sala inclusiva.

3.2 Sala Inclusiva

As turmas que inserem alunos que apresentam algum tipo de deficiência são turmas inclusivas. As turmas inclusivas com Surdos (normalmente de um a cinco por turma) também possuem um tradutor e intérprete de Libras – TILS. Sua função é realizar a interpretação das falas dos ouvintes, Língua Portuguesa para Libras e vice-versa. Para Lacerda (2013, p. 206), “o intérprete é uma figura importante para que os alunos Surdos, usuários de Libras, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também oportunidades de inserção/interação no espaço escolar”. Essa função pode quebrar a barreira linguística em sala de aula e pode mediar a comunicação entre Surdos e os ouvintes da escola (professores, servidores, alunos).

Para o contexto escolar, há o intérprete educacional (IE), que realiza essa função mais específica em sala de aula. Para esses profissionais o perfil pedagógico precisa estar agregado. Segundo Lacerda e Kotaki (2013, p. 207), “este é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao aluno Surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva”. Com o IE, é possível conhecer mais da cultura do aluno Surdo, bem como sua língua, suas dificuldades, potenciais e maneiras mais viáveis de conduzir e preparar as aulas.

Os alunos Surdos recebem atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno de suas aulas. O atendimento realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais é assegurado pela Resolução de nº 4 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A função do AEE é complementar ao processo educacional do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O que rotineiramente acontece é que o professor regente dificilmente é avisado que terá turmas que incluem alunos com deficiência, o que implica não planejar aulas com as devidas adequações. O professor geralmente não recebe informações sobre quantidade de alunos Surdos, se há intérprete de Libras, apoio pedagógico, quais as especificidades dos seus alunos, grau de perda auditiva, etc. Colocar um professor, sem essas informações, para lecionar em turmas inclusivas causa um estranhamento natural, o professor não saberá como contemplar o aluno Surdo.

Como complementação ao processo de inclusão, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) prevê a disponibilização de um professor para o ensino de Libras, para assim fornecer um maior contato dos ouvintes com a língua e minimizar a barreira linguística. No entanto, esse tipo de atendimento ainda não chegou a todas as escolas inclusivas do DF. Isso porque “ainda há poucos professores usuário de Libras na rede de ensino e a grande maioria dos professores intérpretes educacionais ainda não possuem certificados de proficiência em Libras emitida pelo MEC” (RAZUCK, 2011, p.47). O certificado de proficiência em Libras emitido pelo MEC (sob responsabilidade do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) é o Prolibras, que certifica pessoas surdas ou ouvintes fluentes em Libras. O exame acontece em todo Brasil e visa oferecer certificação de competência para atuação como docente, instrutor e intérprete de Libras.

Se uma escola acolhe, verdadeiramente, a ideia da inclusão, muito se ganha com isso. É preciso colocar em prática os objetivos da inclusão para que a escola inclusiva não seja apenas uma forma de mascarar o preconceito, mas seja utilizado para o verdadeiro intuito que é o desenvolvimento cognitivo e bem estar desses alunos (MACHADO, 2013). A escola inclusiva é um meio de se conhecer e compartilhar das diferentes culturas (de Surdos e de ouvintes), quebrar barreiras linguísticas, quebrar paradigmas preconceituosos, favorecer crescimento social entre os alunos, uma forma de se entender que as diferenças existem e precisam ser consideradas em nosso meio. A escola inclusiva pode ser produtiva para todos os envolvidos, alunos ouvintes têm a oportunidade de aprender uma nova língua, a lidar com a diferença do colega e ter noção de que o mundo é composto por pessoas com diferentes especificidades e que são capazes de lidar com isso em diferentes âmbitos, como na escola, no trabalho, em família e na sociedade. Os alunos Surdos têm a oportunidade de vivenciar a cultura do ouvinte, de se sentir com as mesmas potencialidades dos colegas e crescer socialmente.

3.3 Escola Bilíngue

Uma perspectiva de educação de Surdos diferente da escola inclusiva é a da Escola Bilíngue. A Escola Bilíngue adota a abordagem da educação bilíngue para Surdos, que visa à utilização da Língua de Sinais como primeira língua (L1), e a Língua

Portuguesa escrita, como segunda língua (L2), sendo as duas línguas de comunicação pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas curriculares conforme o que é estabelecido na Lei nº 5.016 de 15 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes para educação dos Surdos no DF.

A Escola Bilíngue defende que a educação para Surdos seja voltada para suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias, pois, assim a diversidade humana seria considerada em sua totalidade. A escola inclusiva oferece essa perspectiva em educação panorâmica, mais abrangente e menos específica, ao inserir Surdos no contexto educativo dos ouvintes. Segundo Moura e Vieira (2011), a insatisfação em relação ao contexto histórico da educação dos Surdos, aliada às diversas intercorrências, fez com que o Bilinguismo ganhasse força. Ainda segundo as autoras, “o Bilinguismo permite que o Surdo possa existir na diferença. Com uma língua visual que atende suas necessidades, ele deixa de ser deficiente em relação aos aspectos e às limitações ocasionadas pela falta de uma língua compartilhada” (p.5). Surdos inseridos em escolas bilíngues podem se sentir mais acolhidos, pois todas as nuances estão ao seu alcance, a barreira linguística não existe. Em contrapartida, eles podem apresentar dificuldade de socialização em uma sociedade que preza muito pela cultura dos ouvintes. Ao pensar em possível segregação dos Surdos, ou seja, limitar os contatos, Surdos para um lado e ouvintes para outro, Moura e Vieira (2011) garantem que não se trata de segregação, pois com o modelo de Escola Bilíngue “os Surdos poderão apropriar-se de fato de subsídios que os equipararia educacionalmente aos ouvintes. Desta forma, serão capazes de se incluir verdadeiramente no meio social, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva” (p. 8).

A abordagem empregada pela Escola Bilíngue diferencia-se da escola inclusiva, pois não há interpretação das falas por meio de um intérprete. Toda a comunidade escolar precisa ser fluente em Língua de Sinais (nesse caso, Libras) que é a língua de instrução na escola. Os professores se comunicam e ensinam os conteúdos diretamente em Libras. Pode haver matrícula de aluno ouvinte, desde que ele saiba e reconheça Língua de Sinais. A Escola Bilíngue não é considerada atendimento educacional especializado.

No Brasil, o Bilinguismo passou a ser mais discutido com a Lei da Libras nº 10.436, de 2002, que reconhece o Bilinguismo como uma possibilidade educacional para Surdos. Mas ainda estamos em constante aceitação e reconhecimento dessa

proposta, ainda há poucas escolas no Brasil que atendem Surdos de modo bilíngue e poucos trabalhos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e social de Surdos pertencentes à prática bilíngue.

No Distrito Federal, existe uma Escola Bilíngue, localizada em Taguatinga. A escola tem como missão “proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade” (PPP da escola, 2014, p. 18). A comunidade surda do DF lutou por quase doze anos até conseguir a realização da Escola Bilíngue de Brasília, inaugurada em 2013. Atualmente, a escola conta com mais de 60 professores habilitados e fluentes em Libras, que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Projeto Político Pedagógico (2014) da Escola Bilíngue de Brasília, são apontadas algumas fragilidades da escola, como problemas relacionados à socialização, rotatividade dos alunos, recebimento de alunos oriundos de outros estados sem pré-requisitos necessários, pouca participação da família em atividades escolares, falta de profissionais de apoio pedagógico, entre outros. É possível perceber, de acordo com o PPP da escola, que de modo geral, as fragilidades da Escola Bilíngue são semelhantes às dificuldades que a escola inclusiva também apresenta. A falta de socialização parece uma dificuldade comum entre as duas perspectivas de educação de Surdos, mesmo inseridos em uma escola em que sua língua (L1) é predominante. As relações interpessoais também estão fragilizadas e precisam ser restabelecidas independentes da abordagem educacional empregada.

Outra possibilidade no Distrito Federal é Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL), que também atende alunos Surdos, oferecendo uma educação oralista. Até bem pouco tempo, a escola se posicionava contra o uso de línguas de sinais. Nesse espaço os alunos são estimulados a fazer leitura labial e falar exatamente como era defendido por Samuel Heinicke (1723-1790) e Alexander Graham Bell (1847-1922). Para esses pesquisadores a língua de sinais era prejudicial, pois comprometia a aquisição da língua oral.

A filosofia oralista teve grande força no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, mas com o passar do tempo, passou a ser amplamente criticada, pois reduzia as possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Conforme o capítulo evidenciou, existem diversas possibilidades para a escolarização de Surdos. Geralmente, o processo comunicativo é adotado pelos familiares, isso porque, na maioria das vezes, a surdez é detectada nos primeiros anos de vida. Dessa forma, cabe a família adotar um mecanismo de comunicação, que futuramente, pode ser apreciado ou desprezado pelo Surdo. É comum conhecer Surdos que, tardiamente, desprezam a oralização e acabam optando pela Língua de Sinais, bem como, Surdos que na adolescência (ou já adultos), são submetidos à cirurgia do implante coclear, por exemplo, de modo a contemplar a oralização.

Sendo assim, não há uma prescrição de qual melhor método a ser adotado, nem tampouco cabe fazer críticas as escolhas que as famílias tenham feito, pois certamente, foi na expectativa de melhor adaptação e socialização.

4 AS NOSSAS ESCOLAS E A INCLUSÃO DOS SURDOS

Nesse capítulo apresentamos alguns dados estatísticos da realidade educacional brasileira de alunos com deficiência, bem como algumas fragilidades desse processo educacional, que precisa ser realizado com qualidade como direito assegurado pela Constituição Brasileira (1988).

4.1 Dados da Realidade Brasileira Atual

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino é crescente. O INEP (2015) aponta que existem mais de 745 mil alunos com deficiência no Brasil, entre educação infantil, ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esse número abrange alunos tanto de escolas especiais quanto alunos com deficiência inseridos em escolas regulares. Os dados também apontam que a maioria dos alunos com deficiência está no ensino fundamental (séries iniciais e séries finais) conforme é possível ver no gráfico 1.



Gráfico 1: dados do INEP (2015) com a quantidade de alunos da Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) no Brasil.

O quadro 2 abrange a quantidade de alunos com deficiência em cada segmento, ainda segundo o INEP (2015).

Censo Escolar (INEP, 2015)	Alunos Especiais (INEP, 2015)
Creche	10.355
Pré-escola	34.617
Ensino Fundamental – anos iniciais	367.507
Ensino Fundamental – anos finais	213.716
Ensino Médio	59.241
Educação de Jovens e Adultos	59.927

Quadro 2: quantidade de alunos especiais por seguimento no Brasil, segundo dados do INEP (2015).

O INEP entende como alunos especiais os alunos com deficiência matriculados em escola especial e também os que estão inseridos na escola regular.

Foi possível perceber a conquista de espaço dos alunos com deficiência. Porém, ainda há muito que fazer para contribuir com essa nova perspectiva de ensino, o cenário escolar precisa ser modificado para atender as especificidades de todos os alunos e assim, atender a diversidade.

Educação inclusiva se refere não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades. Refere-se a todo grupo minoritário que, de uma forma ou de outra necessita de medidas educacionais diferenciadas quanto a processos de avaliação, de desenvolvimento curricular e estratégias metodológicas, de comunicação” (KELMAN, 2010, p.38).

Todos os alunos, mesmo os que não têm deficiência, apresentam alguma necessidade específica que precisa ser atendida. Alguns têm dificuldade em Matemática, outros em História, outros não conseguem manter a atenção muito tempo no professor, outros têm muita dificuldade em Artes Plásticas... Sendo assim, vale ressaltar que em uma turma o aproveitamento da aula não será o mesmo para todos, pois cada aluno tem suas fragilidades e potencialidades individuais. E uma fragilidade detectada não deve ser fator limitador, pois o aluno ruim em Literatura pode ser um excelente aluno em Matemática. Portanto, o aluno deve ser considerado em suas especificidades: “cada ser apresenta características educacionais específicas, às quais o professor deve responder

pedagogicamente também de forma diversificada, almejando assim abarcar um maior número de alunos” (RAZUCK; 2011 p.49).

Sendo assim, é necessário que o educador reconheça o aluno, com ou sem deficiência, como alguém capaz de se desenvolver cognitivamente e socialmente. É preciso acreditar nesse processo e atribuir ferramentas que o torne possível. Segundo Vigotski (1991 apud KELMAN, 2010, p. 23) “as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças: o que mudam são os caminhos para alcançar esse desenvolvimento”, ou seja, as possibilidades para se alcançar objetivos educacionais possuem condições igualitárias a todos, o que determina o sucesso são os caminhos escolhidos para esta caminhada. Alunos com deficiência não são incapazes de se desenvolver educacionalmente, apenas precisam ter seus caminhos adaptados, com estímulos e apoio especializado.

Na nossa realidade o que acontece é o que os professores ainda se encontram inseguros quanto ao processo de escolarização de alunos com deficiência. Os professores frequentemente se reconhecem despreparados para lidar com os alunos ditos especiais (RAZUCK, 2011). A formação específica para lidar com este alunado precisava ser tratada como prioridade, para que, assim, haja impacto significativo no processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência.

O apoio de políticas públicas pode favorecer esse processo, contribuindo para que os professores possam conhecer e se preparar para lidar com a diversidade de alunos que, certamente encontrarão.

Todo o processo de escolarização dos sujeitos Surdos vem sendo baseada nos ideais dos ouvintes. Diversas ferramentas, como o Oralismo, surgiram como tentativa de integrar os Surdos na comunidade ouvinte, “sendo a surdez interpretada como uma deficiência que deveria ser minimizada, algo a ser corrigido e normalizado” (RAZUCK, 2011, p. 31). Há um esforço de superar todo o impacto negativo do histórico da Educação dos Surdos, mas ainda estamos caminhando a fim de incluir os Surdos efetivamente, respeitando sua cultura e sua língua.

5. METODOLOGIA

O processo de transição de alunos com deficiência para escola inclusiva demanda uma série de mudanças significativas para o ambiente escolar. Para atender o objetivo da pesquisa, que é identificar quais seriam as ações que favoreceriam a efetiva inclusão de Surdos em âmbito escolar, o presente trabalho desenvolveu uma pesquisa qualitativa, uma vez que os dados obtidos foram coletados no ambiente de atuação dos entrevistados e com contato direto com a pesquisadora.

A entrevista qualitativa é fundamental, pois “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2003, p. 65).

Segundo Oliveira (2010, p. 16), a pesquisa qualitativa é importante “por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais”. Para Creswell (2007), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (p. 188). No decorrer do ano de 2016, a pesquisadora foi convidada para atuar como substituta de intérprete de Libras em uma escola pública do Distrito Federal. Com essa oportunidade de aproximação com uma escola inclusiva, foi possível vivenciar um pouco da inclusão no DF e estabelecer uma aproximação com os sujeitos participaram da pesquisa. Sendo assim, os dados foram obtidos nessa escola, a não ser a entrevista com a professora da Escola Bilíngue de Taguatinga-DF.

A seguir serão apresentadas as características da escola inclusiva selecionada, os participantes, instrumentos de pesquisa, procedimento de coleta de dados e o procedimento de análise de dados.

5.1 Características da Escola Inclusiva Pesquisada

O Distrito Federal organiza as coordenações de ensino de suas regiões administrativas por meio de Regionais de Ensino. Para essa pesquisa os dados foram

coletados em uma escola da Regional de Ensino de Planaltina – DF, que inclui Surdos em seu contexto escolar. Convidamos professores e alunos para participarem da pesquisa, que teve por objetivo identificar quais seriam as ações que favoreceriam a efetiva inclusão de Surdos em âmbito escolar.

A escola está localizada na cidade de Planaltina-DF, uma região administrativa do Distrito Federal. É uma escola de Ensino Médio, que atende alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Além de ser considerada inclusiva, por receber alunos com necessidades educacionais especiais, ela também é considerada pólo em sua Regional de Ensino, por concentrar nessa escola os jovens Surdos da região.

Com essa perspectiva, a escola dispõe de sala de recursos para atendimento de Surdos, professor para o atendimento educacional especializado e Intérprete de Libras. Há o processo de sensibilização com toda a equipe pedagógica para se adequar como uma escola inclusiva. Embora essas sejam condições básicas para que uma escola possa receber alunos Surdos, esse contexto de escola inclusiva não caracteriza, obrigatoriamente, as demais escolas públicas inclusivas do DF.

5.2 Participantes

O processo de identificação da inclusão de Surdos no contexto escolar não poderia ser feito sem conhecer os principais envolvidos/beneficiados com o sucesso da inclusão: os alunos Surdos. Para entrevistá-los, contamos com o auxílio de um tradutor e intérprete de Libras da respectiva escola para a aquisição dos dados, sem que houvesse indução por parte da pesquisadora. Isso porque caso a pesquisadora também atuasse como intérprete, poderia influenciar de alguma forma a qualidade das trocas comunicativas. A entrevista com os IEs foi de extrema importância, pois caracterizou o ambiente escolar. Segundo Rijo (2009, p. 20), “em muitas ‘escolas inclusivas’ da rede regular de ensino, a atual inclusão de alunos Surdos se faz por intermédio de um intérprete”, sendo assim, visamos identificar o que os intérpretes têm feito para propiciar a efetiva inclusão nas escolas.

A investigação com os professores regentes se deu pelo anseio de conhecer a realidade da escola inclusiva atual, bem como o que esses professores têm feito para contribuir com o processo de inclusão. A entrevista com a professora da Escola Bilíngue visa compreender um contexto diferenciado para a educação dos Surdos. O momento com os professores que atuam na sala de recursos, com o atendimento educacional especializado, permitirá identificar as metodologias empregadas no ensino especial e também suas potencialidades e dificuldades no processo inclusivo.

Sendo assim, participaram da pesquisa (Tabela 1):

Tabela 1: Apresentação dos sujeitos da pesquisa.

Participantes	Quantidade
Professores da Educação Básica	06
Professora da Escola Bilíngue	01
Professora do AEE	01
Alunos Surdos	07
Alunos ouvintes	06
Intérpretes Educacionais de Libras	03

É importante destacar que todos os participantes receberam inicialmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo os objetivos e intenções da pesquisa, bem como a participação voluntária na pesquisa (Apêndice 1). E os alunos envolvidos, quando menores de idade, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitando o consentimento do representante legal do estudante (Apêndice 2).

5.3 Instrumentos de pesquisa

Para o presente trabalho, adotamos como fonte de aquisição de dados as entrevistas individuais e grupais. Gaskell (2003) afirma que a entrevista promove uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Por isso, para nos aprofundarmos na temática desenvolvida com diferentes percepções, optamos pela entrevista.

Foram adotados dois mecanismos de entrevistas, pois, não seria possível realizar entrevista grupal com determinadas categorias devido ao número limitado de participantes que atendessem a categoria específica. As entrevistas aconteceram dessa maneira (Tabela 2):

Tabela 2: Distribuição de entrevistas

Entrevistas Individuais	Entrevistas Grupais
Professora da Escola Bilíngue	Professores da Educação Básica
Professora do AEE	Alunos Surdos
-	Alunos Ouvintes
-	Intérpretes Educacionais

A entrevista grupal foi adotada por “explorar o espectro de atitudes, opiniões e comportamentos” (GASKELL, 2003, p. 78) dos entrevistados, o que acolhe exatamente o esperado no presente trabalho. Gaskell (2003) apresenta três características centrais da entrevista em grupo:

1. Sinergia que surge da interação social

A interação é capaz de promover quebra de paradigmas, resolução de dúvidas e etc., de maneira coletiva.

2. Observação do processo do grupo

É muito rico o processo de observação de mudança de opinião, atitude e liderança durante as discussões.

3. Envolvimento emocional

É mais fácil captar envolvimento emocional em grupos do que em entrevista mais individualizada.

Para orientar as entrevistas foi utilizado o tópico guia que abrange as ideias centrais e as inquietações, de modo a conduzir o pesquisador durante a entrevista. A ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado atenda a um tipo de “resposta esperada”. As perguntas são quase um convite ao entrevistador para falar a vontade – e com suas próprias palavras - o que ele desejar (GASKELL, 2003). Os tópicos guia utilizados na pesquisa estão disponíveis no apêndice desse trabalho (Apêndices 3-8).

5.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar. As entrevistas foram realizadas com a gravação de voz dos participantes, com exceção da entrevista com alunos Surdos que foi feita em vídeo. A gravação por meio de vídeo se deu para captar, com mais clareza, a comunicação dos alunos Surdos com a intérprete colaboradora (intérprete educacional da escola) e a pesquisadora. Para comunicação com Surdos, participantes da pesquisa, foi preservada sua primeira língua (L1 – Libras).

Após a coleta de dados, cada categoria teve sua entrevista transcrita pela pesquisadora. Depois, os dados obtidos foram confrontados com os dados da bibliografia e serviram de auxílio para formar o guia de orientações para a escola inclusiva.

Sendo assim, é importante destacar que o Mestrado Profissional exige que além da dissertação, seja desenvolvido um material com fins didáticos. Desta forma, foi elaborado uma proposição educativa (Apêndice 9) voltado à professores de turmas inclusivas – perspectiva da surdez, cujo objetivo é favorecer a reflexão sobre o ensino

inclusivo dos alunos Surdos, com sugestões e dicas para o melhor atendimento desse público em sala de aula.

5.5 Procedimentos de Análise de Dados

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45), “a análise de dados qualitativos significa trabalhar com todo o material obtido durante a pesquisa, que incluem os relatos de observação, as transcrições, as análises de documentos, entre outras informações disponíveis”.

O procedimento de análise de dados foi categorizada a fim de propiciar um melhor detalhamento de aspectos individuais de cada categoria, de modo a reconhecer suas especificidades, sem esquecer que se trata de um mesmo cenário: a inclusão escolar de Surdos.

Nesse estudo as entrevistas foram gravadas. Essas gravações foram: (a) ouvidas, (b) transcritas, (c) os dados foram lidos atentamente, fez-se um (d) recorte de informações mais relevantes, por fim (e) elencamos algumas categorias que, segundo Duarte (2004, p. 222) visa “aproximar respostas semelhantes, complementares e divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, etc”. As categorias foram formuladas de modo a relacionar os dados coletados com as concepções discutidas no referencial teórico.

Acerca das entrevistas gravadas, Gaskell (2003, p. 76) faz um alerta importante, segundo ele “à medida que a sessão grupal chega ao fim, e o gravador está desligado, acontecem discussões semiprivadas entre os próprios membros do grupo e entre alguns do grupo com o moderador”. Nesse trabalho, essas discussões não foram descartadas. Elas foram somadas as discussões de suas respectivas categorias e acrescentaram em nossa análise.

6 PROPOSIÇÃO

A partir dos dados obtidos, foi elaborado um guia com orientações para os professores que atuam na Educação Básica acerca da inclusão de alunos Surdos. O guia com orientações contempla procedimentos corriqueiros de sala de aula e, se adotado, visa contribuir para uma prática mais inclusiva.

6.1 Construção da Proposição Pedagógica

A proposição educativa consistiu na construção de um guia para professores que lecionam para Surdos em turmas inclusivas. As orientações foram extraídas das falas compartilhadas por todos os sujeitos entrevistados.

No guia, há orientações básicas de ações que visam melhorar o processo de inclusão (socialização) dos alunos Surdos, adaptações metodológicas, como combinar o trabalho do professor ao do intérprete educacional e a aprendizagem do aluno Surdo.

Desse modo, o objetivo do guia é se tornar uma ferramenta, um auxílio, para os professores agirem com um pouco mais de segurança quanto ao processo de inclusão de alunos Surdos. Isso porque muitos professores desconhecem os mecanismos que podem contribuir para favorecer o processo de inclusão. Muitos não tiveram nenhum conhecimento a esse respeito, desde o seu processo de formação. Por isso se sentem despreparados para atuar em sala inclusiva. Com o auxílio do guia, espera-se que os professores tenham um amparo prático para o dia a dia em sala de aula.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo, apresentaremos os resultados e discussões obtidos a partir das entrevistas com: alunos ouvintes, intérpretes de LIBRAS, professores, professora da Escola Bilíngue, professora da sala de recursos e alunos Surdos (conforme citado na tabela 1). Cada grupo citado acima foi analisado separadamente e para não identificar os participantes, seus nomes foram substituídos por números.

7.1 Alunos ouvintes

A partir das observações feitas em sala convidamos para participar desse grupo de pesquisa seis alunos ouvintes. Tais alunos estudam numa turma inclusiva do primeiro ano do Ensino Médio. A escolha dos alunos se deu pelo perfil diversificado dos estudantes, a partir das observações feitas procuramos convidar um integrante de cada grupinho perceptível na sala de aula. Na turma haviam três Surdos, sendo dois com surdez profunda e um com perda moderada.

Para Mantoan (2005, p.1) “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Sendo assim gostaríamos de conhecer como se dá a inclusão de Surdos em turmas inclusivas e se há um compartilhamento de vivências, ideias e trocas sociais e educacionais.

Depois de explicar os objetivos da pesquisa para aos alunos ouvintes, a entrevista foi iniciada perguntando: *como é estudar com colegas Surdos?* Foi possível perceber que existe uma troca de experiências, por meio das falas dos alunos:

Aluno 1: *Eu acho que você vai aprendendo junto com eles.*

Aluna 2: *Eles ensinam muito para a gente.*

Pesquisadora: *pelos sinais (em LIBRAS)?*

Todos: *Sim!*

Aluna 3: *É um conhecimento maior, a gente acaba tendo convivência com eles, sabendo que eles... existem, 'tá' ligado? Que eles têm um peso, porque às vezes a gente nem se dá conta entendeu, a gente não tem no nosso dia a dia.*

Aluna 4: *Eu nunca tinha estudado com Surdos, mas quando estudei acabei querendo fazer o curso de LIBRAS, na verdade eu aprendi mais com eles do que no curso, muitos sinais eu aprendi vendo o intérprete fazer ou eles mesmo me ensinando os sinais.*

As falas acima descrevem o compartilhamento de aprendizagem entre Surdos e ouvintes. É perceptível que eles se comunicam mesmo sem a mediação do Intérprete Educacional. Os Surdos passam a ser considerados e a fazer parte daquele espaço com mais igualdade.

Pesquisadores como Damázio (2005) e Mantoan (2005) acreditam na contribuição que a escola inclusiva pode trazer para os seus envolvidos. E consideram que a educação de Surdos deve ser feita em escola regular com os ouvintes. Segundo Mantoan (p.1, 2005) “estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula, já a inclusão é estar com, é interagir com o outro.”

Quando existe uma pré disposição para a interação com Surdos, é possível perceber constatações como na fala abaixo que deixa claro a aproximação dos alunos ouvintes para com seus colegas Surdos. E se eles se sentiam confortáveis com alunos Surdos em sua sala, visto que, esse público se comunica em outra língua.

Todos: *Sim. É legal!*

Aluna 4: *Às vezes eles são bem mais comunicativos que muitos ouvintes. Eles conversam com todo mundo.*

Aluna 1: *Eles são bastante comunicativos.*

Aluna 5: *É eu também acho que eles se sentem muito bem com isso, porque eles não ficam só sentados no canto deles, entendeu?*

Aluna 2: E eles falam o mesmo assunto que você está falando, não precisa você mudar de assunto para você entender o que ele tá falando, eles falam do mesmo assunto, entendem o que você está falando.

Existem escolas com Surdos onde a diferença é celebrada, e há nesse espaço aspectos culturais que favorecem o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo e afetivo do sujeito Surdos (CAMPOS, 2013). O processo de aceitação em escolas inclusivas é um fator muito relevante para o desenvolvimento da efetiva inclusão em espaço escolar.

Em seguida foi questionado ao grupo de alunos, quais as principais dificuldades desse processo de inclusão.

Aluna 4: Aprender a LIBRAS, aprender a se comunicar em LIBRAS. No começo para mim foi bem diferente, eu olhava e ficava “nossa, o que eles estão falando”, depois eu acabei aprendendo... mas para mim a maior dificuldade é aprender LIBRAS.

Aluna 5: Bom, eu vejo que a maior dificuldade deve ser de intérprete para professor, porque às vezes o professor vai falando muito rápido aí acaba que o intérprete não consegue acompanhar direito, eu acho que a maior dificuldade nem é para a gente.

Aluna 1: Eu concordo com ela, quando falta intérprete eles ficam meio prejudicados.

Aluna 3: Eu acho que a maior dificuldade é dar oportunidade para eles falarem, em um debate de Sociologia, por exemplo, eles nunca opinam, eles nunca falam, às vezes acaba faltando comunicação.

Para que a inclusão de Surdos seja realmente efetivada é necessário levar em consideração a existência de duas línguas em um mesmo espaço. Sendo assim, para os Surdos

A inclusão não depende apenas da acessibilidade ao espaço físico ou da adequação dos recursos pedagógicos utilizados. É preciso também tornar acessível à forma da linguagem como meio de comunicação entre o Surdo e todos os que fazem parte do seu processo educacional (KELMAN; TUXI, p. 79, 2011).

Segundo os alunos, a Intérprete que atuava na turma se recusava a interpretar debates alegando que não conseguia acompanhar as falas dos ouvintes para realizar a interpretação. É compreensível a preocupação dos alunos ouvintes quanto à ausência do Intérprete Educacional em sala ou a falta de interpretação quando o mesmo está presente. Eles já perceberam que a presença desse profissional é direito dos seus colegas Surdos e que, sem esse auxílio, seus colegas não têm acesso aos conteúdos ministrados com igualdade. Ainda para Kelman e Tuxi (2011, p. 84)

O respeito à singularidade da linguagem do Surdo implica viabilizar a presença de um tradutor intérprete de língua de sinais – não para tornar a aprendizagem do Surdo dependente desse profissional, mas para que ele tenha assegurado o seu direito de entender e de se fazer entender no contexto escolar em que está inserido.

Feltrine e Gauche (2011) acreditam que o trabalho em grupo favorece a socialização e estimula o trabalho coletivo. E também evidenciam o respeito em fazer com que os Surdos se expressem em sua primeira língua, “na apresentação de trabalhos em seminários e debates, o aluno Surdo poderá apresentar seu trabalho em Libras, a escola não o deve privar dessa oportunidade” (Feltrine e Gauche. 2011, p. 27). E para a mediação desse processo é necessário a atuação eficiente do IE, mesmo em aulas com seminários e debates.

Pesquisadora: *Vocês se sentem incomodados com a adaptação curricular para alunos com deficiência²?*

Todos: *Sim, com certeza.*

Aluna 2: *Eu acho que tinha que ser igual à gente.*

Os alunos ouvintes fazem referência ao sentido de igualdade, de perceberem que os alunos Surdos têm as mesmas potencialidades de aprendizagem que eles. Depois afirmam não se importar com a adaptação em si, mas esperavam um tratamento mais igualitário.

A adaptação curricular está prevista na LDB (1996) que afirma no capítulo 5 em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com

² Terminologia utilizada na LDB (1996).

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. No guia do MEC– Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais – há uma orientação sobre o currículo: “as adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais.” (MEC, 2003). Isso demonstra que mesmo que os alunos ouvintes acreditem na potencialidade de seus colegas Surdos, uma adequação metodológica está prevista para eles, de modo a proporcionar condições igualitárias para se alcançar um objetivo educacional. Desigual seria não considerar suas especificidades em meio à inclusão.

Com a preocupação em saber se os alunos ouvintes foram preparados para uma turma inclusiva foi questionado se foi feita alguma atividade de sensibilização com eles.

Todos: *Não.*

Pesquisadora: *Como é a relação com os colegas Surdos?*

Aluna 2: *Eu gosto, eles são muito engraçados, eles conversam muito com a gente, eles brincam muito. Não são nem um pouco tímidos.*

Aluna 1: *Como a gente não sabe falar em LIBRAS, eles fazem leitura labial, eles ensinam LIBRAS, eu mesma aprendi tudo com eles me ensinando. Eu pergunto e eles vêm e me ensinam. Quando eles não conseguem fazer leitura labial eu escrevo e eles me ensinam como é que faz (em LIBRAS).*

Sobre a comunicação com os colegas Surdos, os alunos ouvintes afirmaram que realizam leitura labial, escrita ou até tiram dúvidas com o intérprete educacional.

A fim de saber como se dá o processo de inclusão além da perspectiva social, foi perguntado aos alunos como se dá a organização dos grupos para execução dos trabalhos escolares.

Pesquisadora: *Como são as atividades em sala? Como acontece a divisão para os trabalhos em grupo? Os Surdos realizam trabalhos com vocês também?*

Aluna 5: *A maioria dos trabalhos são de três ou quatro pessoas. E eles já são três, então só daria para incluir mais um.*

Pesquisadora: *Eles poderiam estar distribuídos cada um em um grupo diferente.*

Aluna 5: *Sim, aí seria uma inclusão real né...*

Aluna 1: *Sim, mas não é assim que acontece.*

A aluna 5 destaca que na sala existem vários grupos, e que é natural que os Surdos se unam para realizar trabalhos em grupo. Então foi perguntado se os grupos são formados por afinidade entre seus membros ou, no caso dos Surdos, eles formam um grupo por compartilhar a mesma característica: a surdez.

Todos: *É porque eles são Surdos.*

Aluna 3: *Entre eles existe um modo de comunicação melhor e tal, mas eu também acho que deveria ser cobrado do aluno. Eu acho que é mais uma forma de exclusão.*

Aluna 2: *Eu também acho que é porque poucas pessoas da sala sabem LIBRAS né...*

Pesquisadora: *Mas vocês conseguem se comunicar com eles...*

Aluna 3: *Mas tem como fazer sim, é só ir escrevendo...*

Todos: *Tem como...*

Ainda baseado no processo de inclusão dos alunos Surdos, foi perguntado aos ouvintes quais atitudes acontecem na escola que contemplem os alunos Surdos, todos responderam que não existe nenhuma proposta escolar que promova a inclusão. Então, foi perguntado se havia atitudes dos professores, em sala de aula, que incluíssem alunos Surdos em sua prática pedagógica.

Todos: *Não.*

Aluna 4: *Alguns professores fizeram curso de LIBRAS, o professor de Biologia, Sociologia, só que não vejo eles usarem. O (professor) de Biologia usa de vez em quando, o (professor) de Matemática usa de vez em quando.*

Foi questionado aos alunos a atuação do intérprete em sala de aula, bem como sua atuação na promoção da inclusão de alunos Surdos. Segundo os alunos, o intérprete poderia incentivar mais a interação entre todos os alunos da turma, realizando um trabalho em conjunto com o intérprete e propondo metodologias dinâmicas que visem à efetiva inclusão de Surdos.

Aluna 3: Às vezes, eu acho que podia tipo assim, eu sei que não é função deles (dos intérpretes), mas chegar assim e falar “Ah, vamos fazer uma dinâmica melhor então...” não sei véi...

Pesquisadora: Com a turma ou com o professor?

Aluna 3: Com o professor

Todos: Com os dois.

Aluna 3: Eu sei que isso deve ser uma ação de todo mundo, mas às vezes, dava uma mãozinha, sei lá, para ver se alguém se toca.

A profissão de Intérprete de Libras é relativamente nova, sua atuação só passou a ser reconhecida em 2002, com a Lei nº 10.436, conhecida como a Lei da Libras, que é regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005. Sendo assim, poucos sabem sobre suas devidas atribuições. Para Kotaki e Lacerda (p. 207, 2013) “o IE (intérprete educacional) trabalha ativamente no processo de ensino-aprendizagem, não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nas modificações para torná-los acessíveis ao aluno, conversando e trocando informações com o professor.” Estabelecendo, portanto, uma função de mediador com participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e inclusão dos alunos Surdos.

Também foi questionado aos alunos quais práticas acontecem na escola e que, nitidamente, favorecem a exclusão de alunos Surdos. E o que mais incomoda os alunos ouvintes é a falta do intérprete. Em seguida relataram algumas metodologias inadequadas, como o uso de música sem a devida adaptação (sem legenda, por exemplo) por se tratar de uma metodologia que não contempla os colegas Surdos. Caetano e Lacerda (2013, p. 221) falam sobre a preocupação quanto aos professores que não preparam aulas com metodologia adequada, de modo a abranger Surdos e ouvintes, e ressalta que “mesmo que o professor saiba Língua de Sinais, também vai necessitar de

estratégias adequadas e de um vocabulário específico para se comunicar certos conceitos.”

Os alunos ouvintes ainda evidenciaram os professores que se preocupam com a aprendizagem de alunos Surdos. Foi possível perceber apreço pelos professores que se sensibilizam com a responsabilidade do ensino-aprendizagem em uma turma inclusiva.

Aluna 5: Uma coisa que eu percebi também, é que alguns professores chegam e dão aula normalmente, mas têm outros que começam a perguntar “Eu to indo muito rápido?”, “Eles estão entendendo?”, “Eles têm alguma dúvida?”, e outros não fazem isso...

É possível perceber na fala da aluna 5 que, apesar de que alguns professores se preocupam com a inclusão de alunos Surdos, eles não se dirigem diretamente aos seus alunos Surdos, mas sim ao Intérprete. O professor pode se dirigir essencialmente ao sujeito Surdo e, assim, o intérprete realiza a mediação no processo de perguntas e respostas. Sendo assim, o Surdo estará sendo efetivamente considerado no processo educacional e social. Para Kotaki e Lacerda (2013) é preciso evitar situações que isolem o Surdo, de modo a privá-lo de interagir com seus pares.

Foi questionado aos alunos o que eles aprendem por estarem incluídos em turma inclusiva.

Aluna 3: não pensar no próprio umbigo né...

Aluna 2: É, a ideia de você entrar na sala e você saber que tem pessoas que vão me ouvir, que tem pessoas que não vão me ouvir... eu tenho que me adequar aos dois.

Aluna 1: Talvez um curso de LIBRAS.

Aluna 1: A gente quer incluir mais eles, mas a gente não tá tendo suporte.

Aluna 2: Eu acho também que podia ter algum trabalho, alguma coisa mais direcionada para eles, até para eles se sentirem mais incluídos e mais “iguais” a todo mundo, porque alguns deles devem ter vergonha...

Aluna 4: Colocar cartazes na escola, com sinais, para ensinar para as pessoas. Colocar cartazes com indicações de lugares para algum aluno Surdos que é novo na escola, por exemplo, indicando a cantina, o banheiro... Entendeu?

No ano em que a pesquisa foi realizada foi oferecido um curso de Libras na referida escola no qual o público alvo principal, foram os professores. A queixa dos alunos ouvintes se refere à falta de vagas para os alunos da escola, divulgação do curso, a falta de continuidade e por não entenderem a seleção de alguns alunos, de escolha não compreendida, no curso. Outros alunos gostariam de ter tido a oportunidade de participar do curso por reconhecer sua importância, mas não tiveram oportunidade. Até o final daquele ano não houve outro curso de Libras na escola.

Fica perceptível a vontade dos alunos ouvintes de interagir com mais qualidade com seus colegas Surdos. Sendo assim, cabe a equipe de gestão da escola tentar atender as demandas citadas nessa entrevista, pois ações simples estão sendo desconsideradas, como a promoção da acessibilidade na escola, citada pela aluna 4. É necessário realizar adaptações para tornar a escola um ambiente bilíngue, com duas línguas existentes e com respeito as suas particularidades.

7.2 Alunos Surdos

A entrevista com alunos Surdos aconteceu na sala de recursos da escola – onde é realizado o atendimento educacional especializado (AEE) – durante um intervalo estendido devido à reunião de professores. Foram convidados sete Surdos, do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, para participarem da entrevista. A escolha se deu por indicação de uma IE da instituição que nomeou os Surdos que se sentem mais a vontade para situações como essa.

A entrevista com o grupo de Surdos foi realizada considerando sua primeira língua (L1) que é a Libras, por isso, diferentemente das demais entrevistas, essa foi filmada para que fosse possível sua transcrição. Para a interpretação dessa entrevista o processo de tradução Português-Libras e Libras-Português, contamos com a colaboração

de uma IE da própria escola, de modo que as perguntas e respostas não sofressem influência por parte da pesquisadora.

Depois de esclarecer o objetivo da pesquisa foi perguntado aos entrevistados como era, para eles, estudarem em uma escola inclusiva, e os Surdos destacaram algumas dificuldades de estarem inseridos nesse contexto.

Aluno 1: *Pode começar? Então, é difícil, mas depende se o ouvinte ajuda o Surdo. Porque, assim, a comunicação é difícil. A comunicação na sala de aula, a explicação do professor nunca é difícil, mas, por exemplo, se o IE falta o que os Surdos fazem?! Porque o ouvinte não ajuda. Então, eu sinto que é bom, mas as pessoas precisam entender mais, só.*

Aluno 2: *O que é muito difícil também é o barulho em sala de aula, gritando, batendo papo.*

Aluno 3: *Também, às vezes, o IE sabe pouco de LIBRAS ou o aluno Surdo também conhece pouco de LIBRAS. Mas depois o intérprete pode aprender mais e se desenvolver bem.*

É comum que os envolvidos em escola inclusiva alertem sobre a falta de comunicação entre eles, em um ambiente que deveria ser bilíngue a prioridade é superar a barreira da comunicação. Segundo Feltrini e Gauche (2011) devido à falta de comunicação em sala de aula, estudantes Surdos apresentam dificuldades na compreensão de conceitos científicos e em construir relações cognitivas, bem como organizar ideias. O que torna o prejuízo além de social, educativo.

A fim de conhecer o processo de ensino-aprendizagem de Surdos na escola inclusiva foi perguntado aos Surdos quais as dificuldades de aprendizagem em escola inclusiva.

Aluno 4: *Português. Difícil são muitas palavras, é preciso perguntar para o intérprete. Tiramos dúvidas com o intérprete para aprender as palavras em português.*

Aluno 5: *Redação também, porque o Surdo não conhece algumas palavras. O Surdo pergunta para o intérprete que ajuda a aprender as palavras novas.*

Deve-se levar em consideração que os Surdos devem desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua das pessoas surdas (L2). Para Lodi (2013) atualmente a relação entre a linguística e as políticas educacionais para Surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade.

O que implica em atribuir o conceito de inclusão em escolas que continuam sendo pensadas para ouvintes, de modo a não considerar as especificidades da surdez, nem os aspectos culturais e metodológicos associados a ela. O que é pouco considerado é que a escrita dos alunos Surdos será sempre “a de um ‘estrangeiro’ usuário da língua portuguesa” (LODI, 2013, p. 180). Por considerar essas peculiaridades para a inclusão está previsto no capítulo 4, artigo 14 do Decreto 5626 de 2005 que sejam adotados “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa.” (BRASIL, 2005)

Para compreender a socialização na escola, foi questionado se eles têm amigos ouvintes e o grupo se mostra dividido na resposta. Alguns disseram que sim, têm amigos ouvintes na escola. Outros disseram que têm poucos. Apenas um afirmou ter vários amigos.

Aluno 6: Tenho muitos. Conheço os ouvintes e começo a ensinar Libras para eles. Os ouvintes se esforçam para aprender e depois acham legal. Eles se sentem mais felizes.

A comunicação é citada novamente como um fator determinante para que as relações sejam estabelecidas na escola. Para Dilli (2010, p. 64) a inclusão do Surdo no contexto regular de ensino é muito importante para seu desenvolvimento como ser social para as relações sócio-culturais, e é “fundamental para o Surdo sua interação com o meio ao qual está inserido, pois possibilita seu desenvolvimento no que se refere à socialização com a sociedade.” A escola inclusiva precisa oferecer curso de Libras para os ouvintes, tornando a Escola Bilíngue, ou seja, toda a comunidade escolar podendo se comunicar em duas línguas distintas. Sem essa oportunidade fica mais difícil esperar

que todos os envolvidos aprendam língua de sinais exclusivamente com os alunos Surdos.

Então é perguntado se há comunicação com os colegas e professores ouvintes. Todos os entrevistados disseram que “às vezes” acontece. Um aluno Surdo explica como se dá a comunicação.

Aluno 1: *Às vezes, mas o professor ouvinte se expressa. Sente um pouco dificuldade na comunicação. Por exemplo, eu sou surda, se vou conversar com ouvinte não acontece comunicação, então chamo a Aluno 5 que faz a mediação da comunicação, aí fica mais fácil entender.*

O aluno 1 faz referência ao aluno 5, pois este tem perda auditiva unilateral, e tem mais facilidade na oralidade e, portanto, consegue se comunicar melhor com os ouvintes, por isso realiza mediação entre seus colegas Surdos e ouvintes. Geralmente os Surdos criam possibilidades de comunicação oral por serem oriundos de lares oralizados, então desenvolvem maneiras de comunicação com os ouvintes.

A falta de comunicação em turma inclusiva, seja com professor ou aluno, tem sido muito discutida por diversos autores por comprometer além da socialização entre todos os envolvidos em âmbito escolar, a aprendizagem dos alunos Surdos. Para Santos, Chagas e Souza (2012, p. 2) as principais críticas quanto à perspectiva de educação inclusiva para Surdos se dá principalmente pela “divergência linguística entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, que, como línguas, têm suas peculiaridades até mesmo referentes às suas respectivas culturais”. Se em um ambiente que deveria ser bilíngue seus envolvidos desconhecem uma das línguas, bem como uma cultura envolvida, de modo a desconsiderar a surdez, este ambiente não tem condições de efetivamente incluir seus pares.

Para tentar compreender como o aluno Surdo se vê na perspectiva da escola inclusiva, é perguntado ao grupo de alunos Surdos o que eles acham da escola inclusiva.

Aluno 2: *É boa.*

Aluno 6: *Boa, mais ou menos.*

Pesquisadora: *Por que mais ou menos?*

Aluno 6: *Palavras, ideias, como entender a opinião? Eu entendo poucas palavras. É difícil. Os sinais de Libras eu entendo.*

Embora os alunos Surdos não questionem muito o modelo de escola inclusiva que os servem, é sabido que suas inquietações merecem ser consideradas, como quando o Aluno 6 cita a falta de compreensão em sala de aula devido o ambiente não ser, de fato, bilíngue. Segundo Feltrini e Gauche (2011, p. 27) “cabe ao professor de alunos Surdos utilizar a Libras como língua de instrução, premissa básica no processo de ensino-aprendizagem de estudantes Surdos”. Abordagem metodológica cuja metodologia não insira alunos Surdos gera uma segregação em ambiente escolar, para Silva (2005, p.44) “criar ou manter espaços que favorecem o isolamento das pessoas surdas é se colocar na contramão da cidadania”.

Pesquisadora: *Vocês se sentem realmente incluídos nas relações sociais, e igualdade, na escola? Vocês participam das atividades? São considerados como parte da escola?*

Aluno 3: *É boa, porque dentro da escola inclusiva acontece interação, mas, por exemplo, se o intérprete de Libras falta o Surdo não é considerado.*

No caso do Surdo, a inclusão não depende apenas da acessibilidade do espaço físico é preciso também tornar acessível à forma da linguagem como meio de comunicação entre Surdos e todos os envolvidos no processo educacional (KELMAN; TUXI, 2011, p. 79). É sabido o quão importante é a atuação do IE em âmbito educacional, esse profissional é o responsável pela mediação de línguas em espaço escolar. No entanto, a inclusão não se limita ao intérprete. É necessária uma preparação maior e que envolva todos que fazem parte do seu processo educacional. Não é viável tornar o IE a única razão para que seja inclusão na escola, essa dependência pode ser suprida com verdadeiras políticas de inclusão. A respeito da presença do IE, Kelman e Tuxi (2011, p. 84) afirmam que a presença do IE “não é para tornar a aprendizagem do Surdo dependente desse profissional, mas para que ele tenha assegurado o seu direito de entender e de se fazer entender no contexto escolar que está inserido.”

Pesquisadora: *Então vocês são realmente incluídos? Vocês acham que a escola é realmente inclusiva?*

Todos: *Sim*

Pesquisadora: *O que precisa mudar?*

(Silêncio)

Nenhum deles conseguiu pontuar. É perceptível que existam pontos que precisam acontecer ou melhorar para que haja inclusão, no entanto, os Surdos envolvidos no processo de inclusão não costumam ser capazes de pontuar as fragilidades da educação inclusiva. Lacerda (2006, p. 173) justifica que “frequentar uma classe de ouvintes não é uma opção para ele, mas algo normal e o único contexto escolar que conhece”.

Em um determinado momento da entrevista os alunos Surdos citam a falta de professor especializado para fazer atendimento a eles na sala de recursos, então é questionado se, na opinião deles, eles adquirem mais conhecimento na sala de recursos ou na sala de aula.

Todos: *Sala de recursos! Sala de recursos!*

Aluno 1: *Porque na sala de recursos é mais fácil o professor ajudar o Surdo, tirando as dúvidas, perguntas, aqui (se referindo a sala de recursos) o professor ajuda mais. Entendemos de uma maneira mais clara. Mas em sala de aula é difícil entender o conteúdo, os exercícios, é difícil para o Surdo. É melhor aqui na sala de recursos, a professora ajuda, fica mais claro, é mais fácil.*

Apesar de acreditarem que a escola seja efetivamente inclusiva, os alunos Surdos afirmaram aprender mais na sala de recursos, onde acontece o AEE, do que em sala de aula inclusiva. Na sala de recursos o ensino é diretamente em Libras (L1) e o atendimento mais individualizado possível. Mesmo com o sucesso na aprendizagem na sala de recursos, a perspectiva empregada é excludente, conforme afirma Anjos (2011, p. 9)

“a sala de recursos não pode ser um mecanismo de segregação de pessoas com algum tipo de deficiência que se encontram matriculadas no ensino regular, mas sim atuar no sentido de propiciar o acesso, sucesso e permanência de todos(as) as pessoas que frequentam o ensino regular escolar.”

Uma turma inclusiva não pode deixar de proporcionar aprendizagem aos seus envolvidos e isso se tornar cômodo ou aceitável. A aprendizagem de todos os alunos, inclusive os Surdos, deveria acontecer na sala de aula.

Pesquisadora: *vocês acham que o professor na sala de aula prepara a aula pensando na aprendizagem do aluno Surdo?*

Aluno 4: *É adaptação. Faz pensando no ouvinte, a adaptação para o Surdo é menor. Aí o Surdo pergunta...*

Pesquisadora: *então a adaptação acontece?*

Aluno 4: *às vezes, tem hora que é difícil as palavras. Aí pergunta para o intérprete que pede ao professor: por favor, professor, adaptação.*

Aluno 1: *às vezes o professor não faz adaptação. Entrega o papel difícil, é melhor para o ouvinte, para o Surdo entender precisa de adaptação. Mas às vezes a adaptação não acontece.*

“O processo de inclusão do aluno Surdo em classes comuns, com a presença da língua de sinais nesse espaço, é recente e de difícil compreensão para os professores” (KELMAN; TUXI, 2011, p.82). É compreensível que a inclusão ainda cause estranhamento em muitos professores, o processo de inclusão é novo e poucos procuraram acompanhar as novas implementações. No entanto, a inclusão já é realidade na educação brasileira e precisa sofrer mudanças consideráveis para acontecer de fato. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 184) “ser professor de alunos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”. Sendo assim, não cabe mais planejar para uma forma tradicional de ensino quando, cada vez, o alunado se encontra diversificado e demandando especificidades que exigem do professor atual dedicação e criatividade.

Para finalizar a entrevista, é perguntado aos alunos Surdos se gostariam de acrescentar mais alguma informação. E o aluno 1 afirma que o que dificulta o processo de inclusão é quando os alunos ouvintes fazem muita bagunça em sala. Segundo ele, caminham em frente ao intérprete, dificultando a interpretação, então é sugerido que os alunos ouvintes “parem de atrapalhar”. Com as sugestões do aluno 1 é possível inferir que não foi feita nenhuma sensibilização aos alunos e professores quanto à perspectiva

de inclusão. A organização do ambiente escolar, bem como suas abordagens metodológicas, precisa ser planejada visando o bem estar dos alunos e as especificidades que eles demandam. Sendo assim, é necessário explicar para comunidade escolar o que pode ser feito para contribuir com o processo de inclusão, como um momento de sensibilização entre os envolvidos. E explicar que as línguas de sinais são visuoespaciais, ou seja, “são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado espaço de sinalização” (HARRISON, 2013, p. 31) solicitando, portanto, que não interferiam nesse processo de comunicação, ou seja, nunca atravesse em meio uma conversa em língua de sinais, pois desta forma a comunicação é interrompida. Mediações como a citada é fundamental para que se respeitem as diferenças e inclua os sujeitos Surdos.

E então é questionado o porquê de optarem por uma escola inclusiva e a uma Escola Bilíngue.

Aluno 2: Porque é longe.

Aluno 1: Eu não conheço. Não conheço o lugar.

Pesquisadora: Vocês estudam aqui porque querem estudar com ouvintes ou porque a Escola Bilíngue é distante?

Aluno 6: Não sei nem o caminho, não conheço o lugar aí é difícil.

Aluno 2: Mas eu queria ir lá. Mas é muito longe, fica cansativo.

Aluno 3: Depende. Por exemplo, para nós aqui a Escola Bilíngue é muito longe. Temos que ir de ônibus e é ruim. Mas algumas pessoas moram mais perto, ou tem carro, fica mais fácil.

Ao notar o interesse dos alunos ouvintes, bem como o desconhecimento acerca da Escola Bilíngue de Brasília, a pesquisadora insiste em compreender as preferências dos alunos Surdos.

Pesquisadora: Mas se pudessem vocês escolheriam a Escola Bilíngue?

Aluno 5: sim

Aluno 2: depende. Se fosse aqui na cidade eu iria sim.

Aluno 1: *eu também*

Pesquisadora: *Então vocês estudam na escola inclusiva porque a bilíngue é distante?*

Aluno 1: *é difícil, mas é porque moramos longe, não chegaríamos a tempo.*

Pesquisadora: *então, se tivesse em Planaltina a Escola Bilíngue e a escola inclusiva. As duas bem pertinho, qual vocês escolheriam?*

Todos: *Bilíngue*

Aluno 6: *é melhor...*

Aluno 1: *Mas eu quero saber o que acontece nesse Escola Bilíngue!*

Pesquisadora: *você não conhece?*

Aluno 1: *Não conheço*

Foi possível constatar que os alunos Surdos, incluídos em escolas regulares de ensino da cidade de Planaltina-DF, desconhecem completamente a perspectiva de Escola Bilíngue. Esse foi um momento de muito espanto, pois apesar de compreender a distância entre as cidades, aproximadamente 60 quilômetros, conforme Figura 1, acreditava-se que os sujeitos Surdos da região, minimamente conheciam a perspectiva de Educação Bilíngue. No entanto, a realidade foi de total desconhecimento, uma grande surpresa.

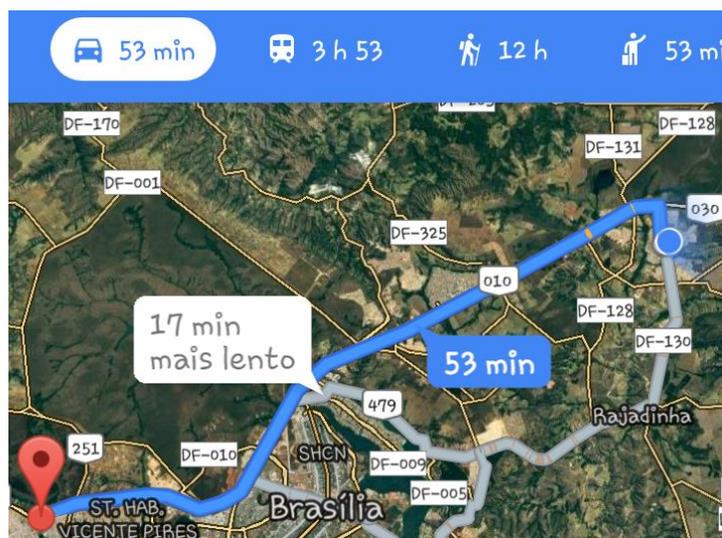


Figura 3: Imagem do Google Maps que demonstra a distância da cidade de Planaltina-DF à Escola Bilíngue de Brasília.

Ao final da entrevista foi feito um agradecimento geral aos participantes e, no entanto, nenhum deles se ausentou da sala. Intrigados com as perguntas sobre a Escola Bilíngue e se sentindo mais a vontade com a câmera desligada aproveitaram o comentário do aluno 1 e cercaram a pesquisadora com inúmeras perguntas acerca da Escola Bilíngue. Como a entrevista com o professor da Escola Bilíngue, bem como uma visita à escola, já havia sido feita, foi explicada a perspectiva da Educação Bilíngue para o grupo de Surdos ali presentes. Os olhos brilhavam enquanto imaginavam o que era descrito pela pesquisadora, eles pareciam não acreditar que aquela realidade fosse possível. Com todo aquele encantamento surgiu a ideia de organizarmos um passeio até a Escola Bilíngue para que os Surdos de Planaltina conhecessem a escola, porém até o final do ano de 2016 não foi possível realizar tal atividade.

Os alunos Surdos demonstraram interesse em participar de uma perspectiva escolar com a Escola Bilíngue, porém não deixaram de ressaltar que a distância seria um problema. Então foi discutido, entre eles, que a Escola Bilíngue poderia ser mais centralizada (mais ao centro do Distrito Federal) ou programar outra unidade nessa região do DF.

7.3 Professor da Escola Bilíngue

“A proposta de educação bilíngue, ou Bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos Surdos” (LACERDA, 2006, p. 165). Para conhecer a perspectiva de educação bilíngue foi realizada entrevista com uma professora que leciona na Escola Bilíngue de Brasília.

A entrevista aconteceu na própria escola durante o horário de coordenação da professora. Ela era a única professora disponível e aceitou nos conceder entrevista e apresentar a perspectiva da Escola Bilíngue.

Com Magistério, formada em Pedagogia e pós-graduada em Linguagens e Códigos a referida professora possui dezesseis anos de experiência. Para compreender melhor sua trajetória foi perguntado como ela começou a trabalhar com Surdos. E ela conta que trabalhou três anos com alunos ouvintes no início da carreira e logo depois iniciou sua trajetória com a educação de Surdos, ela garante que não se vê mais inserida em turma de ouvintes. Em seguida explica:

Professora: assim, o Surdo ele é um aluno normal, a dificuldade de se trabalhar com ele, que, na verdade, não é dificuldade porque eu não vejo como uma dificuldade seria a comunicação. De um modo geral, é a forma de isso entrar na cabeça deles, a forma de chegar, que não vai chegar pelas palavras, também não vai chegar só pelo sinal.

A professora faz referência a metodologia de ensino, e que ela precisa ser diferenciada para atender alunos Surdos. Com a perda da audição, os Surdos se tornam mais visuais, realizando melhor as correlações de conceitos com a utilização de recursos visuais. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013) é importante pensar em uma metodologia que atenda os alunos Surdos, visto que, esses estão imersos no mundo visual. Mas infelizmente o que ainda presenciamos em escolas regulares é a dependência no livro didático, “e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos Surdos em sala de aula (2013, p. 188).

As autoras acima apresentam algumas sugestões de abordagens metodológicas que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem em sala inclusiva. Segundo elas os professores podem apoiar-se em filmes, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. Fica perceptível que quando uma metodologia é planejada de modo a favorecer a aprendizagem dos Surdos, ela também privilegia os sujeitos ouvintes inseridos nesse processo de inclusão. “Se essas estratégias auxiliam os alunos ouvintes a uma melhor compreensão dos temas trabalhados, para alunos Surdos elas são ainda mais imprescindíveis, uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sala de aula” (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2013, p. 185).

O ensino da Libras tem sido oferecido nas licenciaturas a partir a promulgação do Decreto 5626 de 2005, o que pode contribuir significativamente para que os futuros professores compreendam a diferença da Língua Portuguesa e da Libras, e se prepare melhor para atender as especificidades que os Surdos demandam. No entanto, Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 191) alertam, “não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas”. Ou seja, não adianta se limitar em aprender a Língua de Sinais, é preciso “pensar como eles” e adaptar as metodologias.

Professora: a gente vê com olhos de ouvintes, a gente precisa ver com os olhos deles (Surdos) para poder alcançá-los.

Depois é perguntado à professora, como é trabalhar em uma Escola Bilíngue. Não só com Surdos, necessariamente, mas no contexto de uma Educação Bilíngue. Ela nos conta que no início da carreira tinha uma turma inclusiva, com Surdos e ouvintes, e ela atuava com professora regente ministrando aula nas duas línguas: Português e Libras.

Professora: Aí o que eu fazia, eu tinha duas línguas na minha sala, eu tinha o Português para os alunos ouvintes, eu falava o tempo todo e eu sinalizava o tempo todo, fazia o Português sinalizado. Percebia que existia uma dificuldade muito grande de chegar até os alunos Surdos, fazer com que eles compreendessem.

A respeito desse processo de falar em duas línguas ao mesmo tempo, Feltrine e Gauche (2011, p. 21) explicam:

Muitos professores ouvintes que utilizam a Libras costumam falar em língua portuguesa e sinalizar simultaneamente em Libras. Isso acontece por causa das diferentes modalidades entre as línguas envolvidas – e não seria possível quando se tratasse de duas línguas orais. Essa não é uma atitude aceitável, porque as estruturas da Libras e do português são diferentes. A língua de sinais não representa a sinalização correspondente da língua oral. O ouvinte que fala e sinaliza ao mesmo tempo irá priorizar a sua língua materna, que no caso dos ouvintes é a língua portuguesa, em detrimento da segunda língua. Isso certamente ocasionará dificuldades na compreensão da informação pelos Surdos.

Essa informação é reiterada por Rodrigues (2013, p. 271) que afirma “é possível perceber que interpretar entre línguas de diferentes modalidades traz implicações à operacionalização da tradução e interpretação”.

Segundo a entrevistada, na Escola Bilíngue não há essa dificuldade porque se usa Libras em sala de aula, não há comunicação oral na escola, apenas em língua de sinais. Na Escola Bilíngue existe alunos ouvintes inseridos também, no entanto, o responsável pelo aluno ouvinte precisa assinar um termo de aceitação, disposto no PPP da escola, referente à aceitação da Libras como língua de instrução, e o Português como língua escrita. Mas a professora ressalta que a escola é aberta para toda comunidade, só basta aceitar a Libras como língua de instrução. A professora nos explica que hoje consegue “alcançar” mais seus alunos Surdos utilizando a Libras como língua de instrução.

A professora faz uma crítica à falta de autonomia do IE, afirmação que concluiu com sua experiência de intérprete em escolas inclusivas. Ela descreve:

Professora: A gente é papagaio de professor, a gente não tem autonomia para poder falar... eu não conseguia trabalhar assim. Várias vezes eu pegava os meus alunos (Surdos) e levava para outro ambiente, dependendo do assunto que o professor estava trabalhando eu separava a sala. Eu falava: não, não vou trabalhar isso aqui com os alunos (Surdos), dessa forma eles não vão aprender, eu preciso trabalhar numa aula específica para eles, com mais apoio de imagem.

Com esse apontamento da professora é notório que a ideia de se construir um ambiente inclusivo ainda está muito distante. Campos (2013, p.37) define Educação inclusiva como “não apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e também, saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles”. E ainda que compreenda que os alunos Surdos não pertencem ao IE, mas sim ao professor regente, que é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de todos seus alunos, inclusive em turma inclusiva. Portanto, não cabe ao intérprete a função de ensinar, mas sim reproduzir de modo claro, ao aluno Surdo, o que está sendo explicado (CAETANO; LACERDA; 2013).

Essa preocupação em promover um ambiente adaptado para que os Surdos possam se sentir incluídos aos processos escolares não acontece na Escola Bilíngue, visto que, toda metodologia é pensada diretamente para o aluno Surdo e a língua não é mais uma barreira.

A Escola Bilíngue de Brasília atende alunos desde a estimulação precoce até o Ensino Médio. Mas em fevereiro de 2017, foi noticiado em um jornal de grande circulação no DF que a “Falta de alunos atrapalha funcionamento da Escola Bilíngue de Libras”. Segundo a reportagem, não foi possível formar uma turma de estimulação precoce (6 meses a 3 anos) por falta de Surdos matriculados (Correio Braziliense, 2017). Em um momento vimos que muitos Surdos desconhecem totalmente a existência da Escola Bilíngue, bem como sua perspectiva educacional. E em outro momento nos deparamos com notícias como essa, da falta de alunos Surdos matriculados. Faz-se necessário uma maior divulgação da existência da Escola Bilíngue para que mais Surdos possam aderir a essa opção educacional, e sua centralização no DF, pois a escola em Taguatinga inviabiliza que todo o DF faça parte dessa comunidade.

Foi questionado à professora quais as características dos Surdos que optam pela Escola Bilíngue, e segundo ela, o que mais pesa é o contato com a comunidade surda.

Professora: aqui ele (o Surdo) percebe que ele está no lugar dele, aqui ele percebe que está em um local que ele é acolhido, é atendido em todas as formas. Ele não está entrando no mundo de ninguém, o mundo dele está aqui dentro.

Em seguida foi perguntado a professora se, na opinião dela, em algum momento os Surdos inseridos na Escola Bilíngue sentem falta de conviver com ouvintes em ambiente escolar. Ela acredita que não. Os Surdos não sentem falta, e dá o exemplo dos implantados, muitos Surdos que realizaram o implante coclear não se adaptaram ou foram rejeitados por sua comunidade. Segundo Kelman (2010, p. 145) “existe uma polêmica em torno da realização do implante coclear. Parte da comunidade surda rejeita esta tecnologia, preferindo a comunicação através a Língua de Sinais. Alguns mais radicais arriscam dizer que é pecado”. Diante do preconceito enfrentando por muitos Surdos implantados, muitos rejeitam o aparelho e optam pelo uso da Libras.

Professora: Acho que eles são completos sim com a identidade surda. A mesma oportunidade que o ouvinte tem, o Surdo pode ter, depende da base que estamos oferecendo para eles. Eu, pessoalmente, não acho que eles sentem falta não.

Depois foi questionado quais os benefícios da Escola Bilíngue. E para a professora um grande benefício é o fato da instrução da escola ser toda em Língua de Sinais, pois segundo ela, os alunos realmente compreendem, realmente debatem e existe um diálogo completo entre eles. Então perguntamos quanto aos benefícios em âmbito educacional, se o aproveitamento da aprendizagem é significativo, se ao concluir a educação básica na Escola Bilíngue os Surdos têm condições de aprovação em vestibulares e etc.

Professora: É, acho que isso seja uma questão organizacional, não é uma questão da Escola Bilíngue, de modo geral. Mas nós temos vários alunos aqui que passaram em vestibulares. Fizeram o PAS, o ENEM, e a prova não é adaptada né?!

Para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2017, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), decidiu que a prova para candidatos com deficiência auditiva ou surdez poderá ser realizada em videolibras. O candidato poderá optar, durante a inscrição, se prefere realizar o exame em videolibras, sala com Tradutores-Intérpretes de Libras, que oferecerá suporte linguístico ou realizando leitura labial com profissional capacitado (INEP, 2017). A medida é experimental e a ansiedade por parte da comunidade surda para ponderar os resultados é grande.

Pesquisadora: *Você trabalhou em escola inclusiva como intérprete e agora você é professora na Escola Bilíngue. Como você vê a escola inclusiva? E os Surdos que ainda estão inseridos na escola regular com ouvintes?*

Professora: *se ele tem contato com a Língua Portuguesa, com a língua oral e se ele consegue dominar a língua oral e não tem a identidade surda, a escola inclusiva é uma boa para ele. Mas eu acho que o Surdo profundo que tem identidade surda, ele tem que estar inserido em um ambiente que respeite a língua dele, sabe?! Um ambiente onde vê uma pessoa que ele não conhece conversando, mas que ele saiba que estão conversando na língua dele, que aquela pessoa pode ser uma pessoa que ele possa confiar, de chegar e conversar com ela que ele vai ter uma resposta, o que ele não tem na sociedade. Dentro de uma escola inclusiva ele não tem isso, dentro de uma escola inclusiva ele tem o quê?! Uma, duas, três pessoas que conhecem a língua dele, o restante... é como se já estivesse à margem de um mundo que ele não participa. Por mais que seja bom aluno, que ele esteja lá, ele não participa daquele mundo, e aqui não acontece isso, então assim... eu levanto a bandeira na rua se for preciso, mas defendo a (Escola) Bilíngue.*

Diante do posicionamento da professora, é questionada sua opinião sobre a eficiência da escola inclusiva para o aluno Surdo quanto ao processo social e educacional inclusivo. Segundo ela, ainda existe muita discriminação, mas que já avançamos muito nesse ponto. Ela não vê problema quanto à socialização, o problema está, segundo ela, na parte pedagógica. Está em conseguir alcançar aquele aluno junto à necessidade dele, junto a uma turma de ouvintes.

Professora: *às vezes, o professor não tem aquele tempo necessário para estar dando para o aluno Surdo, que é minoria dentro de sala, o que ele necessita. Por mais que o professor seja bom isso é muito difícil.*

A escola inclusiva e a Escola Bilíngue possuem perspectivas distintas. A ideia central da escola inclusiva é desenvolver a solidariedade e o respeito pelas diferenças, conviver socialmente de modo a incluir todos em busca de contato com a diversidade do alunado. Porém, existem muitos problemas que impedem que a perspectiva da escola inclusiva seja um sucesso, já que a criança com deficiência necessita de certas particularidades que demandam cuidados individualizados e revisões curriculares que

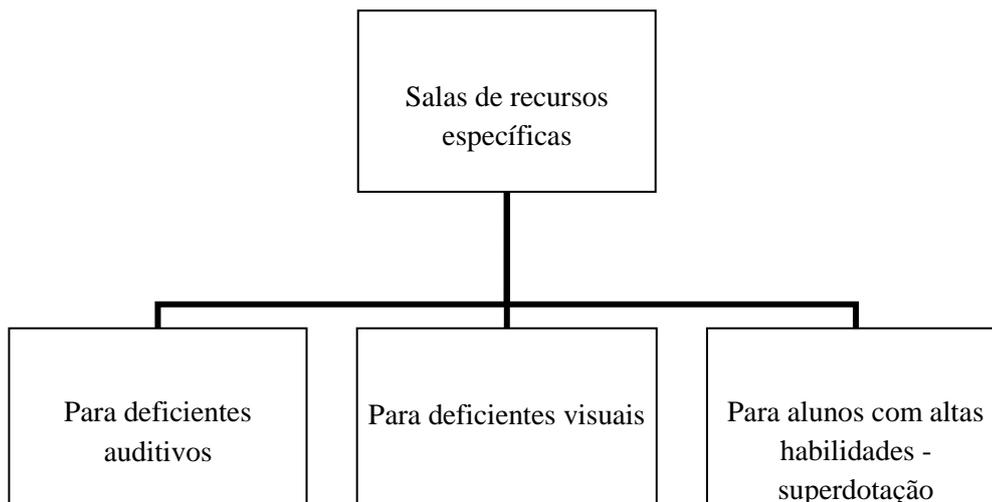
não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado (LACERDA, 2006).

Com as deficiências que a escola inclusiva ainda apresenta, tem-se a opção de escolher a Escola Bilíngue, que trabalha com uma perspectiva direcionada para os alunos Surdos e estimula e incentiva a cultura surda. Nesse modelo de ensino a linguagem não é uma barreira. Cabe, portanto, ao Surdo ou aos familiares de Surdos – quando se refere a crianças – optar pela perspectiva que acredita ser mais viável.

7.4 Professor da sala de recursos

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado em sala separada, denominada, sala de recursos. Foi idealizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001). O AEE é um recurso para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, podendo ser complementar ou suplementar. Complementar para alunos com deficiências (inclui Surdos, que são compreendidos como deficientes pela SEEDF) e suplementar, para alunos com altas habilidades/superdotação.

Esse recurso foi estabelecido para apoiar alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escola inclusiva e sua oferta é obrigatória. As salas de recursos podem ser divididas entre: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. As salas generalistas atendem alunos com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global de desenvolvimento. Já as salas de recursos específicas, podem ser (SEEDF, 2010):



A escola que participa da pesquisa conta com uma sala de recursos especializada para atender os alunos Surdos. Nela há uma professora que realiza o atendimento, em Libras, para os Surdos.

Com formação em matemática e pós-graduação em Libras, a professora tem vinte três anos de experiência, sendo treze anos trabalhando com Surdos na sala de recursos.

Para iniciar a entrevista é perguntado à professora, como é para ela, trabalhar com Surdos. Segundo ela, é muito bom, pois eles são interessados e carinhosos. Porém, também existem dificuldades. Ela afirma que o conteúdo programático é extenso, então para o Surdo compreender os conteúdos do Ensino Médio é muito complexo, pois além de ser abrangente é também muito abstrato. Por isso, a sala de recursos deve disponibilizar vários recursos visuais para auxiliar no processo de aprendizagem dos Surdos.

Depois da descrição acerca de suas atividades, foi questionado à professora, quais são as principais dificuldades em sua atuação na sala de recursos.

Professora: A dificuldade é a rotatividade de professor na escola. A gente sensibiliza um grupo de professores e quando aquele grupo está aprendendo a lidar com o Surdo, aprendendo a fazer as adaptações, esse professor muda. E ainda, a falta de material didático, falta de material concreto e adaptação curricular.

A professora explica que a adaptação curricular é prevista em Lei e é obrigatória para atender aluno com qualquer deficiência. Mas o que é vivenciado na escola é muita resistência por parte dos professores. Os professores alegam não terem tempo ou que não sabem fazer a adaptação de suas aulas. Mas o que a professora entrevistada observa é que quando o professor reconhece a necessidade de adaptar suas aulas para fazer com que os alunos Surdos tenham melhores condições de acompanhar, ele consegue fazer. Alguns professores já possuem a prática de adaptar as aulas, mas ainda há resistência nesse sentido.

A SEEDF estimula seu corpo docente a realizar a adaptação para alunos com NEE's, é o que eles denominam "adequações curriculares". Acerca do currículo a SEEDF sugere "alternativa legal, e viável a utilização de adequações curriculares ou ainda de um currículo funcional condizente com a necessidade do estudante" (SEEDF, 2010, p. 38).

As adequações curriculares são um conjunto de modificações do planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação com um todo, para acomodar estudantes com necessidades educacionais especiais (SEEDF, 2014). O que significa mudar os paradigmas vigentes e se atentar a uma nova perspectiva, na qual os alunos não são iguais e possuem demandas educacionais diferenciadas. É necessário, portanto, "um novo olhar onde a educação aconteça "na" e "para" a diversidade" (SEEDF, 2014, p. 23)

Para compreender melhor as medidas que os professores devem adotar para realizar a adaptação, foi perguntado o que o professor precisaria fazer.

Professora: Ele precisa simplificar o conteúdo dele, usar mais a parte visual, mais concreto, diminuir as atividades, porque é muita atividade. Simplificar o vocabulário, diminuir os textos.

A professora explica que são dezesseis disciplinas no EM, e cada professor pede muitos trabalhos e atividades, e os Surdos da escola realizam essas atividades somente na sala de recursos, o que inviabiliza o atendimento. Mesmo com a resistência, por parte de vários professores, de adaptar suas metodologias para um acolhimento satisfatório, a própria SEEDF afirma que "compete ao professor o papel principal na definição do

nível de competência curricular do estudante, bem como a identificação dos fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem” (SEEDF, 2010, p. 44).

Embora o professor tenha responsabilidade de identificar as limitações dos seus alunos, é sabido que esse processo dificilmente acontece quando nos referimos aos alunos Surdos. O professor pode até tentar estabelecer uma relação com seus alunos Surdos, mas geralmente, se esbarram na barreira da comunicação. Como não há domínio da língua de sinais, muitas vezes, essas tentativas nem acontecem. O que inviabiliza o processo de conhecer os mecanismos que podem favorecer o processo de aprendizagem dos Surdos.

Para sensibilização dos processos educacionais com Surdos, a professora relata que no início do ano letivo há uma sensibilização com os professores. Antes do início das aulas, acontecem vários encontros pedagógicos, um deles é destinado a essa sensibilização com os professores, visando apresentar como acontece o trabalho com o Surdo, adaptação curricular, bem como legislação e o que está previsto nas atividades do AEE. No entanto, conforme citado pela professora, a rotatividade de docentes na escola é grande, o que faz com que os que participaram da sensibilização não sejam, necessariamente, os mesmos a atuar durante o ano letivo. Por isso, a sensibilização acontece também de maneira individualizada no decorrer de todo ano.

Quando é perguntado qual o papel da sala de recursos a professora explica que é sensibilizar: os professores, a família, a direção escolar e os alunos ouvintes, além disso, precisa complementar as disciplinas que eles não vêm em sala e auxílio para fazerem as atividades, bem como esclarecer dúvidas.

Professora: Tem matérias que eles chegam aqui e não sabem nada, parece que foi interpretado nada em sala de aula, então tenho que dar praticamente a aula novamente, explicar tudo, porque eles (os Surdos) não entenderam nada, porque na sala de aula é muito corrido o conteúdo, então eles não entenderam nada. Quando chegam aqui eu tenho que tirar todas as dúvidas, fazer os exercícios, ajudar em pesquisas na internet e ajudar a fazer os trabalhos.

É questionado à professora a finalidade prática do AEE, pois os Surdos da escola, ao se referirem à sala de recursos, fazem o sinal de “reforço” em Libras.

Professora: *Não, a orientação que a gente tem da regional de ensino é que não é para dar reforço. Mas é muito difícil porque a demanda que eles enviam para cá é muito grande, então eu ainda não consegui separar porque eles não conseguem fazer nada sozinhos, tem que ter orientação da gente em tudo.*

Pesquisadora: *Você está atendendo quantos Surdos atualmente na escola?*

Professora: *Vinte alunos.*

Pesquisadora: *E você trabalha sozinha nesse atendimento?*

Professora: *Sozinha na sala de recursos. Então assim, eu observei que esse ano o trabalho piorou muito, porque antes eram duas pessoas: uma responsável pela parte de exatas e a outra de humanas. E esse ano foi tirado esse professor de humanas.*

Conforme relatado pela professora, a sala de recursos perdeu um profissional fundamental que auxiliava no atendimento aos Surdos, porém as atividades desenvolvidas nas salas de recursos são muito importantes e deveriam ser uma prioridade em nosso sistema educativo. Segundo Dilli (2010, p. 66) “pode-se verificar, claramente, a necessidade e a eficiência dessas salas de recursos, tendo como princípio a qualidade dada nesses espaços de educação, possibilitando que o educando Surdo consiga demonstrar suas potencialidades”.

De fato, a proposta do atendimento na sala de recursos é muito satisfatória e contribui muito para a aprendizagem dos alunos Surdos. Porém, com a atual configuração empregada pela SEEDF, ela se torna deficiente, pois não contempla todas suas demandas com qualidade. Segundo o guia de Orientação Pedagógica divulgado pela SEEDF em 2010, o professor especializado, que atua na sala de recursos possui dezenove atribuições, de modo geral, somadas as outras nove demandas específicas para atendimento ao Surdo. Tais como: produzir material pedagógico, favorecer a convivência entre os estudantes Surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Libras, promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da instituição educacional, orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional, informar à comunidade escolar acerca da legislação e das normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional, entre outras.

É perceptível que apenas uma professora responsável para atuar em todas essas demandas, além de realizar o atendimento individualizado, ensinando e esclarecendo dúvidas de todas as disciplinas, para vinte Surdos, não é suficiente. Há falta de profissionais para melhorarem o AEE, pois da atual maneira empregada, existe uma sobrecarga em apenas uma professora. Segundo a entrevistada, seriam necessários, segundo a modulação, quatro professores na sala de recursos para atendimento na escola, devido à quantidade de alunos Surdos. No ano passado havia dois professores, porém, atualmente, há apenas uma professora.

Com as demandas pedagógicas que o atendimento aos Surdos necessita, é questionado à professora se há, na sala de recursos, materiais didáticos visuais para melhor atender os Surdos.

Professora: Não, a gente confecciona esses materiais na medida do possível. E fazemos consulta na internet, a gente usa muito a internet.

Acerca de medidas que possibilitam o acesso ao currículo para estudantes com deficiência, a SEEDF sugere aos professores, entre outras coisas, “utilizar o acompanhamento de recursos visuais para tornar acessível o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula” (SEEDF, 2014, p. 29). A didática dos professores de alunos Surdos precisa privilegiar o canal visual, recomendação que geralmente é desconhecida por parte dos professores e que o AEE não consegue confeccionar devido à sobrecarga de atividades e falta de professores especialistas para contribuir na confecção de materiais didáticos.

Em seguida foi perguntado a professora o que poderia ser feito para favorecer o processo de inclusão de Surdos na escola. Para a professora entrevistada devia haver mais interesse dos ouvintes para aprenderem Libras, pois, segundo ela, a barreira da comunicação impede a inclusão total.

Como a presente pesquisa foi realizada com vários grupos envolvidos no processo de educação inclusiva, foi possível constatar que existe o interesse em aprender Libras por vários grupos de ouvintes, como os professores e alunos ouvintes, no entanto, não há oferta de curso para que os mesmos possam se dedicar a aprendizagem da língua.

Ao questionar qual o posicionamento dos professores que passaram pelo processo de sensibilização, e que entende que suas práticas precisam ser adaptadas para contemplar os alunos Surdos, a professora descreve:

Professora: Ah, o professor utiliza material visual, vem aqui na sala de recursos falar comigo, que aí a gente faz uma troca. Porque geralmente eles têm muita resistência de falar comigo e ver sugestões não é?! Quando o professor tem um relacionamento com a sala de recursos melhora o trabalho, mas eles alegam que não tem tempo, que tem muita coisa para fazer na coordenação.

É imprescindível que o professor trabalhe em consonância com os professores da sala de recursos, pois suas atividades são complementares. Dilli (2010, p. 47) também reconhece que é “fundamental que haja articulação entre o trabalho realizado pelo professor do ensino regular e pelo professor do AEE, tendo como princípio que ambos trabalham com o mesmo aluno”. O professor tem a liberdade de frequentar a sala de recursos e solicitar suporte, quando necessário. É viável pedir dicas, contribuições para o melhoramento de suas práticas pedagógicas, orientações, esclarecer dúvidas e compartilhar experiências com outros professores. Com a devida orientação é possível favorecer a educação inclusiva.

Para finalizar é deixado um momento livre para que a professora pudesse acrescentar informações, ou fazer uma fala final.

Professora: Eu acho que até agora a gente tem trabalhado muito passando a mão na cabeça do Surdo, e que essa visão a gente tem que mudar. Daqui para frente à gente tem que criar no Surdo o costume dele fazer as coisas sozinho, organizar os horários de entrega de trabalhos e criar o hábito de estudo em casa. Porque ele vai chegar à faculdade e não vai ter sala de recursos, o intérprete na faculdade só interpreta as aulas e pronto, ele não vai ajudar o Surdo. Então, nós temos que criar esse hábito de estudo nele, essa independência para que eles possam avançar.

De fato, existe a necessidade de tornar os Surdos mais independentes. Foi possível presenciar na escola, várias vezes, a dependência dos Surdos no IE e na professora da sala de recursos. Se nenhum desses profissionais estiver por perto, alguns Surdos não realizam suas atividades, são dependentes de orientações mínimas. No entanto, é sabido que a quantidade de profissionais para o AEE não é suficiente, o que

acaba tornando o AEE atualmente muito mecânico. Os Surdos se tornaram tão dependentes assim, pelo sistema que foi oferecido a eles. Ora, como atender vinte alunos Surdos, que possuem dezesseis disciplinas, com uma demanda de pelo menos duas atividades por semana?! A conta não fecha. O sistema está deficitário. Ineficiente.

Foi possível verificar com a entrevista com a professora da sala de recursos, que o AEE é um suporte fundamental para a educação inclusiva. Esse é o suporte pedagógico dos alunos Surdos. Embora, seja necessário mais investimento no AEE, principalmente quanto à destinação de mais professores especializados, esse tem contribuído significativamente para a educação dos Surdos. Ainda é preciso estimular os professores a estabelecer parceria com os professores da sala de recursos, para tornar o ambiente propício à discussão das melhorias do processo de inclusão. As parcerias devem ser firmadas, entre AEE e aluno ouvintes, professores e intérpretes, AEE e professores. Todos envolvidos no processo de inclusão de Surdos em âmbito educacional.

7.5 Professores

A entrevista com os professores regentes foi realizada na escola durante o período de coordenação dos professores. Participaram cinco professores da entrevista, todos lecionavam, naquele ano, para nove alunos Surdos na escola. E aqui tiveram seus nomes substituídos por números.

Dentre os participantes há professores de Matemática, Física, Química, Inglês e Artes. A entrevista foi iniciada pedindo aos participantes que se apresentassem e contassem sobre sua formação.

No grupo havia um professor com Mestrado e Doutorado incompleto, um especialista, um com pós graduação em Orientação Pedagógica e dois com pós graduação em Educação Inclusiva. Dois afirmaram já ter participado de curso de Libras, um participou do curso que a própria escola havia oferecido e outro já havia feito há anos atrás. Nenhum deles chegou a fazer a disciplina de Libras durante sua formação inicial.

A inclusão de Libras, como disciplina curricular, se tornou obrigatória para os cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério com a oficialização da Lei 10.436. Mas foi apenas com o Decreto 5.626, que regulamentou a Lei 10.436, que a obrigatoriedade se estendeu a todas as licenciaturas. Ou seja, a partir de 2005, todos os cursos de formação de professores deveriam incluir a disciplina de Libras em sua estrutura curricular. No entanto, como foi possível constatar, a inclusão da disciplina ainda não foi efetivada de fato. Muitos professores saem dos seus cursos de licenciatura sem o conhecimento básico da Libras, como foi questionado pela professora 2, que afirmou ter estudado Latim durante sua formação, mas não foi oferecido a disciplina de Libras.

Mesmo doze anos depois do Decreto, poucas mudanças ocorreram efetivamente. Com o aumento de alunos Surdos inseridos em escolas regulares e o incentivo à escola inclusiva, alguns professores sentem a necessidade de se preparar para atender as especificidades desse público, bem como reconhecem as deficiências em sua formação. Acerca da inclusão da disciplina de Libras em tais cursos, Santos e Campos (2013, p. 240) afirmam que “propõe-se uma formação de professores mais atenta às singularidades e necessidades do aluno Surdo e, dessa forma, comprova-se a importância da língua de sinais para a educação de indivíduos Surdos”. Fato que foi considerado por um dos professores entrevistados.

Professor 5: É, eu só fui entender o que era essa diferença de comunicação no curso de Libras porque até então, na verdade, eu não tinha noção de como são tão diferentes (as línguas), porque é outro entendimento.

Em seguida foi perguntado como era, para eles, serem professores de alunos Surdos. E todos citaram, em algum momento, que a falta de comunicação é um fator que tem deixado muitos professores angustiados.

Professor 2: É um trabalho muito difícil, a minha disciplina já não é uma disciplina tão fácil de ser trabalhada, ainda mais com alunos Surdos que é mais difícil ainda porque eles têm muita dificuldade com a língua portuguesa e a gente trabalha muito com a interpretação e a minha disciplina é um pouco abstrata também, e aí é difícil para eles associarem isso com a realidade. Isso é uma dificuldade tanto para o

aluno Surdo quanto para um aluno ouvinte, mas acho que isso para um Surdo é mais difícil ainda pela dificuldade da interpretação.

Professor 4: Professora de inglês! A minha base é que eles entendam a gramática da língua portuguesa para trabalhar a gramática da língua inglesa e eu sei que para os Surdos essa questão gramatical é muito comprometida, porque eles têm um jeito de falar completamente diferente, então não levo em consideração à gramática. Então para mim é muito, muito, muito difícil. Então assim é difícil para o ouvinte, imagina para o Surdo que não usa isso na língua dele.

Professor 5: Eu estava pensando enquanto todos os colegas falavam... eu falo sobre formas de comunicação em sala, como o homem conseguia se comunicar em vários períodos da história. É interessante eu ter essa dificuldade em relação a eles. De certa maneira é um pouco decepcionante às vezes você perceber que por causa de tempo, de formação, da própria estrutura da secretaria de educação, você não consegue ter essa comunicação com um aluno, sabe?!

Com a discussão da pergunta, o professor 5 conta que houve a oferta de um curso de Libras na escola para os professores e que no início estavam todos empolgados e que depois já não havia mais esse interesse por parte dos professores nem dos gestores, que não continuaram com a oferta de cursos básicos nem deram continuidade ao curso básico realizado na escola.

Professora 4: Tipo assim, a escola é um pólo que apóia meninos com deficiência auditiva, mas não prepara o professor.

Todas as escolas deveriam incentivar a formação continuada dos professores, com medidas que visassem o aperfeiçoamento da escola inclusiva. No entanto, as escolas consideradas “pólo” deveriam ser modelo de escola inclusiva para as demais. Mas o que vemos é o despreparo da comunidade escolar quanto à inclusão de Surdos, o que inclui o desconhecimento da língua de sinais e acerca da cultura surda. O prejuízo de uma inclusão ilusória é a angústia dos profissionais da educação, que não conseguem atingir os alunos Surdos, e a falta de aprendizagem por parte dos estudantes Surdos.

“Os professores, sem preparo para receber os alunos Surdos, e por não conhecerem a história e a importância da cultura surda, não compreendem as causas do

fracasso constante desses alunos” (DALLI, 2010, p. 54). Esse despreparo gera uma angústia profissional muito grande, da qual o professor não sabe ao que atribuir, nem tampouco como reparar.

Depois dessa discussão inicial com o grupo de professores, eles aproveitam o fato de a entrevista ser realizada com uma pesquisadora IE e começam a fazer diversas perguntas sobre o atendimento a alunos Surdos. Os questionamentos são a respeito de como preparar uma aula adaptada, quanto ao resíduo auditivo que os Surdos possam ter, sobre metodologias e recursos didáticos direcionados a turmas com Surdos.

Professor 1: Agora, deixa eu te fazer uma pergunta relacionada aquilo que eu falei... como no caso dos Surdos especificamente, porque aí entra a linguagem de sinais, você já fez interpretação sobre, por exemplo, quando a pessoa estuda sobre o som, intensidade, coisa assim, como é colocado para eles? Qual a receptividade com relação a isso? Porque eles não percebem isso...

“Torna-se evidente que os professores não possuem conhecimento a respeito da temática Surdo, fazendo com que não se tenha um aprofundamento teórico. Assim, o despreparo e o desconhecimento ocasionam um total fracasso escolar” (DALLI, 2010, p. 54). Para se trabalhar com um público que demanda especificidades educacionais, faz-se necessário conhecer a perspectiva da surdez. Para que se supere, além da barreira linguística, barreiras sociais. De modo a não reconhecer um Surdo com um estrangeiro vivendo em seu próprio país. Segundo Silva, Kelman e Salles (2010, p.62) “são necessários conhecimentos específicos e a aplicação de metodologias especialmente orientadas para alunos Surdos”.

Com o desconhecimento sobre a língua de sinais e os fatores que envolvem o sujeito Surdo foi questionado quais as principais dificuldades de se trabalhar com Surdos. Todos, de maneira unânime, afirmaram ser a (falta) comunicação. Fato que é reafirmado por Silva, Kelman e Salles (2011, p. 60) que dizem, “o professor enfrenta grandes dificuldades no exercício de seu papel de mediador geradas pela ausência de comunicação efetiva – decorrente do desconhecimento da língua de sinais – com o aluno”.

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra faz-se necessário estabelecer uma comunicação entre os pares envolvidos. Quando essa comunicação não

acontece a aprendizagem é afetada e fica comprometida. Quanto à comunicação em turma inclusiva, Dilli (2010, p. 55) afirma que “existe uma enorme dificuldade no processo de ensino/aprendizagem dos alunos Surdos, evidenciando uma interação comunicativa incompleta, pobre e deficitária”. Para que isso seja superado é preciso considerar as particularidades das línguas envolvidas em âmbito escolar. Segundo Feltrini e Gauche (2011, p. 21), “o uso da Libras como forma de comunicação e interação dentro de sala de aula é condição indispensável para que a educação aconteça, pois, sem interação efetiva entre o aluno e o professor e entre o aluno e seus pares, o processo educativo não pode avançar”.

A fim de saber como se dá a metodologia, bem como a adaptação, destinada a turmas inclusivas, foi perguntado aos professores como é a preparação de suas aulas.

Professora 4: *Para ser sincera eu não penso muito nos meninos (Surdos), estou sendo sincera.*

Professor 3: *É, aula mesmo eu não preparo, eu tenho tudo na cabeça. Geralmente eu não penso tanto nos Surdos, eu tento simplificar quando eu estou em sala de que tem Surdos. Mas simplificar o que vou dizer, mas preparar mesmo eu não preparo. A gente pensa mais quando vai fazer a prova adaptada para eles, agora aula mesmo é normal para todos.*

Por meio da fala dos professores foi possível perceber que as aulas não são preparadas pensando nos alunos Surdos. Infelizmente, a configuração atual de escola inclusiva vem atendendo aos ouvintes, mas pouco aos Surdos. “Dentre as causas das dificuldades vividas pelos alunos Surdos em classes inclusivas encontram-se a falta de recursos pedagógicos adaptados, o que prejudica o processo de ensino aprendizagem” (KELMAN, 2010, p. 150), de modo que, o aluno Surdo, é quem tenta se adaptar às aulas. Portanto, para Dilli (2010, p 54), “pertence ao professor a tarefa de rever os métodos tradicionais, reducionistas e inviabilizadores de ensino para que a educação passe a trazer prazer em aprender”. Um dos entrevistados desabafa:

Professor 2: *Porque nós somos formados assim, para dar... Nem para dar aula, a gente vê o conteúdo que a gente pretende dar no dia, mas a gente não prepara para dar aula, a gente aprende a dar aula com a experiência. Então a gente não é formado para dar aula e muito menos para trabalhar com alunos deficientes, no caso Surdo ou*

deficiente visual, deficiente intelectual muito menos. Então a gente aprende a dar aula na marra.

O professor é mais uma vítima dessa circunstância. O professor, conforme discutido pelo grupo de professores entrevistados, não é preparado para trabalhar com esse público e nem sempre dispõe de informações que possam contribuir para a melhoria de suas metodologias. Acerca da fragilidade do processo de inclusão, Lacerda (2006, p. 168) afirma que “o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.” Ou seja, não há preparação – nem formação – que prepare a escola e os profissionais envolvidos na inclusão de Surdos. Os alunos são comumente inseridos nas escolas regulares, mas pouco considerados, logo, são pouco incluídos. No entanto, em busca de uma escola inclusiva capaz de atender as diferenças é sabido que “é grande o desafio que se coloca à escola de encontrar formas de responder efetivamente às necessidades educativas de uma população escolar, cada vez mais heterogênea, de construir uma escola inclusiva; uma escola que aceite todos e trate de forma diferenciada (DILLI, 2010p. 63).

Apesar da importância de especializações acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a oferta de cursos de Libras e de formação continuada têm sido limitada e pouco oferecida. E essa lacuna é reconhecida pelos professores.

Professor 5: Então, eu volto a falar da importância do curso, foram só seis meses, mas mudou completamente o que eu pensava.

O professor 5 dá exemplos de aulas adaptadas que realizou após compreender a maneira que os Surdos aprendem por meio do curso de Libras oferecido na escola. Depois de compreender a diferença das línguas existentes em sala de aula (Língua Portuguesa e Língua de Sinais), a estrutura da Libras e entender como o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos se dá de maneira diferenciada dos ouvintes, o professor passou a se preocupar mais em adaptar suas aulas e torná-las mais visuais. De modo a atender uma especificidade de alunos Surdos (explorar recursos visuais) e ilustrar as aulas para ouvintes, promovendo, assim, a inclusão escolar, para que todos saiam favorecidos da metodologia empregada.

Depois foi perguntado se eles acreditavam que os alunos Surdos estivessem realmente incluídos na escola. Dentre os entrevistados, quatro responderam que não. Um entrevistado justifica:

Professor 2: Olha, tem casos e casos, têm alunos Surdos que acompanham a aula sim. Inclusive tem um aluno muito bom que consegue desenvolver raciocínios que os ouvintes não conseguem.

Apesar de ser relevante a consideração do professor 2, o fato descrito caracteriza um sucesso na aprendizagem do aluno Surdo, que não tem possibilidade de aprendizagem reduzida em relação aos ouvintes. Mas não contribui, necessariamente, para o processo de inclusão daquele aluno.

“Historicamente, a educação do Surdo vinculava a limitação na audição à incapacidade de aprender. Eram considerados incapazes e excluídos da sociedade, sem que seus direitos básicos fossem garantidos, entre eles o direito à educação.” (KELMAN, 2010, p. 142). Mesmo com a afirmação se referindo a um processo histórico, ainda não parecemos tão distantes disso ao perceber que a aprendizagem dos sujeitos Surdos seja uma surpresa. A grande dificuldade em seu desenvolvimento, bem como sua aprendizagem, está mais associada a aulas sem metodologias adequadas e a falta de um espaço bilíngue de qualidade.

Diante das discussões acerca da inclusão de alunos Surdos na escola a pesquisadora perguntou o que poderia ser feito para melhorar a inclusão, estando eles na condição de professores. Todos os entrevistados concordaram que, prioritariamente, deveriam aprender Libras para que a comunicação pudesse ser mais direta.

Durante a entrevista surgiram várias discussões acerca da inclusão de Surdos em turmas regulares. Em um dado momento, a pesquisadora começou a dar dicas de como melhorar o ambiente inclusivo, de ações que contribuem para a aprendizagem de Surdos. Os professores, espantados com a simplicidade das ações e que, certamente, fariam grande diferença, desabafam:

Professor 2: Essas dicas que você citou aí a gente não tem na nossa formação e a gente dá aula com a nossa carga pessoal, então a gente dá aula com o que a gente acha é melhor. Eu faço tudo isso que você citou, falo e escrevo ao mesmo tempo, eu

tenho que me policiar para não falar tão rápido porque às vezes eu falo rápido, que mais... Eu falo de costas para os alunos Surdos enquanto estou escrevendo, então essas coisas a gente não presta muita atenção quando a gente está em sala de aula, a gente leva nossa carga pessoal.

Com o contato com a escola e as discussões estabelecidas foi possível constatar que: i) não há oferta de cursos sobre a surdez/Libras para professores na escola; ii) também não há um interesse em buscar mecanismos de melhorar a prática pedagógica pensando nos alunos Surdos; iii) mesmo os professores que buscaram cursos de Libras e/ou fizeram especialização em Educação Inclusiva ainda não conseguem se comprometer efetivamente com a educação de Surdos por, ainda assim, desconhecerem as maneiras que atingir esse público.

Esse trabalho que buscou conhecer mais da inclusão escolar de Surdos teve também como objetivo elaborar um produto com orientações para professores melhorarem sua prática docente em turmas inclusivas que abranjam alunos com surdez. É um material que auxiliará, na prática, questões que talvez nunca fossem pensadas ou discutidas anteriormente. Ou práticas educacionais que não se percebia mecanismos de superá-las. Muitas vezes, ações simples, e adaptações no dia a dia escolar podem contribuir substancialmente para a inclusão escolar de Surdos. Quando isso foi dito ao grupo de professores, os mesmos demonstraram interesse e vontade de ter acesso a esse material na esperança de contribuir para sua prática pedagógica.

Ao serem questionados quanto às iniciativas que ocorrem na escola que contribuem para a inclusão, os professores afirmam que o que contribui para a inclusão é a sala de recursos e a atuação dos Intérpretes Educacionais. Por mais que os recursos citados sejam fundamentais para garantir os direitos dos Surdos, eles não promovem, necessariamente, a inclusão dos mesmos. Para Guarinello et al (2006, p. 328) “não é de admirar que o professor evidencie em seu discurso que a presença do intérprete em sala de aula seria, de certa forma, o aspecto mais importante para a relação ensino/aprendizagem.” Como se a presença dessa profissional garantisse a aprendizagem ou inclusão de seus alunos Surdos, é como se a responsabilidade de ter alunos Surdos saísse de seus ombros. Ainda segundo as autoras (GUARINELLO et al, 2006, p. 328) “a língua de sinais é importante para que o aluno possa compreender o

conteúdo em sala de aula, mas não implica a isenção do trabalho pedagógico do professor.”

O questionamento seguinte foi acerca do AEE (Atendimento Educacional Especializado), foi perguntado para eles se os alunos Surdos adquirem mais conhecimento na sala de recursos ou em sala de aula. Todos os entrevistados afirmaram que seria na sala de recursos. Essa expectativa sobre a sala de recursos também é um fator preocupante. Dilli (2010, p. 47) afirma que o AEE deve estar articulado com as propostas pedagógicas, de forma complementar e/ou suplementar, ao ensino regular. Ou seja, o professor regente continua sendo o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de seus alunos que são instruídos pelo AEE, pois este deve atuar de maneira complementar ao do professor. Não se deve tornar dependente da aprendizagem da sala de recursos. O ideal é que se trabalhasse em parceria, visando sempre à aprendizagem dos alunos.

Para finalizar foi perguntado aos professores se eles conheciam a perspectiva da Escola Bilíngue, todos afirmaram desconhecer. Sendo assim, foi apresentada, superficialmente, a proposta da Educação Bilíngue, perspectiva que surpreendeu bastante os entrevistados, que se posicionaram diante das abordagens empregadas pela Escola Inclusiva e pela Escola Bilíngue.

Professor 1: A inclusão que coloca a pessoa que tem deficiência com uma pessoa que não tem deficiência faz com que eles interajam de tal forma que em alguns momentos está todo mundo igual. Nesse sentido eu acho que ela (escola inclusiva) funciona bem, como te falei, porque eu vi lá em várias salas e até perguntei se o pessoal tinha feito curso de Libras porque eles estavam se comunicando, e eles disseram que não, ou seja, foi uma coisa natural, nesse sentido eu acho que funciona. Mas nesse outro sentido, do assunto que está sendo dado no quadro ele está absorvendo aquilo ali, nesse sentido eu acho que não funciona bem.

Sendo assim, foi possível constatar que tanto os professores da Escola Bilíngue quando os professores da Escola Inclusiva, apesar de sustentarem abordagens metodológicas e comunicativas bem diferentes, os educadores concordam quanto à educação de Surdos. O posicionamento, para ambos, é que a interação social entre

Surdos e ouvintes pode até ser satisfatória na Escola Inclusiva. Porém, quanto à aprendizagem, a Escola Bilíngue atenderia melhor os alunos Surdos.

É compreensível o posicionamento dos professores com o atual formato da Escola Inclusiva. Para Silva, Kelman e Salles (2011, p. 58) “o sistema educacional tem dificuldades reais para a efetivação das políticas de inclusão, sendo incapaz de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos”. A escola inclusiva ainda não está configurada como um ambiente realmente inclusivo e bilíngue. E o que dificulta as mudanças necessárias para essa perspectiva é a resistência para as mudanças necessárias por parte de professores e gestores e, principalmente, o distanciamento que o professor se vê nesse processo.

Para que a inclusão realmente aconteça não basta inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, é necessário criar novas medidas, que sejam integradoras para Surdos e ouvintes. E não fazer com o Surdo se adapte ao que é destinado a ouvintes. A inclusão precisa favorecer a interação e aprendizagem entre todos os alunos, Surdos e ouvintes. E não ser excludente em algum sentido. Portanto, é preciso pensar em novas abordagens para a efetiva inclusão de Surdos na educação básica.

7.6 Intérpretes Educacionais

A inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua e leva em consideração os aspectos culturais e sociais em que está inserida (KELMAN; TUXI, 2011). No entanto, Marinho e Carvalho (2011) alertam que a atuação do IE é recente, e não houve tempo para formar esses profissionais antes que começassem a atender a necessidades dos alunos Surdos. Sendo assim, a presente pesquisa busca compreender os mecanismos utilizados para a interpretação educacional, bem como entender como o IE se sente no processo de inclusão de Surdos com o atual modelo de Escola Inclusiva, de modo a identificar tais dificuldades e como saná-las.

Na escola onde aconteceu a pesquisa havia seis Intérpretes Educacionais – IE. Três atendendo os alunos do matutino e os outros três atendendo o vespertino. Participaram da pesquisa três IEs, que estavam em período de coordenação, no contraturno de suas aulas.

Os IEs entrevistados possuem formações diferentes entre si. O IE 1 possui graduação em História, pós graduação em Educação Inclusiva, tem certificação Prolibras e trabalha com Surdos há quinze anos, sendo apenas um ano como IE, os outros anos foram dedicados à sala de recursos para Surdos. O IE 2 é graduado em Física, tem pós graduação em Libras, vários cursos de Libras e trabalha há cinco anos como IE. O IE 3 tem formação em Português/Inglês, também já fez vários cursos de Libras e possui certificação Prolibras.

Para iniciar a entrevista, foi perguntado aos entrevistados o porquê da escolha de trabalhar com Surdos. Todos os entrevistados demonstram muita afetividade por trabalhar com Surdos. Dois dos entrevistados relatam que eram professores de turma regular e tiveram Surdos inseridos em sua turma, por isso, sentiram a necessidade de buscar aprender e se comunicar na língua que os Surdos utilizavam.

IE 1: ...então eu acho que é a nossa obrigação, como professor, se preocupar com eles. E foi assim que começou comigo, me vi em contato com os meninos (Surdos), não sabia nada, ficava perdidona mesmo.

Os IEs começam a elencar características dos profissionais que atuam com Surdos. Segundo eles, não basta admirar a língua de sinais ou ter curiosidade, é preciso ter perfil.

IE 1: Eu acho que a gente tem que ter perfil para trabalhar com Surdos.

IE 2: Com certeza.

IE 1: Não é só querer aprender a língua, porque a gente sabe como os Surdos funcionam.

IE 2: O mundo deles é diferente demais.

Depois dessa discussão, os IEs são conduzidos a discutirem sobre como se sentem na atuação de Intérpretes Educacionais. E ficou perceptível o carinho e

sentimento de realização por parte da equipe. Eles se definem valorizados, gratificados, felizes e realizados. Reconhecem que existem dificuldades, mas sabem a importância do seu trabalho e dedicação para a vida dos alunos Surdos.

IE 3: É um trabalho que nos deixa realizados mesmo.

Os Surdos, geralmente, estabelecem uma relação de confiança muito grande com seu intérprete. Kotaki e Lacerda (2013, p.212) afirmam que “os alunos Surdos buscam os intérpretes para conversarem sobre assuntos pessoais, contarem situações o seu dia a dia, uma vez que este profissional é um interlocutor fluente e consegue compreender melhor suas questões”. Por isso, diversas vezes, é reiterado à necessidade de se conhecer a cultura surda. A relação com o aluno Surdo não é baseada, apenas, no convívio escolar, é estabelecido, quase que naturalmente, uma relação de confiança.

É sabido que para diversas terminologias ainda não há sinal estabelecido em Libras. Para Feltrini e Gauche (2011, p. 25) “a ausência de sinais para expressar um determinado conceito em Libras prejudica a compreensão de todo o conteúdo”. Por isso, na sequência foi questionado como eles se preparam para interpretar as aulas, se existe uma preparação quanto aos sinais. Segundo os entrevistados eles pedem orientação entre si, entre os colegas intérpretes. Compartilhando sinais entre Intérpretes com formação em uma área das Ciências Humanas e Ciências Exatas. Sendo assim, a primeira fonte são os próprios colegas IE da escola. Além do compartilhamento de sinais entre os IEs, eles também realizam busca na internet e perguntam para o próprio Surdo.

IE 2: Ajuda demais, porque quando comecei eu sabia muito pouco. Como eu sou formado em Física, eu sabia um pouquinho mais (de sinais) de exatas no começo. Então, tive uma ajuda muito grande.

Marinho e Carvalho (2011) ressaltam que realmente não há de onde extrair os sinais relativos a termos técnicos de áreas específicas, em especial de Biologia, Física e Química. Ainda segundo as autoras, o que geralmente acontece, é o aluno Surdo estabelecendo um novo sinal junto ao seu intérprete, pode gerar sinais distintos para um mesmo referente. Outra possibilidade é o recurso da datilologia (soletração de uma palavra utilizando o alfabeto manual) ou ilustração para demonstrar a terminologia pretendida.

Sendo assim, é possível concluir que a grande maioria dos intérpretes não utiliza a língua de sinais pura, fazendo o uso de *pidgin* ou bimodalismo, conhecido como português sinalizado, em virtude da falta de domínio adequado da língua de sinais pelos Surdos, ou pelo próprio intérprete (KELMAN; TUXI, 2011).

Por conseguinte foi perguntado como eles se vêem no processo de inclusão enquanto Intérpretes.

IE 1: Eu acho que o nosso papel ele é... essencial.

IE 2: A própria organização educacional é péssima para o Surdo, porque ela, só é, digamos assim, boa para o ouvinte. O Surdo tem muita deficiência de conhecimento de vocabulário, o professor não está preparado para adaptar conteúdo, não ensinaram para ele, não tem isso na grade curricular da maioria dos cursos, pelo menos para quem está formado há mais tempo, não sei como é que está agora, mas não tinha.

De fato, a atuação do IE em um contexto escolar inclusivo é fundamental. No entanto, ele não é o único recurso para garantir a inclusão de Surdos. É necessária uma preparação maior do que a existente. Não é correto achar que apenas com o IE o processo de inclusão está favorável, outras medidas precisam ser adotadas. Sobre a atual maneira que a inclusão vem sendo tratada Lacerda (2006) afirma que já se gerou certo comodismo. Para a autora, os Surdos desconhecem outras experiências educacionais, por isso asseguram estar incluídos na atual configuração de Escola Inclusiva. Eles têm amigos, vão à escola todos os dias, são bem tratados e até tem intérprete. Todavia, tudo isso se mostra precário, longe daquilo que seria desejável. A autora conclui, afirmando “a prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de Surdos é pouco responsável” (LACERDA, 2006, p. 176).

Depois os IEs comentam sobre como favorecem o processo de inclusão e promovem a inclusão do vocabulário de Libras com ouvintes.

IE 3: Sempre que possível, sempre que alguém demonstra interesse, eu ajudo de todas as formas, naquilo que eu posso. Sempre tem alguns alunos na sala de aula perguntando sobre sinais para que ele possa se comunicar melhor com os colegas (Surdos), ou até mesmo os professores.

O IE tem uma importância muito grande na inclusão de Surdos. Com suas ações ele pode favorecer ou dificultar a inclusão do aluno Surdo. O intérprete precisa promover medidas que contribuam para a interação social no espaço escolar, de modo a diminuir a fronteira da comunicação entre Surdos e ouvintes. Kotaki e Lacerda (2013) asseguram que os intérpretes assumem a tarefa de discutir sobre a surdez, educação bilíngue e outros assuntos referentes ao aluno Surdo para toda a comunidade escolar. Para as autoras a função dos IEs não se limita apenas à interpretação dos conteúdos escolares, mas se amplia na construção do conhecimento e na formação do Surdo. E essa função é de tamanha importância que Kelman e Tuxi (2011) “revelam que o intérprete educacional, que tem como função principal tornar acessível ao aluno Surdo o que acontece na aula, pode, paradoxalmente, contribuir para a exclusão do mesmo”.

Quanto à viabilidade da Escola Inclusiva em detrimento da Escola Bilíngue, os IEs afirmam:

IE 2: O sistema educacional é péssimo para eles (Surdos), vejo que a única ajuda que eles têm são os intérpretes e a sala de recursos. Mas o resto... horário é o mesmo dos ouvintes, salas cheias, essa inclusão aí eu acho que é até ruim, eu acho que se tivesse aula só para Surdo com professor formado em Libras, por área, seria muito mais proveitoso, eles aprenderiam muito mais.

IE 3: Socialmente aqui (Escola Inclusiva) eu acho que funciona bem, existe mesmo inclusão, mas pedagogicamente...

IE 2: Deixa muito a desejar o pedagógico.

É possível identificar nas falas dos intérpretes conformidade com o posicionamento dos professores e do professor entrevistado da Escola Bilíngue. Todos alertam que a Escola Inclusiva, em sua atual configuração, não está atendendo pedagogicamente seus alunos Surdos. Atendem apenas, em seu contexto social. Lacerda (2006) alerta que a experiência de inclusão pode ser muito benéfica para os ouvintes envolvidos nesse processo, pois têm a oportunidade de conviver com a diferença, conhecer a língua de sinais e a comunidade surda, e assim se tornar cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno Surdo. É necessário propor mudanças para que a escola inclusiva também seja benéfica para o aluno Surdo, na perspectiva social e pedagógica.

Os IEs citam o quão denso são os conteúdos do Ensino Médio e como os professores ficam sobrecarregados por ter tanto conteúdo para expor aos alunos entrando tão poucas vezes na sala. Algumas disciplinas como Física, Química e Biologia só tem duas aulas – de quarenta e cinco minutos cada - por semana. Como contemplar o conteúdo e atender especificidades de tantos alunos? No entanto, o IE 2 afirma que há aproveitamento pedagógico, mas que poderia ser bem melhor. O IE 1 faz uma observação importante:

IE 1: Depende do Surdo também, porque têm Surdos e Surdos. Porque tem Surdo que corre atrás, que tem um potencial bacana, que a família orienta, aí ele consegue.

O que é recorrente nas Escolas Inclusivas é o aluno Surdo se tornar muito dependente do sistema que foi proposto para ele. Sem o auxílio do IE ou de um professor da sala de recurso, geralmente o Surdo estagna. Faz-se necessário propor medidas que dêem mais autonomia aos Surdos, que os torne independentes da precariedade do ensino e sejam mais ativos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nessa discussão, um dos intérpretes afirma que, infelizmente, são pouquíssimas famílias que acompanham o aluno Surdo em sua trajetória escolar. Sabe-se que o acompanhamento familiar é de suma importância para trajetória escolar dos jovens, mas isso se aplica principalmente para os alunos que possuem alguma necessidade educacional especial, a participação da família é indispensável. No entanto, é sabido que a maioria dos lares de Surdos é composta por ouvintes. “Comumente, esse aluno comunica-se com os familiares por meio de gestualização doméstica, criada como resultado das interações” (KELMAN; TUXI, 2011, p.88). O uso da gestualização é limitado, e pouco é expresso através desse recurso. O que nos remete a entender que mesmo dentro dos lares dos Surdos a comunicação é restrita, o que dificultaria a supervisão da trajetória escolar dos alunos Surdos.

Em seguida foi perguntado o que os entrevistados poderiam fazer para contribuir com o processo de inclusão dos Surdos. Para os intérpretes sua função se resume em mediar à comunicação entre Surdos e ouvintes. Segundo Quadros (2002), o IE é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação e tem como função intermediar as relações entre Surdos e ouvintes. Rosa (2006) afirma que o

intérprete, ao atuar apenas como tradutor/intérprete em sala de aula, não obtém um resultado satisfatório na aprendizagem do Surdo. Para Lacerda (2006) a função do IE é tornar os conteúdos acessíveis ao aluno Surdo. Portanto, o objetivo não é traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis. Sendo assim, o intérprete não pode fazer sinais sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno Surdo está realmente aprendendo.

Em seguida é iniciada uma discussão sobre a divisão de IE por área de formação. Houve um período na SEEDF que os IEs eram distribuídos por área (humanas e exatas), perspectiva que foi incentivada pelo governo que estava na gestão do Distrito Federal, a interpretação por área era uma meta daquele governo. Porém, não era possível atender a demanda de todas as Regionais de Ensino do DF devido à quantidade de Surdos matriculados, por isso, a recomendação era que o atendimento fosse feito ‘preferencialmente’ por área do conhecimento. Mas desde que a atual gestão governamental assumiu perdeu-se esse objetivo, e o texto preferencialmente por área de conhecimento saiu da estratégia e esse assunto não foi mais discutido.

IE 2: Interpretação por área. Daí o meu papel para ajudar no pedagógico do Surdo, ajudar na adaptação do conteúdo, porque é a minha área. Eu estando em sala, ajudaria o professor nessa parte de adaptação, teriam que ter essa comunicação, que no meu caso, acontece com alguns colegas de trabalho, tem outros que não. Mas aí teria que ter essa consciência do professor, apesar de que a adaptação em si é uma tarefa do professor, ele poderia contar com o Intérprete.

Para Lacerda, Santos e Caetano (2013) umas das formas de promover a parceria entre professores e IEs, de modo a beneficiar o aprendizado do aluno Surdo, é envolver o IE no planejamento das atividades. Na perspectiva de Escola Inclusiva, sabe-se que a configuração de sala reúne dois professores, o professor regente e o professor intérprete. Quando esses dois profissionais combinam suas ações em benefício da turma, como um todo, para favorecer a inclusão, temos a codocência, que prevê o planejamento de aula adaptada segundo suas reais demandas. Essa mediação entre professor e IE é fundamental para a aprendizagem em turma inclusiva com alunos Surdos. O trabalho colaborativo entre o IE e o professor contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do aluno Surdo (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 207).

Quanto à perda de se distribuir os intérpretes por área, Kelman e Tuxi (2001) acreditam que na educação científica, há uma diversidade grande de ausência de sinais, acontece omissão de algumas informações e isso pode ocorrer com maior intensidade quando o conteúdo ministrado não é o da área de formação do intérprete. A separação por área de formação contribuiria mais para a melhor compreensão dos conteúdos por parte dos alunos ouvintes.

No entanto, mesmo com a atual perspectiva que a SEEDF está distribuindo os intérpretes, é possível, e recomendado, que o IE participe do planejamento das aulas de turmas inclusivas. O IE conhece melhor as abordagens que contemplam os alunos Surdos, e certamente, tem muito a contribuir com a metodologia dos professores regentes.

IE 1: A gente faz mais uma redução de questões, simplificação de enunciados, enunciados que a gente trabalha em sala a gente pede para o professor cobrar na prova, e por aí vai...

Ferreira (2002) reconhece os inúmeros improvisos que os IEs precisam fazer para contemplar o aluno Surdo, de modo a tornar as informações acessíveis para seu entendimento. Vale ressaltar que, por mais esses improvisos sejam adaptações do IE, é necessário fazê-lo com a orientação do professor regente, para que não haja equívocos. Por isso é tão importante o trabalho do IE em parceria com o professor regente. Kotaki e Lacerda (2013) ressaltam que o intérprete precisa administrar sua interpretação em relação aos conteúdos e explicação dos conceitos, em busca de produzir enunciados que façam sentido para o aluno Surdo, sem perder informações.

Os IEs, assim como a professora da sala de recursos, acreditam que a maneira como está sendo prestado atendimento no AEE, é insuficiente. Eles avaliam que a dedicação e o atendimento mais individualizado sejam satisfatórios e de grande valia aos Surdos, porém, apenas um professor não consegue atender toda a demanda. A sugestão dos IEs é que houvesse aulas no turno inverso na sala de recursos todos os dias da semana com professores bilíngues e por área de conhecimento. Mas, na prática, o que foi verificado é o AEE perdendo recursos profissionais e tornando o atendimento escasso. Os IEs ressaltam que o tempo do Surdo é diferenciado dos demais alunos, por

isso o acompanhamento do AEE é tão importante, pois ele oferece suporte e condições para os Surdos acompanharem as aulas em condições mais igualitárias.

Quanto ao que poderia favorecer a inclusão de alunos Surdos, bem como, proporcionar mais autonomia a eles, os IEs reconhecem que o domínio da língua portuguesa daria mais autonomia aos Surdos e a promoção de mais cursos de Libras acontecendo na escola e aberto a toda comunidade escolar. Por isso a necessidade de investir no Português escrito para Surdos (L2). Essa dificuldade expressa em âmbito educacional é ressaltada por Feltrini e Gauche (2011) que afirmam que ainda há o desconhecimento em relação a algumas especificidades dos Surdos, inclusive sobre acreditar que os Surdos compreendem textos em língua portuguesa da mesma forma que fazem os alunos ouvintes.

Outra queixa dos Intérpretes é acerca dos professores que descrevem sua explicação oralmente enquanto escrevem no quadro. Essa prática, muito comum em sala de aula, não contempla o aluno Surdo, pois o mesmo precisa manter contato visual com seu IE de modo a não acompanhar a ilustração do professor no quadro.

IE 1: Tem aula que a gente quase nem interpreta, porque o menino (Surdo) precisa olhar ver o que está acontecendo, porque se ele olhar para o intérprete ele perde um monte de coisa, então depende muito disso.

Dessa forma, é possível concluir que a atual representação de Escola Inclusiva não vem satisfazendo, nem contemplando a educação dos Surdos. Muito ainda precisa ser trabalhado, e um ponto primordial é o trabalho em parceria. Os intérpretes, geralmente, conhecem os pontos que precisam ser melhorados e como proceder para alcançar êxito. Sendo assim, os professores, equipe gestora da escola e alunos, precisam dialogar mais com os IEs e compartilhar suas angústias, pedir sugestões para a execução do seu trabalho, sempre com o intuito de contribuir, significativamente, para a aprendizagem dos alunos Surdos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação foi motivada pela necessidade que tinha em buscar mecanismos que viessem a contribuir para a trajetória de alunos Surdos inseridos no contexto regular de ensino, de modo, a interferir/contribuir nas práticas dos professores.

É notório as fragilidades da inclusão escolar, bem como o esforço feito por professores para atender os Surdos inseridos nesse processo. Muitas vezes, a sensação é que ninguém sabe direito o seu “papel” no processo de inclusão dos Surdos, isso porque a escola ainda está caminhando a passos lentos no processo inclusivo. A escola ainda não está preparada, o ambiente está longe de ser Bilíngue, os professores desconhecem maneiras de acessar seu aluno Surdo e os intérpretes basicamente realizam a interpretação das aulas – nem sempre com um compromisso educacional, mas apenas de mediação entre línguas.

Desse modo, foi possível constatar que as escolas inclusivas continuam sendo pensadas/planejadas para atender principalmente alunos ouvintes. Dificilmente as especificidades dos Surdos são consideradas. Dessa forma, ainda é esperado que os Surdos se ajustem ao modelo escolar instituído, diferentemente do que recomenda a Declaração de Salamanca (1994).

É sabido que a grande maioria dos professores não tiveram formação para atender alunos Surdos, nem tampouco “escolheram” trabalhar com esse público, como muitas vezes é dito, no entanto, a escola inclusiva é uma realidade na educação brasileira e é necessário trabalhar para melhorar as condições de socialização e aprendizagem de todos os sujeitos inseridos nela. Para que o professor esteja mais preparado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem de Surdos, não basta realizar um curso básico de Libras. Acredita-se que esse conhecimento vai contribuir para diminuir/eliminar as barreiras linguísticas existentes, e é necessário que o professor esteja disposto a conhecer a língua de sinais, porém, é fundamental que o professor também conheça mais da cultura dos Surdos, bem como conhecer a perspectiva da surdez, como o Surdo aprende, como é o lar do Surdo e etc. Desse modo, ele vai conhecer melhor seu público e terá mais condições de acessá-lo.

Também foi possível verificar que professores que desconhecem a surdez podem evidenciar a dificuldade de aprendizagem dos Surdos, no entanto, é realmente difícil o desenvolvimento em um contexto tão excludente. Por isso, vários grupos de entrevistados garantem que socialmente a escola inclusiva funciona bem, mas quanto à aprendizagem deixa a desejar. O que nos remete pensar que a escola inclusiva não está contemplando o aluno Surdo. No entanto, não é o aluno Surdo que tem dificuldade de aprendizagem, mas o sistema educacional ainda não domina como proceder. Sendo assim, não basta apenas inserir os Surdos na escola regular, é preciso aplicar novas políticas de inclusão que, na prática, sejam mais eficientes. Abrangendo metodologia mais inclusiva, nova forma de avaliação e preparação das aulas. O custo do atual modelo de inclusão não pode ser o fracasso escolar dos Surdos.

Embora o professor ainda se veja muito distante da inclusão, sua contribuição é essencial para o sucesso desse processo. O professor tem uma importância fundamental na inclusão de Surdos, o AEE e o Intérprete Educacional são recursos de extrema importância, mas o trabalho deles está associado às práticas do professor em sala de aula, que precisam ser inclusivas. Para tal, os professores devem oferecer aulas mais visuais, com simplificação de vocabulário, por exemplo, de modo a contemplar também os alunos ouvintes. Essa é a verdadeira inclusão, uma prática pedagógica na qual todo o público tenha condições de acompanhar as aulas em situação de maior igualdade possível, nesse caso, favorecendo surdos e ouvintes, sem excluir as possibilidades de uma minoria.

O que os professores precisam saber com clareza é que eles não precisam trabalhar sozinhos. Por mais que seja assim que muitos se sentem, eles podem pedir auxílio no AEE, e com o Intérprete Educacional, que conhece bem os alunos Surdos e certamente poderá contribuir para suas práticas.

Sendo assim, sugerimos trabalhar com mais equidade na perspectiva escolar, que seria conceder, por meio de metodologias adequadas, condições de igualdade. Assim, os Surdos teriam mais condições de se desenvolver e serem, realmente, incluídos. O que falta, muitas vezes, é a empatia, que se refere a se colocar no lugar do outro.

Contudo, a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa, foi possível construir um guia com orientações que visam contribuir para as práticas pedagógicas

dos professores que lecionam em turmas inclusivas na perspectiva da surdez. Dessa forma, é possível concluir que alcançamos nosso objetivo, pois, a partir da contribuição dos entrevistados, e da experiência da pesquisadora, foi elaborado o guia com orientações que visam facilitar o processo inclusivo de Surdos.

De acordo com o que foi apresentado, aspiramos que o presente trabalho, bem como os diálogos apresentados, seja de reflexão para os que atuam, ou pretendem atuar, na educação básica. A inclusão é uma realidade e precisamos nos preparar para atender nosso público com qualidade. Para atender alunos Surdos, é preciso exercer a tarefa de “rever” nossas práticas e dialogar com os mediadores para que possamos oferecer um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, I. R. S. *O atendimento educacional especializado em salas de recursos*. In: REVISTA FÓRUM IDENTIDADES. 5. 2011, Itabaiana: Gepiadde. v. 9, 2011.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual pratico*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.- 9ª edição, Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. Características da Investigação Qualitativa. In. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, p. 47-51, 1994.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394 de 1996. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 jan. 2016.

_____, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 jan. 2015.

_____, Constituição. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 jan. 2016.

_____, *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em 05 mai. 2016.

_____, Decreto Legislativo n. 198 de 13 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm. Acesso em 22 jan. 2016.

_____, Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 27 jan. 2016.

_____, Decreto n. 5.656 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28 jan. 2016.

_____, Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 29 jan. 2016.

_____, Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 30 jan. 2016.

_____, Decreto n. 6.949 de 25 de março de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 22 jan. 2016.

_____, *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____, Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 24 jan. 2016.

_____, Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 25 jan. 2016.

_____, Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 27 jan. 2016.

_____, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 27 jan. 2016.

_____, Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 27 jan. 2016.

_____, Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 28 jan. 2016.

_____, Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 30 jan. 2016.

_____, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 fev. 2016.

_____, Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 01 fev. 2016.

_____, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Computador/Dropbox/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20II/diretrizes%202001.pdf>. Acesso em 28 jan. 2016.

_____, Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas.* 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 28 jan. 2016.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* / Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010.

_____, Ministério da Educação. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Jun. de 2007.

_____. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____, Projeto Político Pedagógico – PPP. *Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga.* 2014.

CASTRO, R. M. M. de. *O professor e a sua formação diante da educação inclusiva.* UNIUBE/EST. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740_481.pdf. Acesso em 02 fev. 2016.

CAETANO, J. F., LACERDA, C. B. F. Libras no currículo de cursos de licenciatura. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAVALCANTE, A. V. *O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar.* 2004. 147f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação: Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

CAETANO, J. F., LACERDA, C. B. F., Libras no currículo de cursos de licenciatura. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed. – Porto Alegre, Artmed, 2007.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. *Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*. 1. ed., Brasília, MEC, SEESP, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial*. Espanha, 1994.

DILLI, K. S. *A Inclusão do Surdo na educação brasileira*. 2010. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2010.

FELTRINI, G. S., GAUCHE, R. O Ensino de Ciências no contexto da educação dos Surdos. In: SALLES, P. S. B. A., GAUCHE, R. (Org.) *Educação científica, inclusão social e acessibilidade*. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

FERREIRA, G. E. *O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional*. 2002. Dissertação (Pós-graduação) – Universidade Presidente Antônio Carlos, Bom Despacho (MG), 2002.

FREITAS, R. C. de. *O Guia. Como falar sobre deficiência. Um manual para profissionais da comunicação*. Brasília, dezembro de 2013.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2002.

GAUCHE, R.; FELTRINI, G. M. O ensino de Ciências no contexto da educação dos Surdos. In: *Educação Científica, inclusão social e acessibilidade*. Org: BRETAS, P. B.; e GAUCHE, R. 1. Ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

GONDIM, S. M. G. *Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos*. Paidéia, 2003.

GOULART, G. *Falta de alunos atrapalha funcionamento da Escola Bilíngue de Libras*. Correio Braziliense. Brasília. 2017.

GUARINELLO, A. C., BERBERIAN, A. P., SANTANA, A. P, MASSI, G., PAULA, M. *A inserção do aluno Surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 12 n. 3 Marília. p. 317-330. Set./Dez. 2006.

HARRISON, K. M. P., Apresentando a língua de sinais e suas características. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar 2015*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 01 fev. 2016.

KELMAN, C. A. A pessoa com surdez na escola. In: MACIEL, D. A., BARBATO, S. (Orgs.) *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2010.

KELMAN, C. A. Sociedade Educação e Cultura. In: BARBATO, S.; MACIEL, D. A. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 280 p. 2010.

KELMAN, C. A., TUXI, P. Intérprete Educacional ou professor? A atuação profissional do intérprete da língua de sinais do ensino de ciências. In: SALLES, P. S. B. A., GAUCHE, R. (Org.) *Educação científica, inclusão social e acessibilidade*. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

KOTAKI, C. S., LACERDA, C. B. F., O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F., CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos Surdos. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LDB, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.

LEÃO, A. M. de C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desenvolvimento acadêmico do aluno Surdo*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para Surdos. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. L. N. *Um olhar sobre escolas inclusivas de Planaltina-DF: Deficientes Auditivos*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: *Caminhos pedagógicos da educação especial*. GAIO, R e MENEGHERTTI, R. G. K. (Ogrs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão é o privilégio de viver com as diferenças. *Revista Nova Escola*, n. 182, maio 2005. (Entrevista na seção “Fala Mestre!”).

MARINHO, M. L., CARVALHO, O. L. S. Contexto educacional bilíngue e a criação de termos científicos na língua brasileira de sinais: experimentos nas áreas de biologia e da física. In: SALLES, P. S. B. A., GAUCHE, R. (Org.) *Educação científica, inclusão social e acessibilidade*. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

MARTINHO, A. C. F.; SANTOS, R. P. Avaliação da audição em crianças. In: *Deficiência Auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

MEC. Ministério da Educação. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais - SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Conselho Nacional de Educação*. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 08 fev. 2016.

MOURA, D. R.; VIEIRA, C. R. *A atual proposta bilíngue para educação de Surdos em prol de uma educação inclusiva*. *Revista Pandora Brasil* n. 28. Mar. de 2011.

NASCIMENTO, R. P. do. *Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em 17 fev. 2016.

OLIVEIRA, C. L. *Educação, Cultura, Linguagem e Arte*. Travessias Ed. 4 ISSN 1982 – 5935. 2010.

PARENTE, H. R. S. *Opinião de professores do ensino médio, de uma escola do Distrito Federal, sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: MEC, 2002.

RAZUCK, R. C. de S. R. *A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

RODRIGUES, C. H. *A interpretação simultânea entre línguas e modalidades*. Veredas on-line. Veredas Atemática. Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 266-286, set. 2013.

ROSA, A. da S. *Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do Surdo*. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 8, p.75-95, 2006.

RUIZ, M. J. F. *O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 33, PP. 55-70. 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie33a03.PDF>. Acesso em 16 jan. 2016.

SANTOS, L. F., CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

SANTOS, M. V., CHAGAS, Y. M. M., SOUZA, M. M. P. S. Educação inclusiva para Surdos: desafios e perspectivas. In: IV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2012. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35ce183e8d336e8c37833b551c2ad743_2897.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2017.

SASSAKI, 1999.

SCHMITT, D.; LUCHI, M. *Libras: conhecer a cultura surda*. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). Censo Escolar 2015.

SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento da educação básica. Educação Especial*. Brasília, 2014.

SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientação Pedagógica – Educação Especial*. Brasília, 2010

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. *O aluno Surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Psicologia: teoria e pesquisa. V. 19, n. 2, mai/ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso em 16 fev. 2016.

SILVA, C. M. O. *O Surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2005.

SILVA, R. C. J. de; KELMAN, C. A.; SALLES, H. M. M. L. Formação de professores na educação de Surdos. In: *Educação Científica, inclusão social e acessibilidade*. Org: Paulo Sérgio Bretas e Ricardo Gauche. 1. Ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.

STF. Supremo Tribunal Federal. *Escolas particulares devem cumprir obrigações do Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=318570>. Acesso em 25 de mai. de 2017.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 17 jan. 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Disponível em: <http://www.unb.br/sobre>. Acesso em 17 fev. 2016.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

10 APÊNDICES

10.1 Apêndice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Tenho um aluno Surdo: Aprendi o que fazer!”**, de responsabilidade de Jéssica Lais Novais Machado, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck e coorientação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Lazzari de Freitas.

A pesquisa tem como objetivo identificar as principais dificuldades de professores da educação básica na atuação com alunos de turmas inclusivas – deficiência auditiva.

A sua contribuição é muito importante e, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o seu direito às informações sobre os resultados parciais da pesquisa.

Não há despesas pessoais para a sua participação em qualquer fase do estudo, nem tão pouco compensação financeira. Se existir qualquer despesa, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Explicitamos ainda que a execução da pesquisa será utilizada exclusivamente para fins acadêmicos.

É garantida aos sujeitos da pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

Eu, _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a) da pesquisa acima descrita.

Brasília ____/____ 2015

Assinatura da Pesquisadora

Para contato:

Jéssica Lais Novais Machado (Mestranda e Pesquisadora), telefone: (61) 8511-0826, e-mail: jessica.gege@hotmail.com; Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck (Orientadora e Pesquisadora), telefone: (21) 97525-0636, e-mail: razuckrenata@gmail.com; Maria de Lourdes Lazzari de Freitas (Coorientadora e Pesquisadora), telefone: (61) 8133-6802, e-mail: mlazzari@gmail.com.

10.2 Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro Responsável/Representante Legal,

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor, _____, participar como voluntário da pesquisa intitulada **“Tenho um aluno Surdo: Aprendi o que fazer!”**, de responsabilidade de Jéssica Lais Novais Machado, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Dra. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck e coorientação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Lazzari de Freitas.

A pesquisa tem como objetivo identificar as principais dificuldades de professores da educação básica na atuação com alunos de turmas inclusivas – deficiência auditiva.

A sua contribuição de seu filho(a) é muito importante e, em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos pesquisadores para esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o seu direito às informações sobre os resultados parciais da pesquisa.

Não há despesas pessoais para a sua participação em qualquer fase do estudo, nem tão pouco compensação financeira. Se existir qualquer despesa, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Explicitamos ainda que a execução da pesquisa será utilizada exclusivamente para fins acadêmicos.

É garantida aos sujeitos da pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Eu, _____, portador do RG nº _____ confirmo que estou ciente dos objetivos desta pesquisa. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, autorizo que _____ (nome do aluno) participe dessa pesquisa como voluntário.

Assinatura do Responsável

Brasília ____/____ 2016

Assinatura da Pesquisadora

Para contato:

Jéssica Lais Novais Machado (Mestranda e Pesquisadora), telefone: (61) 98511-0826, e-mail: jessica.gege@hotmail.com; Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck (Orientadora e Pesquisadora), telefone: (21) 97525-0636, e-mail: razuckrenata@gmail.com; Maria de Lourdes Lazzari de Freitas (Coorientadora e Pesquisadora), telefone: (61) 98133-6802, e-mail: mlazzari@gmail.com

10.3 Apêndice 3 – Tópico guia (para alunos ouvintes)

TÓPICO GUIA

Para alunos ouvintes

- ❖ Como é ter um colega Surdo na sala?
- ❖ Quais são as principais dificuldades nesse processo?
- ❖ Vocês têm amigos Surdos?
- ❖ Vocês conseguem se comunicar com os seus colegas Surdos?
- ❖ Como são as atividades em sala? Os Surdos realizam as atividades com vocês também?
- ❖ Quais atitudes/iniciativas acontecem na sua escola ou na sua aula que, para vocês, estão contribuindo com o processo de inclusão dos alunos Surdos?
- ❖ Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

10.4 Apêndice 4 - Tópico guia (para alunos Surdos)

TÓPICO GUIA

Para alunos Surdos

- ❖ Como é estudar com ouvintes?
- ❖ Quais são as principais dificuldades de estar numa escola inclusiva?
- ❖ Vocês têm amigos ouvintes?
- ❖ Vocês conseguem se comunicar com os seus colegas e professores ouvintes?
- ❖ O que vocês acham da escola inclusiva?
- ❖ Vocês se sentem realmente incluídos nas relações sociais e de igualdade da escola?
- ❖ Quais atitudes/iniciativas acontecem na sua escola ou na sua aula que, para vocês, estão contribuindo com o processo de inclusão dos alunos Surdos?
- ❖ O que poderia ser feito para melhorar a inclusão de Surdos?
- ❖ Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

10.5 Apêndice 5 – Tópico guia (para Intérpretes Educacionais)

TÓPICO GUIA

Para Intérpretes Educacionais

- ❖ Qual sua formação?
- ❖ Quanto tempo de experiência?
- ❖ Por que escolheu trabalhar com Surdos?
- ❖ Como é, para vocês, trabalhar com Surdos?
- ❖ Como vocês se preparam para interpretar as aulas?
- ❖ Como vocês se veem no processo inclusivo?
- ❖ Vocês acreditam que os alunos Surdos, estejam realmente incluídos na sua escola?
- ❖ Qual poderia ser a contribuição, do intérprete, para esse processo?
- ❖ Quais atitudes/iniciativas acontecem nas aulas que vocês interpretam que contribuem com o processo de inclusão dos alunos Surdos?
- ❖ Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

10.6 Apêndice 6 – Tópico guia (para professor da Escola Bilíngue)

TÓPICO GUIA

Para professores da Escola Bilíngue

- ❖ Qual sua formação?
- ❖ Quanto tempo de experiência?
- ❖ Como é, para você, trabalhar na Escola Bilíngue?
- ❖ A comunicação na escola se dá apenas por meio da Libras?
- ❖ Quais as características dos Surdos que optam pela Escola Bilíngue?
- ❖ Em sua opinião, eles não sentem falta do convívio com ouvintes?
- ❖ Quais os benefícios da Escola Bilíngue?
- ❖ E as adversidades?
- ❖ Como vocês veem a escola inclusiva?
- ❖ Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

10.7 Apêndice 7 – Tópico guia (para professor da sala de recursos)

TÓPICO GUIA

Para professor da sala de recursos

- ❖ Qual sua formação?
- ❖ Quanto tempo de experiência?
- ❖ Como é, para você, trabalhar com Surdos?
- ❖ Quais são as principais dificuldades nesse processo?
- ❖ Como você atua na sala de recursos?
- ❖ Como a sala de recursos auxilia o processo de inclusão?
- ❖ Existem aqui, materiais pedagógicos preparados, especificamente, para atender as necessidades dos Surdos? Quais?
- ❖ Você acredita que os seus alunos Surdos estejam realmente incluídos na sua escola?
- ❖ O que poderia ser feito para melhorar?
- ❖ Qual poderia ser a sua contribuição, como professor, para esse processo?
- ❖ Quais atitudes/iniciativas acontecem na sua escola ou na sua aula que, para você, estão contribuindo com o processo de inclusão dos alunos Surdos?
- ❖ Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

10.8 Apêndice 8 – Tópico guia (para professores)

TÓPICO GUIA

Para professores regentes

- ❖ Qual sua formação?
- ❖ Quanto tempo de experiência?
- ❖ Como é, para vocês, trabalharem com Surdos?
- ❖ Quais são as principais dificuldades nesse processo?
- ❖ Como vocês preparam suas aulas?
- ❖ Há alguma diferença na preparação das aulas para turmas inclusivas?
- ❖ Vocês acreditam que os seus alunos Surdos, estejam realmente incluídos nas suas aulas?
- ❖ O que poderia ser feito para melhorar?
- ❖ Qual poderia ser a contribuição, como professor, para esse processo?
- ❖ Quais atitudes/iniciativas acontecem na sua escola ou na sua aula que, para vocês, estão contribuindo com o processo de inclusão dos alunos Surdos?
- ❖ Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou sugestão?

10.9 Apêndice 9 – PROPOSIÇÃO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Ciências Biológicas
Instituto de Física
Instituto de Química
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

**INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA CONTRIBUIR
PARA A EFETIVA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA
ESCOLA REGULAR**

JÉSSICA LAIS NOVAIS MACHADO

Proposta de ação profissional resultante da dissertação realizada sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck e coorientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Lazzari de Freitas e apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

Brasília, DF

Junho/2017

Caros professores,

Assim como vocês também sou professora e a inclusão de alunos Surdos no ensino regular sempre chamou minha atenção. Estudei em escolas inclusivas da rede pública do Distrito Federal e a maneira como a inclusão de Surdos acontecia sempre me inquietou.

Por ser admiradora da Língua de Sinais, comecei a tentar me comunicar com os Surdos da escola ainda no Ensino Fundamental. Assim, consegui estabelecer uma comunicação básica em Língua de Sinais Brasileira – Libras - e passei a ter facilidade em me comunicar com Surdos.

No Ensino Médio, tive o privilégio de estudar junto com alunos Surdos e passei a conhecer ainda mais a Libras. Com esse entusiasmo, realizei vários cursos de Libras e cada vez mais me identificava com a inclusão de Surdos em escolas regulares, percebia suas potencialidades e a complexidade da cultura surda.

Na escola, quando a intérprete de Libras faltava, eu a substituí; tentava ajudar os Surdos da minha sala com meu conhecimento. Já comprometida com a efetiva inclusão na minha escola, sempre que possível retornava também no contraturno para auxiliar os Surdos com os conteúdos e aprender mais Libras, e com isso obtive uma grande experiência.

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei na Universidade cheia de expectativas e em 2014 me formei em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade de Brasília – UnB.

Na minha vida profissional tive a oportunidade de atuar como Intérprete de Libras, Intérprete Educacional, professora de Didática das Ciências, Libras e Ciências e nessa perspectiva, já atuei em turma só de Surdos, ensinando Ciências para o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em 2015, ingressei no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC, Universidade de Brasília, no qual, sob a orientação da professora Dra. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck e coorientação da professora Dra. Maria de Lourdes Lazzari de Freitas, realizei o Mestrado Profissional.

O Mestrado Profissional prevê a elaboração de uma proposição didática como resultado do trabalho desenvolvido. Na dissertação, intitulada: “*Tenho um aluno Surdo: aprendi o que fazer*” procuramos conhecer como se dá a inclusão de Surdos e identificar o que pode ser melhorado. Para compreender melhor as fragilidades do processo inclusão, procuramos entender todos os envolvidos em escola inclusiva na perspectiva da surdez. Portanto, foram entrevistados professores, alunos ouvintes, alunos Surdos, intérpretes educacionais (IE), professor especialista na área da surdez (que atua no Atendimento Educacional Especializado – AEE) e uma professora da Escola Bilíngue de Brasília.

Sou motivada pela busca do conhecimento baseado na Ciência voltada para a inclusão, ainda há muito a ser explorado. Porém, muitas vezes, o aluno Surdo é inserido, mas não incluído na escola. Lacerda (2006) alerta que, apesar da presença física, o aluno Surdo não é considerado em muitos aspectos, criando-se assim uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. Por isso, faz-se necessário acompanhar todo o processo de inclusão por meio de pesquisas, intervenção e orientações para os envolvidos no processo.

Aqui, vocês terão orientações e sugestões de como proceder em turmas com inclusão de Surdos sob a ótica de uma professora que vivenciou a Escola Inclusiva como aluna ouvinte (inserida em turma inclusiva com Surdos), como Intérprete Educacional, como professora regente e, sobretudo, como amiga de Surdos.

Vale ressaltar que são sugestões para contribuir para a efetiva inclusão de Surdos, e que cada demanda pode variar de acordo com as especificidades dos seus alunos. Por isso, devemos lembrar que precisamos estar sempre disponíveis para adaptar nossas práticas, visto que, nosso papel é atender a diversidade dos nossos alunos.

Agradecemos, desde já, a disponibilidade de leitura e estudo do material. Professor, você pode ressignificar o atual modelo de Escola Inclusiva e proporcionar uma educação inclusiva de maior qualidade para nossos alunos Surdos.



A autora

INCLUSÃO DE SURDOS

A escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) vem ganhando espaço e as discussões têm se tornado objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas. A construção dos avanços na escolarização de pessoas com deficiência teve apoio de Leis, Resoluções, Portarias e Decretos. Nos últimos anos, novas Leis foram criadas a fim de garantir um atendimento educacional especializado, seja em escolas públicas ou privadas, na educação básica, embora esse direito nem sempre seja assegurado.

A inclusão escolar é considerada, relativamente, recente no contexto geral de ensino brasileiro, mas proporciona ao aluno com NEEs a oportunidade de estar inserido em contexto regular, podendo desenvolver habilidades para torná-lo mais preparado para enfrentar suas limitações e se inserir com qualidade em diversos contextos sociais. Leão (2004) defende a inclusão de alunos com NEEs, entre eles o aluno Surdo, exclusivamente na sala comum de ensino regular.

Entretanto, o processo de educação inclusiva no Brasil ainda se encontra em construção. Muito ainda é discutido e ainda há muitas controvérsias, muito ainda precisa ser feito, como preparar a escola regular para receber alunos Surdos – e, de fato, incluí-los, preparar os professores e suas metodologias, formar professores para o Atendimento Educacional Especializado e adaptar as estruturas físicas necessárias para a garantia da acessibilidade. Isso porque o professor é um importante mediador de todo processo educativo, tanto para uma turma regular quanto para alunos especiais, a fim de ser um facilitador social, cultural e transparente (MACHADO, 2013).

Para que uma escola se torne inclusiva, o cotidiano escolar precisa ser modificado. É preciso realizar novas práticas educacionais, visando à efetiva participação do aluno com NEEs em todos os âmbitos. Segundo dados da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o DF tem aproximadamente 750 alunos Surdos ou com deficiência auditiva matriculados na rede pública de ensino, sendo 525 no ensino fundamental (SEEDF, 2015).

Na nossa realidade o que acontece é o que os professores ainda se encontram inseguros quanto ao processo de escolarização de alunos com deficiência. Os professores frequentemente se reconhecem despreparados para lidar com os alunos ditos especiais (RAZUCK, 2011). O educador precisa reconhecer o aluno, com ou sem deficiência, como alguém capaz de se desenvolver cognitivamente e socialmente. É preciso acreditar nesse processo e atribuir ferramentas que o torne possível.

Pessoalmente entendemos que esse despreparo compromete o aprendizado dos alunos, ocasionando diversas lacunas no seu desenvolvimento, e também promove no professor certa rejeição com a perspectiva de inclusão. Por isso, a importância de preparar o professor para atuar nessa perspectiva, para que possa atender o aluno Surdo com qualidade e em condições de igualdade.

Então, pensando no grande desafio educacional que é a inclusão, nos propomos a elaborar um guia que oriente o professor para a inclusão de Surdos. Reconhecemos que grande parte dos educadores se sentem perdidos nesse processo e entendemos que os professores devem contribuir ativamente para a inclusão.

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARA CONTRIBUIR PARA A EFETIVA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Preparação das aulas

1. É recomendado que haja não só no início do ano letivo, mas no decorrer de todo ano, sensibilizações com a equipe pedagógica da escola. Os professores especializados e/ou intérpretes realizam uma arguição de maneira que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos, explicando sua cultura, as abordagens metodológicas que envolvem a surdez, bem como o processo histórico da educação dos Surdos. Para assim, situar o professor com o público que ele vai trabalhar, pois o professor precisa conhecer seu público.
2. Forneça o material didático que usará em aula, bem como referência de livro ou apresentação de slides para o Intérprete Educacional (IE) que acompanha os alunos Surdos. Esse mecanismo é necessário para que o IE se prepare para a interpretação em sala, pois ele precisa buscar os sinais específicos referentes aquela aula. Contribua nesse processo, essa prática contribuirá muito para a fluidez da interpretação e aprendizagem dos alunos Surdos, que receberão uma aula/interpretação de qualidade e aprenderão os sinais específicos daquele conteúdo favorecendo um processo significativo de aprendizagem.
3. Seu aluno é Surdo, e não Surdo-mudo. A terminologia que às vezes é empregada aos Surdos é usada de maneira incorreta. Os Surdos não são mudos, e em sua comunidade se referir a esse público dessa forma é uma ofensa muito grande. Os Surdos possuem toda potencialidade vocal de um ouvinte, só tem mais dificuldade de reproduzir sons devido à falta de audição. Ainda assim, muitos Surdos são Oralizados e conseguem estabelecer comunicação oralmente.
4. Professor realize a adaptação curricular do seu conteúdo. A adaptação curricular está prevista em Lei, e é direito dos alunos com Necessidades Educacionais

Especiais. Por isso, reduza a quantidade de exercícios, de modo a passar para os Surdos apenas os essenciais para seu conhecimento. Aumente o tempo previsto para a realização de atividades para alunos Surdos, ou reduza as atividades para acompanhar o prazo dos demais alunos. O tempo de aprendizagem do aluno Surdo pode ser diferenciado dos demais e esse atraso pode ser devido à comunicação, pois durante as práticas pedagógicas haverá diversas intervenções do IE.

5. O IE que acompanha os alunos Surdos, geralmente, também se trata de um professor. Por isso, estabeleça uma flexibilidade para essa parceria. O trabalho do professor combinado com o do IE, de maneira colaborativa, contribui de modo significativo para a aprendizagem do aluno Surdo. Debatam, conversem, discutam ainda no processo de planejamento das aulas. Esteja disposto a estabelecer uma relação de codocência com o IE, ou seja, buscar desenvolver ações conjuntas nas quais ambos planejem, elaborem e desenvolvam estratégias pedagógicas com o objetivo de estabelecer um ambiente adequado e de respeito à diversidade (SILVA; KELMAN; SALLES, 2011).



6. Além da codocência com o IE, esteja sempre em contato com os professores especializados que atuam na sala de recursos. A função deles é complementar suas práticas, e não é possível fazer isso sem a efetiva colaboração do professor. Sendo assim, procure acompanhar as atividades que os alunos Surdos desenvolvem lá, passe atividades mais específicas para serem realizadas com os professores da sala de recursos. Esse também é um ambiente do qual o professor pode pedir ajuda, sugestões de metodologias e adaptações que precise ser realizada em turma inclusiva.

7. Ao planejar suas aulas, reflita sobre cada momento dela e procure perceber se em algum momento ela pode ser exclusiva. Com atividades que não contemplem os alunos da sala, devido suas limitações. Se for detectado, elimine-as ou adapte a atividade. Não adote metodologias excludentes confiando que o IE é responsável em realizar adaptações razoáveis para suas aulas. Essa tarefa é do professor e deve ser pensada ainda no planejamento de aulas. Qualquer dúvida quanto às abordagens metodologias pergunte ao IE ou aos professores do AEE.
8. Professor de Ciências, devido à abstração de sua disciplina, recomenda-se acrescentar em suas aulas recursos como fotos, filmes, vídeos, desenhos, experimentos – sempre com mediação, painéis, mapas conceituais, murais e, se possível, solicite apresentações teatrais. Geralmente os Surdos são muito expressivos, e através do teatro é possível construir uma aprendizagem significativa para o Surdo, bem como, avaliar se eles conseguiram entender o conteúdo a partir do que está sendo encenado.
9. Lembre-se de usar, obrigatoriamente, legendas ou janela com Intérprete de Libras em recursos como vídeos, filmes e reportagens. A atuação do IE nesses casos se torna inviável, pois os Surdos precisam manter contato visual com o que está sendo transmitido. Adapte mais esse recurso didático.
10. Evite o uso de textos em turmas com Surdos. Lacerda, Santos e Caetano (2011, p.188), afirmam que “a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos Surdos em sala de aula”. Porém, se for necessário utilizar textos, que ele seja curto e muito objetivo, se preferir grife as principais ideias ou palavras.
11. As avaliações também precisam ser adaptadas. Escreva em sua avaliação, enunciados mais objetivos possíveis. Seja objetivo para as respostas também, solicite suas respostas em alternativas como CERTO e ERRADO ou SIM e NÃO.

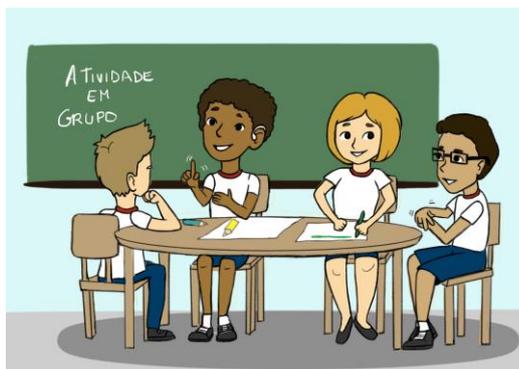
12. Caso sua avaliação precise ser subjetiva, analise a possibilidade de ser feita em uma arguição em Libras pelos alunos Surdos, considerando que se trata da sua primeira língua (L1). Geralmente os alunos Surdos têm dificuldade de se expressar por meio do português escrito, sendo assim, se tratando de avaliação, talvez seja mais viável sugerir que ele se expresse em Língua de Sinais.
13. Outra sugestão para avaliação é a elaboração de um portfólio, principalmente para alunos Surdos no ensino fundamental I, de modo que o professor – e os pais – possam acompanhar o desenvolvimento do aluno Surdo.

Primeiro contato

14. Professor, ao se deparar com uma turma que inclui alunos Surdos em seu contexto de ensino, procure estabelecer uma comunicação inicial com seus alunos Surdos. Apresente-se aos alunos Surdos e também ao Intérprete Educacional que o acompanha. Pergunte suas limitações e o que você pode fazer para ajudá-lo. Essa aproximação gera uma relação de confiança entre você e seus alunos Surdos.
15. Organize se possível, a disposição das cadeiras da sala em semicírculo. De modo que todos os alunos mantenham contato visual. Os Surdos são muito visuais, com essa configuração de sala eles têm mais acesso visual e pode haver mais trocas entre professor e alunos.
16. Ao se comunicar diretamente com um Surdo, seja ele oralizado ou não, pergunte ao final se ele entendeu. E para garantir a comunicação peça para que ele repita o que disse.

Durante as aulas

17. Professor evite uma fala muito acelerada. Dessa forma você não contempla a atuação do Intérprete de Libras que te acompanha. Seja razoável. Se tiver dúvida, pergunte ao IE se precisa desacelerar, ou se está bom.
18. Procure falar de maneira clara e sem alterar o tom de voz. Não verbalize com objetos na boca, nem com as mãos sustentando o queixo, pois essa prática dificulta a leitura orofacial que muitos Surdos realizam. Uso de bigode e alguns tipos de barba, também podem atrapalhar esse mecanismo de comunicação.
19. Perceba que a turma é inclusiva e não exclusiva para ouvintes. Por isso, procure incentivar que os alunos Surdos realizem suas atividades com os colegas ouvintes. E não aquela configuração de sala, na qual os Surdos se reúnem sempre no mesmo grupo. Redistribua grupos de modo a não considerar que existam Surdos e ouvintes na sala, os alunos ouvintes conseguem estabelecer comunicação com seus colegas Surdos e o IE dará todo suporte linguístico necessário.

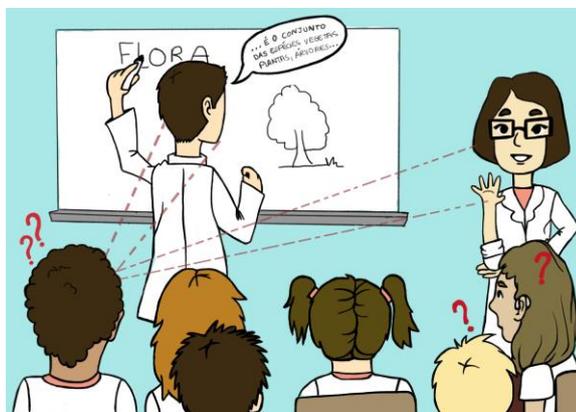


20. Não pergunte ao IE se o aluno Surdo fez a tarefa ou se ele compreendeu o conteúdo. Quando precisar falar com o aluno Surdo, dirija-se diretamente a ele e não ao IE. Estabeleça contato visual com o aluno e converse com ele normalmente, em seguida, o IE fará a interpretação e o aluno lhe responderá.

21. Não utilize métodos excludentes. Muito cuidado com as metodologias que não contemplam os alunos Surdos. Como atividades ou dinâmicas que necessitam de recurso sonoro, ou ao trabalhar música em sala de aula. Elimine atividades que possa gerar um desconforto e não favorece a aprendizagem dos alunos Surdos.



22. Não fale enquanto escreve no quadro. Apesar de essa ser uma prática rotineira entre os professores, ela não contempla o aluno Surdo. Enquanto você fala e escreve, o aluno ouvinte mantém contato visual no quadro branco, porém, o aluno Surdo precisará manter o olhar no IE, desse modo perderá a ilustração da sua demonstração. Caro professor, conforme já foi dito, o aluno Surdo é muito visual e seu canal de comunicação em sala de aula é o IE, por isso, o Surdo não pode contemplar apenas a ilustração, pois assim ele não tem acesso às informações. Por isso, basta adaptar essa prática. Quando for necessário ilustrar algo, ou demonstrar algo numa apresentação de PowerPoint, peça primeiro para que analisem a(s) imagem(ns) e só depois comece sua arguição, ou vice-versa, de modo que toda a turma acompanhe juntos o conteúdo da aula.



23. Certifique-se que o ambiente do IE esteja bem iluminado. Como o IE realiza a mediação na comunicação, o aluno precisa estar em contato visual o tempo todo com ele. Se o ambiente estiver com baixa luminosidade o aluno Surdo terá dificuldade de ter acesso a comunicação. Por isso, além de valorizar a luz natural, evite apagar as luzes quando for fazer uso do datashow. Com as luzes acesas o ambiente fica um pouco menos confortável para os ouvintes, mas o aluno Surdo é contemplado.
24. Seja expressivo. Demonstre com sua feição, ou por meio de gestos o que está sendo dito. Os Surdos compreendem essas *nuances* com muita facilidade. E expressões de acordo com a fala já se caracterizam um tipo de comunicação, de contato com o aluno Surdo.
25. Sabe um pouco de Libras? Não tem problema! Faça uso dos sinais que conhece e estabeleça comunicação com seus alunos Surdos. Tente sinalizar em Libras, peça ajuda para os Surdos e para o IE da turma. Geralmente as tentativas de comunicação são muito apreciadas pelos Surdos.
26. Evite ficar de costas para os alunos Surdos. Por mais que eles sejam acompanhados pelo IE, diversas vezes eles realizam a leitura orofacial, ou seja, tentam compreender o que está sendo dito por meio da gesticulação da sua boca, bem como pela expressão do seu rosto. Sendo assim, procure sempre se posicionar de frente para o grupo de Surdos que se tem em sala.
27. Simplifique seu vocabulário. Muitas palavras ainda não têm sinal em Libras. Procure falar de modo mais simplificado possível. Ofereça, sempre que possível, exemplos do que está sendo dito. Essa prática ajuda o Surdo a concretizar seu aprendizado.
28. Promova espaços para o ensino de Libras na sua aula. Sabe aqueles 15 minutinhos restantes da aula?! Então, ele pode ser de grande valia para a efetiva inclusão e a promoção de um ambiente bilíngue. Forneça esses momentos ao IE,

ou até mesmo para os próprios Surdos ensinarem aos alunos ouvintes – e ao professor também – alguns sinais em Libras para comunicação entre Surdos e ouvintes. Esses momentos são preciosos e fazem muita diferença no contexto escolar. Eu já testei, e deu super certo.

29. Mantenha a turma de modo mais silencioso. Muito barulho em turma inclusiva com Surdos gera um desgaste muito grande neles. Alguns Surdos usam o AASI (Aparelho de Amplificação Sonoro Individual), que funciona como um microfone que capta o som e aumenta seu volume, quem faz uso desse aparelho são Surdos com resíduo auditivo. Quando a desordem em sala é muito grande, os Surdos se sentem incomodados com o som que ecoa para eles, geralmente isso causa dores de cabeça.



30. Organize a sala e oriente os alunos a não passarem entre os Surdos e o IE. Quando alguém passa entre o IE e os Surdos, corta-se contato visual, logo, interrompe a comunicação. Além de muito deselegante, atrapalha muito a interpretação e a compreensão do que está sendo dito.
31. Professores de Ciências. Um alerta muito importante: ofereça aulas com recursos visuais. “É relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos Surdos que se encontram imersos no mundo visual e aprendem, a partir dele, a maior parte das informações para construção de seu conhecimento” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, p. 186, 2011). Explore as observações em suas aulas, experimentos, demonstrações, modelos e os demais recursos científicos, que visem à prática do Ensino de Ciências. No universo científico há

diversas maneiras de aplicar o conteúdo de forma lúdica.

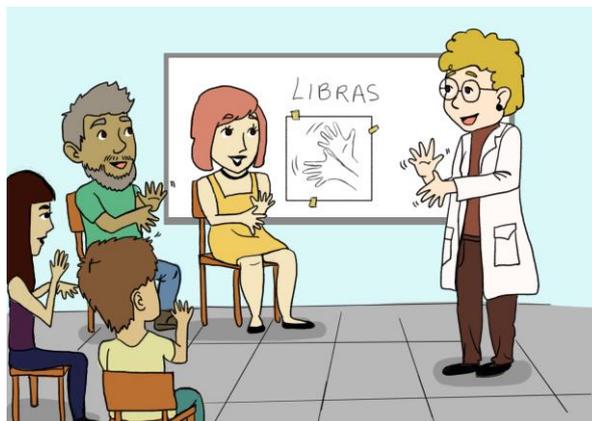


Extraclasse

32. Considere que o Surdo tem domínio de outra língua, a Libras, sua primeira língua (L1). Para ele a Língua Portuguesa é aprendida na sua modalidade escrita e, portanto, considerada sua segunda língua (L2). Por isso, reconsidere o que for escrito por alunos Surdos, eles escrevem em uma língua que, geralmente, não possuem domínio e costumam escrever na estrutura da língua de sinais.
33. Faça com que sua escola seja um ambiente efetivamente bilíngue. Promova, juntamente com seus alunos – Surdos e ouvintes, a distribuição de cartazes nas duas línguas pela escola. Sinalize a cantina, os banheiros, as salas de aula, a diretoria com cartazes com a enunciação da palavra em Língua Portuguesa e o sinal que a palavra dispõe na Libras. Agora sim, sua escola está se tornando inclusiva.



34. Prezado professor, entenda que a responsabilidade pela aprendizagem dos seus alunos Surdos, é sua. E não do IE, nem tampouco dos professores que realizam o AEE (Atendimento Educacional Especializado) na sala de recursos. Não se distancie dessa atribuição, por mais que os alunos Surdos contam com o suporte comunicativo do IE e o apoio pedagógico do AEE, a aprendizagem dos mesmos é de sua responsabilidade. Caso perceba não estar atingindo a aprendizagem dos seus alunos Surdos, procure rever as metodologias empregadas e estabeleça comunicação com o professor especializado da sala de recursos, com o IE e principalmente com os próprios Surdos.
35. Se disponha a aprender Libras. Além de ser uma língua muito bonita, você certamente aplicará seus conhecimentos em várias turmas e em vários anos letivos, já que a inclusão de alunos Surdos é uma realidade. Além disso, como ser professor de uma Escola Inclusiva e desconhecer completamente a língua de seus alunos Surdos?! De certo, esse aprendizado vai ter aproximar muito da comunidade surda presente em sua escola, e vai te ensinar muito sobre como é se comunicar em língua de sinais, de modo a contribuir para suas práticas pedagógicas.



36. Em Escolas Inclusivas é necessário garantir, minimamente, acessibilidade comunicativa em todos os eventos escolares. Ou seja, para os Surdos é preciso que haja Intérprete de Libras em seminários, palestras, campeonatos e as demais atividades escolares.
37. Estimule os pais dos alunos Surdos a participarem mais da vida escolar de seus

filhos. E dedique-se um pouco mais a esses pais durante as reuniões de pais. A parceria entre a escola e os familiares de alunos com Necessidades Educacionais Especiais é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

38. Não sabe o que fazer com o recurso didático que já utilizou? Que tal deixá-lo na sala de recursos com a equipe do AEE?! Ele servirá de recurso para a aprendizagem dos Surdos da escola, e vai contribuir muito para as atividades dos professores especializados.
39. Incentive momentos para se discutir sobre a inclusão de alunos Surdos durante as coordenações. Desse modo, os professores podem compartilhar experiências, sugestões e assim, os novos professores podem conhecer mais da perspectiva da surdez e como incluir, efetivamente, seus alunos Surdos.
40. Seja adepto a aplicativos de celulares que auxiliam no ensino da Libras, ou funcionam como Intérpretes virtuais. Algumas sugestões: HandTalk, VLibras, Librazuka e Rybená.

Bom trabalho!

Ilustradora

Para que esse trabalho fosse realizado da maneira que foi idealizado, contamos com a valiosa contribuição da Stefanne Laia. Brasiliense, 23 anos, ilustradora e professora de Ciências Naturais (2014), Stefanne sempre se identificou com artes e nunca abandonou seu lado artístico e criativo. Sempre procurou unir seu talento com as atividades da graduação, o que gerou seu trabalho de conclusão de curso, cujo foco era acerca das ilustrações usadas em aulas de Ciências.

Nessa pesquisa, Stefanne foi convidada para realizar as ilustrações de situações cotidianas de sala de aula. E com toda sua sensibilidade construiu as ilustrações da presente proposição.

Interessados em conhecer seu trabalho, basta procurá-la nas redes sociais por @stefannelaia ou pelo e-mail: stefannelaia@hotmail.com.



Stefanne Laia
Ilustradora

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos Surdos. In: LACERDA, C. B. F. L., SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno Surdos: e agora? Introdução à Libras e educação dos Surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores, intérpretes sobre esta experiência*. Cad. CEDES [online]. 2006, vol.26, n.69, pp.163-184. ISSN 0101-3262. 2006.

LEÃO, A. M. de C. *O processo de inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desenvolvimento acadêmico do aluno Surdo*. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

MACHADO, J. L. N. M. *Um olhar sobre as escolas inclusivas de Planaltina-DF: Deficientes Auditivos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RAZUCK, R. C. de S. R. *A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília: 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9375> Acesso em 12 ago 2016.

SEEDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Censo Escolar 2015. Brasília, 2015.

SILVA, R. C. J.; KELMAN, C. A.; SALLES, H. M. M. L. Formação de professores na educação de Surdos. In: SALLES, P. S. B. A., GAUCHE, R. (Org.) *Educação científica, inclusão social e acessibilidade*. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2011.