

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MARIA ISABEL DE ABREU SOUZA**

**A SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS SALAS DE AULA INCLUSIVAS**

**SANTOS**

**2017**

**MARIA ISABEL DE ABREU SOUZA**

**A SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS SALAS DE AULA INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Marcílio Santos

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Abigail Malavasi

**SANTOS  
2017**

V716s Souza, Maria Isabel de Abreu.

A surdez no contexto escolar : das políticas públicas às salas de aula inclusivas. / Maria Isabel de Abreu Souza - Santos, 2017.  
230 f.

Orientadora : Profa. Dra. Elaine Marcílio Santos.

Coorientadora : Profa. Dra. Abigail Malavasi

Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

1. Surdez. 2. Libras 3. Educação Inclusiva. 4. Políticas Públicas.  
5. Práticas Pedagógicas.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “A surdez no contexto escolar: das políticas públicas às salas de aula inclusivas”, elaborada por Maria Isabel de Abreu Souza e aprovada em 25/09/2017, perante banca examinadora composta por Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Batista, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Marcílio Santos  
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Abigail Malavasi  
Coorientador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luana Carramillo Going  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental  
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental  
Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental

*Dedico este trabalho aos meus pais: Hugo e Dorothy. Pela dedicação, carinho e pelos bons exemplos dados.*

*Ao meu marido Francisco por estar sempre ao meu lado, dialogando, colaborando e me incentivando sempre.*

*Ao meu amado filho Erick, orgulho de minha vida!*

*Ao meu amado filho Alexy, anjo de luz que me acompanha e me inspira a prosseguir na caminhada.*

*Amo muito todos vocês!*

## AGRADECIMENTOS

*A minha Orientadora, pelo incentivo dado à pesquisa.*

*A minha Coorientadora pela dedicação, competência e confiança, que possibilitou a construção e conclusão deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.*

*Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos, amizade e atenção.*

*A Secretaria de Educação do Município de Santos-SP, que viabilizou a realização da pesquisa em uma de suas escolas.*

*Aos professores, coordenadoras, intérpretes de Libras e alunos da escola, pela atenção, presteza e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.*

*Aos meus amigos professores, em especial ao Professor Roberto Fonseca, que tanto me apoiaram neste projeto.*

*A todos o meu muito obrigado!*

SOUZA, Maria Isabel de A. **A surdez no contexto escolar: das políticas públicas às salas de aula inclusivas**, 2017, 230 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo pesquisar como as políticas públicas para a educação dos surdos são implementadas e como comparecem nas práticas pedagógicas em sala de aula em uma escola de Santos/SP. A pesquisa com abordagem qualitativa e exploratória teve enfoque interpretativo e foi realizada no período de outubro/2016 a maio/2017. Para coleta de dados, foram realizadas observações em sala de aula e realizadas entrevistas semiestruturadas com professores regentes, intérpretes de Libras e professores de Atendimento Educacional Especializado. O referencial teórico utilizado foi pautado nos estudos sobre a História da Educação dos Surdos, Abordagem de Ensino Bilíngue, Escolarização da criança surda, Políticas Educacionais Nacionais e Internacionais, Formação do docente e do Intérprete de Libras com as contribuições de: Capovilla (2001), Fernandes (2012), Freire (1996-1997), Gadotti (2003), Libânio (1984-1985), Mantoan (2015), Sacks (1990), entre outros. Os resultados da pesquisa indicaram que há necessidade de se repensar a formação inicial e continuada do professor regente, do intérprete de Libras, assim como do professor de Atendimento Educacional Especializado, envolvidos no processo educativo do aluno surdo. Para os professores regentes é necessário criar a necessidade de se apropriarem da Libras para estabelecerem a comunicação com os alunos surdos e interações apropriadas para a organização das ações pedagógicas. Aos intérpretes, garantir formação pedagógica necessária para que as interações entre estes e os alunos surdos não sejam mecânicas. Com base nestas demandas proponho, no final do trabalho, um projeto de intervenção no âmbito da formação continuada de curso visando a apropriação e utilização da Libras no espaço escolar aos atores que lidam com alunos surdos na escola, incluindo, nesses processos, as famílias dos alunos.

Palavras-chave: Surdez. Libras. Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Práticas Pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate how public policies for deaf education are implemented and how they appear in classroom teaching practices in a school in Santos / SP. The research with a qualitative and exploratory approach, had an interpretive focus and was carried out between October / 2016 and May / 2017. For data collection, classroom observation and semi-structured interviews were conducted with teachers, interpreters of Libras and teachers of Specialized Educational Attendance. The theoretical framework used was based on studies on the History of Deaf Education, Bilingual Education Approach, Schooling of the Deaf Child, National and International Educational Policies, Teacher and Interpreter of Libras Training and had the contributions of Capovilla (2001), Fernandes (2012), Freire (1996-1997), Gadotti (2003), Libânio (1984-1985), Mantoan (2015), Sacks (1990), among others. The results of the research indicated that there is a need to rethink the initial and continuing training of the full teacher, of the Libras' interpreter, as well as the Specialized Educational Assistance teacher involved in the educational process of the deaf student. For full teachers it is necessary to create the need to learn Libras in order to establish communication with deaf students, as well as establish appropriate interactions for the organization of pedagogical actions. For the interpreters it is important to ensure pedagogical training in order to guarantee that the interactions between them and the deaf students shall not be mechanical. On the basis of these demands, I propose, at the end of this work, an intervention project in the context of a continuing training course aiming at the appropriation and use of Libras in the classroom space for actors dealing with deaf students in the school, including, in these processes, students' families.

**Keywords:** Deafness. Libras. Inclusive Education. Public Policies. Pedagogical Practices



## LISTA DE SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BERA - Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico  
CAPISC – Centro de Auxílio Pedagógico Integrado para Surdos e Cegos  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
EaD – Educação à Distância  
EDAC – Educação para Distúrbios de Áudio-Comunicação  
EF – Ensino Fundamental  
EM – Escola Municipal  
ILS – Intérprete de Língua de Sinais  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
INES – Instituto de Educação dos Surdos  
INL - Instituto Nacional do Livro  
L.1 – Língua 1  
L.2 – Língua. 2  
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LS – Língua de Sinais  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
ONG – Organização não Governamental  
PC – Paralisia Cerebral  
PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SEDUC – Secretaria de Educação  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SPHANA – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UME – Unidade Municipal de Ensino

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de alunos surdos – 2016.....	120
Tabela 2 – Pesquisa – Etapa 1 em 2016.....	121
Tabela 3 – Pesquisa – Etapa 2 em 2017.....	122

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 MINHAS VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A SURDEZ.....</b>	<b>19</b>
1.1 O Inesperado Silêncio da Surdez.....	19
1.2 O Som do Silêncio: Meu Trajeto como Professora de Surdos.....	37
1.3 Um Mundo de Imagens e Sinais - Os Motivos para Desenvolver a Pesquisa.....	41
<b>2 A SURDEZ NOS INDIVÍDUOS.....</b>	<b>45</b>
2.1 O Diagnóstico e o Tratamento Dado à Surdez .....	46
2.2 A Criança Surda e o Contexto Familiar .....	49
<b>3 A VISÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 Histórico da Educação dos Surdos.....	55
3.2 A Educação dos Surdos no Brasil.....	67
<b>4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>70</b>
4.1 Políticas Educacionais para Alunos Surdos no Brasil.....	76
<b>5 A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO BRASIL.....</b>	<b>80</b>
5.1 Educação Segundo a Filosofia Bilíngue.....	83
5.1.1 O Bilinguismo no Brasil.....	87
5.1.2 A Língua de Sinais e a sua Importância para os Surdos.....	91
5.2 A Atuação dos Professores Regentes na Inclusão Escolar de Surdos.....	93
5.2.1 Formação docente para o atendimento da inclusão.....	97
5.3 Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos nas Escolas Inclusivas.....	103
5.4 Instrutor Surdo: um Modelo para o Aluno Surdo no Cenário da Educação Inclusiva.....	108

5.5 O Perfil do Profissional Tradutor/Intérprete de Libras.....	110
5.5.1 O intérprete de Libras no processo educacional .....	113
<b>6 A PESQUISA.....</b>	<b>117</b>
6.1 O Método.....	117
6.2 Procedimentos para Coleta de Dados.....	119
6.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	119
6.4 Local da Pesquisa e Características da Escola.....	120
6.5 Participantes da Pesquisa .....	121
6.6 Análise e Discussão dos Dados.....	122
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>169</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
<b>9 APÊNDICES.....</b>	<b>186</b>
Apêndice A - Produto Final.....	186
Apêndice B - Questionário Aplicado ao Intérprete de Libras.....	195
Apêndice C - Questionário Aplicado ao Professor .....	196
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	198
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) anexo 1.....	201
<b>10 ANEXOS.....</b>	<b>203</b>
Anexo A - Autorização SEDUC.....	203
Anexo B - Carta da UNIMES à SEDUC.....	204
Anexo C - E-mail Plataforma Brasil com Nº CAAE.....	205
Anexo D - Entrevistas.....	206
Anexo E - Folha de Rosto Plataforma Brasil.....	230

## INTRODUÇÃO

A educação é, antes de tudo, um processo de transformação. Quando decidimos por ela, as mudanças ocorrem, novos conceitos são incorporados e, como seres humanos, somos capazes de vivenciar momentos de plenitude e de conflito. Plenitude quando sentimos que estamos aprendendo algo, quando o novo se torna parte do nosso domínio, ou quando estamos possibilitando ao nosso aluno descobrir algo que pensava ignorar, ou que nem tinha consciência de não saber. Conflito ou inquietação quando percebemos o quanto algumas situações podem nos parecer incompletas, o quanto nosso fazer pode estar equivocado ou estagnado e necessita de reformulação, de mudanças em favor do outro e em favor de nós mesmos.

Sou uma professora de surdos e também uma professora universitária. Minha formação, minha identificação desde muitos anos e por inúmeras razões está ligada à criança com surdez: como ela é, do que necessita, como é a sua comunicação em uma língua de sinais e como ocorre a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento dentro do espaço da escola.

O objetivo geral deste estudo é analisar como se materializa o diálogo entre as políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos surdos e as práticas pedagógicas em uma escola pública da região de Santos a fim de se propor um projeto de formação docente que capacite os professores regentes para uma prática de inclusão adequada para os alunos surdos.

Os objetivos específicos são: levantar informações a respeito das políticas educacionais de inclusão implementadas na escola pesquisada, observar as práticas pedagógicas inclusivas em relação aos alunos surdos realizadas nas salas de aula; observar como se dá a comunicação entre o professor regente e o aluno surdo nas salas de aula da escola pesquisada; investigar como se realizam as interações entre o professor regente e o intérprete de LIBRAS; pesquisar como ocorre o processo de aprendizagem do aluno surdo nas salas de inclusão da escola pesquisada; propor um projeto de formação dos professores regentes e intérpretes de Libras a partir da pesquisa realizada a fim de que os primeiros dominem a língua de sinais e os

segundos adquiram formação pedagógica para lidar com as questões de ensino em prática de intérprete.

Este estudo se justifica devido ao momento atual. Vivemos num processo de adaptação a uma educação inclusiva nas escolas brasileiras. O conceito não é novo, mas a prática ainda é recente, as dúvidas ainda são muitas e as soluções ainda estão em construção no dia a dia da escola, nas estratégias de alguns, nas diferentes maneiras de se encarar uma criança que, por não ouvir, usa uma língua de sinais dentro de uma sala de aula de maioria ouvinte.

Assim, é possível notar a falta de preparo de alguns professores que desconhecem a língua de sinais utilizada pelo aluno. A abordagem bilíngue prevista em lei nem sempre é considerada e conhecida, e os docentes creem que a presença do intérprete de Libras, que nem sempre tem formação pedagógica, irá equacionar as dificuldades em sala de aula. Para Skliar (2010, p.27):

A educação dos surdos pode muito bem ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando a organização de uma política educacional que reconhece a diferença.

No Brasil, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou a Libras utilizada pelos surdos brasileiros. Nesta lei temos a regulamentação do seu uso e difusão nos espaços escolares, na saúde e em todos os atendimentos de que a pessoa surda necessita, o que também vem descrito no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, como se pode verificar:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

O Decreto esclarece em seu parágrafo primeiro que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

O mesmo decreto ainda estabelece como deve ser esse atendimento e a formação esperada para os profissionais da educação que deverão atender o aluno surdo na escola.

Além deste decreto, temos uma série de outros decretos, leis e acordos no âmbito nacional e internacional que estabelecem como deve ocorrer a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente a surdez.

Goldfeld (2002, p.42) esclarece o conceito de Bilinguismo afirmando que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, a qual é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. Portanto, em nosso país, a criança surda deve aprender primeiramente a Libras e, ao ingressar na escola, conhecendo sua língua, ser apresentada para a Língua Portuguesa.

A autora menciona que há duas maneiras distintas de definição da filosofia bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua do seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial do seu país. E acrescenta que, na segunda maneira, a criança surda deverá adquirir a língua de sinais e a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não na oral. (Goldfeld, 2002, p. 43-44)

Este estudo, que compartilha minha prática de vida, meus anos de dedicação à educação do surdo, também conta com indispensável pesquisa bibliográfica de autores como Capovilla (2001), Fernandes (2012), Freire (1996-1997), Gadotti (2003), Libânio (1984-1985), Mantoan (2015), Sacks (1990), entre outros, que abordam a temática da educação dos surdos, assim como das práticas escolares de modo mais amplo e seus múltiplos olhares, além de documentos legais que fundamentam a questão das políticas educacionais.

A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, tem como campo de pesquisa uma escola de Ensino Fundamental pertencente à rede Municipal de Santos, Estado de São Paulo. A Secretaria de Educação deste município encaminhou-me a esta unidade escolar, denominada como um dos polos de inclusão de surdos para a busca de subsídios para esse trabalho que visa relacionar teoria e prática escolar. Por se tratar de um estudo qualitativo, a expectativa ao utilizar-se de técnicas de coleta de dados condizentes com o objetivo foi a de ir além da mera descrição dos fenômenos, extraindo dos fatos e relatos colhidos elementos que possam trazer luz à pesquisa e abrir novas possibilidades de aprimoramento das práticas observadas. Com relação ao método de pesquisa, Gonzaga (apud Pimenta, 2006) esclarece uma de suas principais características:



Na pesquisa qualitativa o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham. (GONZAGA APUD PIMENTA, 2006, P. 73)

Este estudo está dividido em seis capítulos distribuídos da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “Minhas Vivências e Reflexões sobre a Surdez”, apresenta minha história de vida e as razões que me levaram a conhecer a surdez e suas implicações na aprendizagem, assim como minha experiência profissional. Faz parte deste capítulo os subitens: “O Inesperado Silêncio da Surdez”, “O Som do Silêncio: Meu Trajeto como Professora de Surdos” e por último: “Um Mundo de Imagens e Sinais - Os Motivos para Desenvolver a Pesquisa”.

O segundo capítulo desta dissertação, intitulado “A Surdez nos Indivíduos”, objetiva tratar das questões relacionadas a conceituação da surdez, causas, diagnóstico e tratamentos. Nesse capítulo, será abordado “O Diagnóstico e o Tratamento Dado à Surdez” e “A Criança Surda e o Contexto Familiar”, este último trazendo as questões que envolvem a notícia da surdez em família.

O terceiro capítulo, “A Visão Histórica da Deficiência”, mostra o tratamento dado aos deficientes ao longo da história. Compõem-se dos seguintes subitens: “Histórico da Educação dos surdos”, que apresenta o desenvolvimento da educação dos surdos ao longo do tempo, e “Educação dos Surdos no Brasil”, que mostra os fatos históricos sobre a educação dos surdos no Brasil, a partir da criação da primeira escola de surdos.

O quarto capítulo mostra ao leitor as “Políticas Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva”, relacionando as políticas nacionais e internacionais que tratam da questão da educação especial e inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais e “Políticas Educacionais para Alunos Surdos no Brasil”, cujo conteúdo objetiva apresentar as políticas educacionais brasileiras específicas para pessoas com surdez.

O quinto capítulo, “A Escolarização da Criança com Surdez no Brasil”, traz assuntos relacionados a oferta de ensino, filosofias educacionais para surdos, o uso da Língua de Sinais, os atendimentos previstos para a criança surda na escola inclusiva e os profissionais envolvidos nesse atendimento. Os subitens deste capítulo estão na seguinte ordem: “Educação Segundo a Filosofia Bilíngue”, “A Língua de Sinais e a sua Importância para os Surdos”, “A Atuação dos Professores

Regentes na Inclusão Escolar de Surdos”, “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos nas Escolas Inclusivas”, “Instrutor Surdo: um Modelo para o Aluno Surdo no Cenário da Educação Inclusiva” e, por último, “O Perfil do Profissional Tradutor/Intérprete de Libras”.

O sexto capítulo deste estudo, intitulado “A Pesquisa”, objetiva apresentar a sequência do trabalho de pesquisa realizado, desde a metodologia, passando por todas as etapas até a análise dos dados coletados. Os subitens desta seção estão na seguinte ordem: “O Método”, “Procedimentos para Coleta de Dados”, “Instrumento de Coleta de Dados”, “Local da Pesquisa e Características da Escola”, “Participantes da Pesquisa” e “Análise e Discussão dos Dados”.

## 1 MINHAS VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A SURDEZ

Educar, transformar de certa forma a realidade e a mentalidade do outro ser, receber dele também novas aprendizagens não é algo que surge de repente em nossa vida. É uma semente plantada na infância, regada, às vezes arrancada, e, por vezes, voltando a florescer dentro de nós. Assim foi comigo.

Sempre gostei da escola e das coisas que se relacionavam a ela.

Aos 17 anos, saindo de uma escola pública, fui aprovada na PUC de São Paulo e ingressei no Curso de Pedagogia. Por questões profissionais e econômicas não prossegui, permanecendo somente um ano. Hoje penso que era imatura para perceber a importância de estudar algo de que se gosta, em detrimento de outros interesses. No ano seguinte, iniciei o Curso de Administração de Empresas, que concluí, mesmo percebendo que não era o que eu gostaria de fazer. Entretanto, não achei que deveria mudar pela segunda vez. Novamente eu estava errada. O curso me ajudou no trabalho fornecendo subsídios na área administrativa e financeira em que atuava, mas não me realizei como profissional.

De qualquer forma, nesse período, já estava casada e trabalhando como secretária executiva na Editora Abril, na divisão de fascículos, livros e periódicos. Lá estava eu perto da educação: enciclopédias, publicações infantis, contato com autores de livros, de novelas. Isso era fascinante! Permaneci por alguns anos e só saí com o nascimento de meu segundo filho, acreditando que seria somente uma pausa para cuidar da família. Tinha planos de voltar!

Entretanto, situações inesperadas me impediram de voltar.

### 1.1 O Inesperado Silêncio da Surdez

Meus estudos sobre a educação de surdos iniciaram há mais de 25 anos. Meu segundo filho, Alexy, nasceu surdo. Embora aparentemente não houvesse nenhum prognóstico durante o período de gestação, a comprovação foi dada com um ano de idade.

Não pretendo aqui fazer um depoimento de mãe, mas de alguém que através de sua vivência conheceu um universo novo, que foi levada pelas circunstâncias a mudar algumas concepções, abandonar certezas, vencer medos e enfrentar

desafios para descobrir um mundo silencioso, onde estão as pessoas que nada ouvem e tudo podem compreender, e sentem, como qualquer um de nós, as frustrações da vida, mesmo não sabendo ao certo como nomeá-las.

Com o diagnóstico fechado aos dezesseis meses de vida, a orientação médica dada para pessoas leigas no assunto, como eu, era que nunca se utilizasse a língua de sinais ou qualquer gesto, pois esse aprendizado tornaria a criança preguiçosa para aprender a fala, que seria o foco do seu tratamento. Sem saber, fui direcionada a critério médico para uma abordagem oralista de ensino.

Aparentemente fazia sentido. Ele falaria utilizando aparelhos auditivos e, com terapias fonoaudiológicas frequentes (eram quatro vezes por semana), desenvolveria a oralidade e a leitura orofacial. Em breve ele seria quase um “ouvinte” e falaria, falaria tão bem quanto qualquer outra criança, quanto seu irmão, três anos mais velho. Isso parecia ser algo realmente muito bom para meu filho.

Ao longo do tratamento percebi que a realidade era muito diferente. Apesar do empenho, da nossa dedicação e de termos ao nosso lado bons profissionais, os resultados eram desanimadores. Ele não falava, não demonstrava escutar nem mesmo com os aparelhos auditivos, e o comportamento social era de introspecção crescente, irritabilidade, desenvolvendo estereotípias e perdendo o contato visual com as pessoas à sua volta. Ninguém e nada o interessavam, somente objetos circulares, como ventiladores ou rodas de carrinhos, que pudessem ser movimentados sempre na mesma direção.

Aos três anos de idade, após passar por vários médicos e uma tentativa frustrada de ingressar numa escola infantil de crianças ouvintes, foi submetido a uma avaliação com o Dr. Norberto Rodrigues, neurologista renomado, professor de Fonoaudiologia da USP e da PUC de São Paulo, com larga experiência em surdez e suas implicações no comportamento e na aprendizagem.

Após várias seções de observação sistemática apresentou as considerações. Segundo o médico, meu filho era um surdo profundo, não apresentava respostas nem mesmo aparelhado. A sua trajetória e desenvolvimento estaria atrelada ao aprendizado da Libras. Somente com ela iria se comunicar para tudo. Através dela poderia aprender e se desenvolver, saindo do isolamento que a surdez impunha. Se no futuro ele conseguisse aprender a falar seria considerado um bônus, e naquele momento a mudança seria radical e necessária, a falta da comunicação o estava afetando seriamente e não havia tempo a perder.

Suas observações mudaram a conduta da família e dos profissionais envolvidos na educação e tratamentos do Alexy. Todos nós deveríamos aprender Libras.

A partir daí, não só passei a seguir as orientações do Dr. Rodrigues, como também passei a acompanhar suas publicações que já naquela época, 1993, me pareciam bastante esclarecedoras.

Em seu artigo “Uma pá de cal sobre o Oralismo”, o médico citado, Dr. Rodrigues (1993), adverte que a criança surda não se oraliza e se cria um menino-lobo, passando a ter graves dificuldades psicológicas, de personalidade, de caráter, e cognitivas, pois ninguém nasce pronto nem consegue se formar sem linguagem. Para ele, a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que a língua oral. Assim, do ponto de vista biológico, a língua de sinais é uma língua natural e o seu aprendizado tem um período crítico.

Segundo Rodrigues (1993), crianças surdas, de uma maneira geral, estariam iniciando tardiamente o aprendizado de sua língua materna, entre 2 e 3 anos de idade. A insistência com a oralização de pais e alguns médicos estaria causando efeitos desastrosos a essas crianças.

Assim, foi organizada a mudança em todo o contexto familiar. Eu, Erick (meu filho mais velho, na época com 6 anos de idade) e as duas avós fomos aprender a Língua de Sinais. Alguns resistiram: o pai e a madrinha. Outros familiares não se posicionaram a respeito, mas depois começaram a utilizar os sinais. Parecia muito difícil para todos abandonar o sonho de que o Alexy iria aprender a falar.

Os profissionais que atuavam com meu filho deveriam ser bilíngues (Língua Portuguesa e Libras); aqueles que não conheciam Libras foram substituídos. A fonoaudióloga permaneceu no atendimento e a psicóloga foi substituída.

Os resultados, aos poucos, puderam ser notados em seu comportamento. Ele começou a observar as pessoas à sua volta, a utilizar os sinais que estávamos introduzindo pouco a pouco em sua rotina, demonstrando que era capaz de expressar sua vontade, seus sentimentos e que tinha muita disposição para conhecer as coisas do mundo ao redor. Passou a sorrir mais e de modo significativo!

A partir do ingresso na escola, que era especializada na educação de surdos, pude então perceber as implicações da surdez na aprendizagem, principalmente na sua alfabetização. Notei que o processo não seria nada fácil, afinal, estamos num

mundo de pessoas ouvintes e todo o aprendizado, pelo menos tudo que eu já havia visto sobre leitura e escrita, era baseado no uso da audição e na oralização.

As crianças ouvintes trazem de casa suas vivências, todas baseadas na língua oral, através dos sons que percebem: a voz dos pais, a TV, os amigos, animais, família etc. A partir do som das letras, das sílabas, das palavras, a criança estabelece as relações e tudo começa a fazer sentido. Por volta dos sete anos, uma criança ouvinte, em condições normais de aprendizado, domina a escrita e a leitura e, a partir disso, desenvolve-se em outras esferas, aprimorando cada vez mais seus conhecimentos sobre sua própria língua.

E as crianças surdas? Como aprendem a ler e escrever sem conhecer o som das palavras? Como fazem as relações entre as letras, sílabas e palavras desconhecendo a sonoridade?

Evidentemente que a surdez traz essas dificuldades.

A falta da audição prejudica a recepção e a emissão do som. Essa criança, sem o feedback auditivo terá obstáculos. Se não tiver a comunicação em Libras estabelecida será ainda mais difícil, pois não terá um conhecimento consolidado a partir do qual irá traçar relações entre a sua língua (Libras) e as palavras em Língua Portuguesa que nomeiam tudo ao seu redor.

Conhecendo essa problemática passei a estudar cada vez mais a língua de sinais e a educação dos surdos. Percebi que o processo educacional, apesar de muito diferente, mais complexo e demorado, era possível. Uma criança surda, sem outros comprometimentos, é um indivíduo de intelecto preservado, disposto a aprender como qualquer criança. A insistência de professores e escolas em ensinar sempre sob o ponto de vista dos ouvintes não colabora com a aprendizagem, ao contrário, está a todo o momento evidenciando sua dificuldade, seu ponto fraco.

Com o passar dos anos, saímos da capital de São Paulo para morarmos no litoral, na cidade de Praia Grande, onde as oportunidades eram escassas. A educação para surdos seria possível em salas especiais da escola pública ou em escolas particulares, caso o aluno fosse oralizado, ou seja, esta última opção não se aplicava, pois, meu filho não era oralizado.

Estávamos em 1999 e o Alexy tinha 8 anos de idade. Consegui para meu filho uma vaga numa classe especial para surdos de uma escola estadual. Lá conheci alguns bons professores. Claro que não era o que eu almejava para ele, queria uma escola especial para surdos, particular, semelhante àquela em que estudava em São

Paulo, porém ele estava bem e percebi que a aprendizagem dele estava caminhando razoavelmente.

Nesse período eu e o pai dele fomos “Amigos da Escola” e fizemos uma espécie de apadrinhamento das salas especiais da escola. Conseguimos reformar as salas de aula e banheiros da ala destinada aos alunos com necessidades especiais, instalar TV e vídeo, equipar a sala de informática e montar um parquinho. Ajudávamos com compra de uniformes, ida a passeios e festinhas. Eu ministrei aulas de Libras como voluntária para professores e pais. Foi uma maneira que encontramos de estar mais perto e de dar ao Alexy e seus colegas mais conforto e melhores condições para estudar.

Em 2001, o Ensino Fundamental da cidade de Praia Grande havia sido municipalizado devido a um convênio e o projeto inclusivo avançava. Em pouco tempo, nós, pais de alunos com necessidades especiais, fomos chamados para receber o anúncio de que as classes especiais seriam fechadas. Todas as crianças seriam incluídas.

Sinceramente, não era possível aceitar, não da maneira como a inclusão escolar nos foi oferecida! Não havia uma proposta digna de ser ouvida! Segundo nos foi informado, as crianças sairiam de suas salas especiais, onde ao menos havia um professor que se comunicava em Libras, para serem distribuídas em escolas municipais, de modo que ficassem separadas, com professores sem nenhum preparo, sem intérprete de Libras e somente com a garantia de que: estudariam perto de casa e “passariam de ano”!

Lembro-me de mencionarem com certo orgulho que haveria um profissional que passaria quinzenalmente nas salas para tirar as dúvidas dos alunos! Na ocasião me perguntei: como uma criança surda poderá ser instruída numa sala de aula de maioria ouvinte, sem a Libras, tendo suas dúvidas do dia a dia sanadas duas vezes por mês?

Já havia algum tempo que se falava na tal inclusão, esta era indicada para casos pontuais de alunos com desempenho acima da média, oralizados em sua maioria, ou, ao menos, com habilidade em leitura orofacial. Incluí-los era uma espécie de “promoção” pelas conquistas na aprendizagem. Eram incluídos porque, segundo a avaliação feita na própria escola, tinham potencial para acompanhar uma classe comum.

Supus que esse processo de inclusão escolar direcionado a todos que nos estava sendo proposto, indistintamente, era algo novo, não só para os pais, mas novo também para as próprias instituições e secretarias. Assim, escolas, prefeituras e secretarias poderiam buscar formas para que a inclusão escolar fosse introduzida, adaptando-se às características do processo, seguindo seus próprios modos de interpretação das normas para implantação. Acreditei ainda que a legislação permitisse a cada região criar suas próprias estruturas de funcionamento, pois, mesmo nos dias de hoje, observamos diferentes procedimentos relacionados aos aspectos do trabalho pedagógico em cada município.

O que me pareceu claro era que havia um prazo para a extinção das salas especiais, que seria até o final daquele ano escolar. Desse modo, funcionários da secretaria da educação da cidade de Praia Grande agendavam com os pais dos alunos especiais encontros nas escolas em que estudavam para que o documento de autorização fosse assinado.

Senti nas explicações dadas certa “pressa” para que todos os pais aderissem ao processo, no qual era garantida uma vaga na escola municipal mais próxima de suas residências. Em nenhum momento foi mencionado que os professores seriam capacitados, pois estes seriam os mesmos que já atuavam na rede. Também não foi cogitada a possibilidade de abertura de cursos de Libras que pudessem beneficiar os docentes, a equipe e as famílias. Os procedimentos informados e as perspectivas dadas eram semelhantes para qualquer tipo de deficiência. Nem mesmo o atendimento educacional especializado estava previsto nesta inclusão anunciada de modo repentino. Lembro-me de ter lido uma reportagem no jornal local em que se dizia: “Inclusão Escolar deixa pais confusos!” Eu era uma dessas pessoas. Estava confusa, insegura, descontente e com uma grande dificuldade de digerir as novidades que estavam chegando até nós: pais preocupados com o futuro dos filhos na escola.

Numa tentativa de unirmos esforços, pois, diante dos acontecimentos os professores das salas especiais estavam também ameaçados de perder o emprego, eu, minha família, quatro professoras e alguns pais de surdos criamos uma ONG (CAPISC – Centro de Auxílio Pedagógico para Surdos e Cegos) e iniciamos um trabalho em Praia Grande. Conversamos com a secretária de educação e expusemos nossas preocupações, nos dispusemos a uma parceria, mas não houve apoio. Pelo menos para mim, não interessava uma inclusão escolar nas condições



que estavam propondo, eu preferia meu filho junto a seus pares, aprendendo, contente, utilizando a sua língua, aquela que ele desenvolveu ainda pequeno e que era o seu universo, aquela que dava sentido a sua vida. Para mim não havia negociação diferente dessa, ele não poderia perder tudo que conquistou até ali. Não poderia aceitar o retrocesso, nem para ele, nem para os outros alunos.

Naquele momento, não havia muito a ser feito, eu ainda não tinha qualquer “carta na manga”, como diríamos numa linguagem popular, entretanto, jamais assinei a autorização de inclusão do meu filho.

Sem perspectivas naquela cidade, em pouco tempo nos transferimos com nossa ONG para a cidade de São Vicente, onde fomos acolhidos na Escola Henrique Oswald, uma escola que já tinha um trabalho com crianças especiais, embora fosse uma escola regular. O diretor, Professor Roberto Fonseca, que por uma coincidência do destino também é professor de surdos, abriu as portas para que pudéssemos organizar, lá, salas para surdos.

Senti um grande alívio, não posso deixar de registrar. Estava diante de um novo desafio a ser enfrentado. Eu não estava mais só com meu filho. Eu representava um grupo de pais e crianças de nossa ONG. Senti que a responsabilidade era muito grande, a oportunidade era única. Não estávamos mais condenados ao apagamento que a política pública impunha de modo autoritário e silenciador. Conseguimos, também, um patrocinador, e isso permitiu que as classes fossem reformadas para que nossos alunos fossem recebidos no ano seguinte, 2002.

Como estávamos em uma cidade vizinha, no primeiro momento, muitas crianças não vieram por causa da distância. O trabalho começou com três alunos: meu filho e mais dois amiguinhos. Eu os transportava em meu carro. Aos poucos outros chegaram, logo contratamos um transporte escolar. Alunos de Praia Grande, São Vicente, depois, Santos e Mongaguá. Chegamos a ter mais de cinquenta alunos surdos e o projeto, que depois foi ampliado para salas de atendimento a alunos com déficit intelectual, teve cerca de setenta alunos, no total.

Nesse período eu retornara aos bancos escolares, fiz uma complementação pedagógica e obtive o certificado do curso de Magistério e, em seguida, o Curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Especial. Libras já era uma língua conhecida para mim, desde as primeiras orientações do Dr. Rodrigues, e continuei a fazer

outros cursos e a conviver, não só com meu filho, mas com a comunidade surda que havíamos reunido neste projeto.

Esses anos de retorno aos bancos escolares me proporcionaram muitos ganhos: as condições para que eu me tornasse uma professora (como estava no projeto inicial de minha vida), subsídios para ajudar mais e melhor meu filho e a possibilidade de estar diante dos pressupostos teóricos de Vygotsky, com os quais me identifiquei desde o começo. Sempre lamentei o fato de ele ter partido tão jovem. Quanta contribuição a mais poderia dar à humanidade!

A noção de zona de desenvolvimento proximal definida por Vygotsky como sendo a distância entre o desempenho da criança por si própria e o desempenho da mesma criança trabalhando com o auxílio de um adulto me pareceu extremamente oportuna para a compreensão das questões que há tempos me inquietavam e para as quais precisava de subsídios. Igualmente preciosas as suas teorias a respeito do desenvolvimento do pensamento da criança, que pressupõe o estabelecimento de relações com as pessoas a sua volta mediadas por uma linguagem em comum. Isso explicaria a necessidade dos surdos de compartilhar uma língua com a família e as pessoas ao redor e as dificuldades enfrentadas por não terem acesso à língua oral das pessoas com quem convivem e que, em muitos casos, não se dispõem a aprender a língua de sinais que os surdos têm condições de desenvolver.

Já graduada em Pedagogia e conhecendo a Libras, vi a oportunidade de ir para a sala de aula e trabalhar com estes alunos na Escola Henrique Oswald, numa das salas que havíamos montado. Utilizávamos a abordagem bilíngue, porém creio que a Comunicação Total (o uso de uma série de recursos, inclusive a Libras) estava muito presente nesse trabalho. Os fatos de termos alunos surdos com diferentes graus de perda auditiva, em sua maioria, sem uma base em Libras, nos obrigava a adaptar os procedimentos pedagógicos. Havia então me tornado uma professora, uma professora de crianças surdas!

Muito fui aprendendo na convivência com os professores de surdos que conheciam muitas estratégias de ensino que pude incorporar ao meu fazer. Mantinham um diálogo com o aluno em situação de igualdade, como eu sempre sonhei, com respeito, com afeto e acreditando nas potencialidades de cada um.

A minha prática foi construída no dia a dia, mesclando os conhecimentos acadêmicos com as experiências dos colegas e as minhas próprias e olhando para o meu filho, para o seu caderno e tudo que ele demonstrava saber e como fazia isso,

para a sua compreensão das coisas e as relações que estabeleceu com sua comunidade surda. Foi assim que fui construindo meu próprio jeito de aprender e ensinar:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER Apud BONDÍA, 2002, p. 25)

Num trabalho como esse, acreditar no aluno é o primeiro passo, pois, em breve, o próprio aluno passará a acreditar em si mesmo. Nossos alunos eram, em sua maioria, filhos de pais ouvintes, tínhamos somente uma aluna de família de surdos. Destes, poucos tinham pais que se comunicavam em Libras, os próprios alunos tinham uma comunicação precária em sua língua e a leitura orofacial ainda era inconsistente para a maioria deles.

O processo de leitura e escrita foi intensificado em todas as turmas, pois mesmo os adolescentes traziam muitas dificuldades. Esta é uma característica comum aos alunos surdos, a dificuldade com a língua oral que se reflete no processo de alfabetização. Assim, leitura, escrita e interpretação textual era prioridade no nosso trabalho, muito embora todos os alunos fossem avaliados individualmente, de modo que o trabalho era praticamente personalizado.

Essas características, aliadas a outros fatores como ingresso tardio na escola, evasão, problemas familiares diversos fizeram com que optássemos por um método analítico sintético para trabalhar com a alfabetização deles. Segundo SEESP (1997, p. 265): “Esse método caracteriza-se por explorar o todo significativo e as partes simultaneamente.”

Para SEESP (1997), o método analítico sintético tem sido o mais apropriado para alunos que não tiveram estimulação de linguagem nos três primeiros anos de vida, para alunos com diagnóstico de surdez tardio e também para os que ingressaram na escola com certo atraso. O método caracteriza-se por explorar o todo significativo e as partes simultaneamente. Parte-se do conhecimento do significado da palavra, passando para a frase, formando-se um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas; na sequência parte-se da frase,

retirando a palavra para chegar à sílaba. E ainda, parte-se da história, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba.

Destacam-se as seguintes vantagens no uso desse método:

- propicia à criança ser o sujeito de seu próprio conhecimento; - facilita a aquisição de linguagem às crianças que possuem um nível muito pobre nesta área e passam a se apoiar na pista gráfica, além da leitura orofacial e/ou da Língua Brasileira de Sinais; - facilita a ampliação do léxico, bem como das estruturas da língua, à medida que o aluno reconhece palavras, destaca sílabas, forma novos vocábulos, novas frases, chegando a organizar uma estória com começo, meio e fim. (SEESP, 1997, p. 265)

Trabalhávamos com projetos e creio que essa era uma metodologia facilitadora. O projeto escolhido era realizado em sala de aula e fora dela, nas salas de terapia, nas aulas de artes e em passeios que promovíamos. Um exemplo disso foi o primeiro, com o mundo animal, cujo desfecho foi uma visita ao zoológico de São Paulo. Os alunos compreendiam muito mais quando vivenciavam e tinham oportunidade de relacionar os assuntos com seus interesses e necessidades.

A cada etapa comemorávamos as conquistas dos alunos. Percebi a diferença em aprendizagem, em participação e motivação. Crianças que começaram a frequentar as aulas vindas de lugares diferentes e algumas que nunca haviam frequentado uma escola antes, após alguns meses, já utilizavam a Libras para conversar, brincar, estudar e discutir seus assuntos. Elas se sentiam felizes, aprendendo, faziam planos para o futuro e tinham na equipe, além de professores, grandes amigos e simpatizantes da causa.

Como a escola tinha salas do ensino regular (uma sala por turma: da Educação Infantil ao Ensino Médio), as atividades sociais eram feitas com todos, somente a parte pedagógica e terapêutica era específica. A Libras estava presente em cada aula, em cada terapia (fonoaudiológica e psicológica), o que proporcionava a todos a possibilidade de discutirem assuntos variados, desde uma aula na horta ou a realização de uma receita culinária até a realização de um encontro entre adolescentes para debater suas preocupações com os problemas da sua idade: namoro, sexo seguro, conflitos familiares.

Nas atividades sociais oferecidas pela escola destacam-se dois eventos: a Festa das Nações e a Festa da Mitologia.

Inicialmente houve resistência dos professores em incorporar esse projeto para as crianças surdas. Uma das alegações era de que os pais não concordariam com a novidade. Baseavam-se em situações anteriores de festividades em que os

pais deixavam as crianças participarem dos ensaios e, depois, não as levavam no dia marcado para a apresentação. Alguns professores (de surdos) eram categóricos ao afirmar que seria uma “perda de tempo” pedir aos pais para permitirem que seus filhos participassem das dramatizações ou danças que eram o ponto culminante de cada projeto. Pensei muito sobre isso e me coloquei no lugar desses pais. Eu também me senti só para resolver situações na vida do meu filho que as pessoas ao redor não se arriscavam a opinar, eu já havia dito “não” para excursões da escola por não acreditar que meu filho seria bem cuidado em meio a tantas crianças para se olhar! Nós que somos pais não sabemos de tudo, temos nossos receios, incertezas e isso faz parte da natureza do ser humano. Não posso afirmar o motivo de cada pai ou mãe: poderia ser medo de expor sua criança, por pensar que iriam comentar sobre sua surdez, sobre os sinais ou algo assim?

Eu, pessoalmente, vi como uma oportunidade para que as crianças surdas participassem dos projetos juntamente com os outros alunos. A perspectiva de vê-los numa apresentação teatral para a escola toda, expondo seus conhecimentos, habilidades e cultura me fazia muito feliz. Para mim era motivo de satisfação!

O fato é que eu estava naquela escola como um membro da equipe docente, tinha uma boa relação com a direção e representava a ONG que havíamos criado inicialmente em Praia Grande , além de ser, claro, a mãe do Alexy!

Algumas das principais queixas dos professores eram a respeito da conduta das famílias: de que os pais eram ausentes, ou de que os pais eram superprotetores, de que se negavam a aceitar a surdez e a língua de sinais de seus filhos (essa era a mais comum). Será mesmo?

Na minha análise, cada uma daquelas famílias trazia em seu bojo uma marca, a mesma que eu trazia. Um filho amado, idealizado, com uma limitação importante e um futuro incerto. Nem todos esses pais e mães puderam conhecer melhor a deficiência e as possibilidades. Nenhum deles teve as mesmas oportunidades ou os mesmos obstáculos ao longo da caminhada. Como julgá-los? Uma postura de aparente indiferença ou distanciamento pode ocultar tantos sentimentos! Tantas aflições! Quando se conhece um pouco cada história familiar é possível perceber um pouco do que há por trás do semblante de cada um: abandonos, culpas, enfermidades, casamentos desfeitos, e tantas outras situações tristes que nem se pode imaginar.

Sem conhecer o drama de cada um, é fato que as pessoas em geral acreditam ter sempre a receita certa para solucionar o problema do outro. Os professores aparentavam estar seguros em relação a conhecer os alunos e, por terem experiência na função, até mesmo descrever as reações e sentimentos que os pais nutriam por seus filhos surdos. Será que é tão simples assim?

Toda essa vivência me fez enxergar os três lados da questão: como os professores veem seus alunos e familiares, como os pais enxergam a deficiência e as dificuldades dos filhos e como as crianças vivem sua própria história e enfrentam os conflitos decorrentes, muitas vezes, do preconceito e da ignorância.

Os professores de surdos realizavam um bom trabalho, eram interessados, disponíveis e tinham uma relação muito boa com os alunos, o que dificilmente ocorreria se entre eles não houvesse a língua de sinais. Entretanto, eram professores, não eram pais e nem eram surdos. Além de estarem desempenhando uma função profissional tinham seus próprios interesses e vaidades, como qualquer um de nós. Alguns almejavam cargos de direção e coordenação, outros melhor remuneração e nem sempre esses desejos podiam ser satisfeitos a contento. Havia disputas, os professores fundadores queriam que a ONG fosse separada da escola, a ONG não era uma escola constituída e os alunos, todos eles, precisavam estar num estrutura escolar para que seus estudos fossem reconhecidos. Não era uma divisão fácil de ser feita sem que os alunos perdessem com isso.

Já os pais, assim como eu, amavam seus filhos e se estavam ali é porque buscavam melhores possibilidades de aprendizagem. Alguns deles haviam desistido da inclusão escolar, muitos acreditavam que nosso trabalho iria ajudar seu filho a ler e escrever melhor, outros já haviam tentado “de tudo” e estavam mais uma vez buscando um lugar onde seu filho fosse mais bem atendido. Muitos deles, vindos de outras cidades, enfrentavam ônibus lotado, longo trajeto, largavam os empregos somente para acompanhar os filhos e garantirem sua segurança. Não se pode fazer qualquer crítica, qualquer que seja. Estavam dando o seu melhor.

Os alunos nem sempre tinham consciência da sua surdez ou o que ela acarretava em sua vida familiar ou social. Claro, alguns deles já haviam passado por situações constrangedoras e sabiam o que significava ser um surdo num mundo ouvinte. Eram crianças e jovens simplesmente que na escola tinham professores que estudaram para estar com eles e amigos com os quais poderiam se relacionar. Em casa, nem sempre a situação era tranquila, nem sempre os familiares os

entendiam ou tentavam entender. Sei que muitos pais realmente se esforçavam e, mais do que isso, se engajavam. Alguns foram até voluntários na ONG e ajudavam em diferentes funções: auxiliar de sala, cozinheiro, jardineiro etc.

Ah, e eu? Creio que me considero uma mãe engajada e professora interessada! Com menos experiência que as demais, mas cheia de entusiasmo e repleta de bons motivos! Uma professora que olhava para as crianças e ficava feliz ou triste com elas e por elas, que “tomava as dores” mesmo! Via em suas histórias familiares episódios semelhantes aos meus e ao mesmo tempo diferentes, abraçava as mães e dava conselhos, como se eu tivesse “aquela” certeza (que às vezes nem tinha), e ouvia a intuição que dizia: “Acalme o coração dela!”

A minha relação com os colegas professores oscilava: a alguns, eu quis ser igual e, de outros, muito diferente! Também convivi com os professores das classes comuns, vi muito preconceito e as famosas receitas prontas. Eu não tinha dimensão exata do que significavam as discussões que presenciei e comentários que ouvi (exemplo: “Os surdos são assim mesmo, preguiçosos e se justificam na surdez! Já me disseram que é assim.” – um Professor de Ciências comentando sobre a aluna surda que não conseguia sair-se bem suas provas). Agora tenho mais clareza. Só sei que doía, porque falar do surdo era falar do amor da minha vida, da minha razão de estar ali.

Eu valorizava o bom trabalho que os professores faziam nas classes dos surdos, afinal meu filho estava sendo beneficiado e seus colegas igualmente, apesar de não concordar com algumas intrigas que nada acrescentavam ao trabalho, ao contrário, desgastavam as relações.

Fiz grandes amigos e parceiros de vida, tudo fazia para que não ocorressem rupturas. Pensava no meu filho, já adolescente, em tudo que a escola e aquele universo representavam para ele e para os seus amigos. Era de fato uma comunidade, tinham interesses, vínculos que foram construídos num tempo em que a sociedade da inclusão parecia querer separar!

Voltando à questão das participações nas festividades, a direção da escola se posicionou, argumentando que os alunos surdos, como parte integrante do corpo discente, deveriam participar de todos os eventos. Essa atitude inclusora exigiu algumas medidas em relação à conscientização dos professores e dos pais.

Creio que, em relação aos professores, a questão da relação de poder foi determinante. Mesmo a contragosto e com argumentações contrárias, os

professores aceitaram a ordem, reforçada por mim, que representava a ONG e os interesses dos alunos. A inserção dos temas em seus planejamentos foi feita e começaram a discutir o quê e como fariam as performances.

O trabalho com os pais inicialmente foi reuni-los, esclarecê-los e ouvi-los. Inicialmente poucos aderiram à participação dos filhos nas festividades da escola. Alegaram falta de tempo, falta de dinheiro para comprar fantasia, a distância, etc. Como garantimos que figurinos, adereços e cenários ficariam por nossa conta, conseguimos mais algumas adesões. O fato é que, mesmo tomando as devidas precauções para que tudo corresse bem, não raro, os pais faltavam no dia da festa e não mandavam os filhos. Muitas vezes eu tive que discutir com os pais e ir buscá-los em casa para que a falta do filho não comprometesse a apresentação do grupo todo. Aos poucos, e este também foi um processo de construção, os pais foram modificando sua postura e passaram a encarar com seriedade, com comprometimento e até com orgulho a participação dos filhos nos nossos eventos.

O objetivo era ter todos os alunos nos eventos. Os pais precisavam compreender que isso era importante para eles. Faltar aos eventos ou não enviá-los, depois de tantos ensaios, de tanta dedicação, era uma atitude que poderia magoar e decepcionar os filhos, pois haviam se esforçado, faziam parte de um grupo e desenvolveram um personagem, e, como qualquer apresentação ao público, havia muita expectativa de que tudo corresse bem! Isso tudo foi posto, conversado, foi bom para eles, aproximou-os dos filhos.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo ser humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (FREIRE, 1979, p.15)

A partir daí muitas mudanças ocorreram. No evento Festa das Nações, por exemplo, cada turma apresentava um país, que era estudado ao longo do bimestre, a culminância era a festa, com apresentações teatrais, montagem de barracas com pratos típicos, apresentação de costumes e tradições, dados geográficos, músicas e história.

O evento denominado Festa da Mitologia apresentava as lendas relacionadas a uma região. Igualmente havia um estudo prévio, a elaboração das peças teatrais, caracterização dos alunos e montagem de barracas para apresentação aos pais, convidados e jurados.



Parecia algo muito distante para ser vivenciado por aquelas crianças que usavam sinais para se comunicar, que tinham muito dificuldade para escrever e compreender a leitura e até mesmo as situações do cotidiano. As histórias mitológicas trazem sempre uma riqueza de detalhes, representações e significados. Considerei um grande desafio trabalhar neste projeto.

Para a escola também foi algo novo. Embora sempre existissem alunos especiais, agora era um grupo maior, expressivo, e que estaria participando e competindo com os demais em igualdade de condições, pois se tratava de uma competição entre as turmas, com juízes convidados e premiação para os primeiros colocados. Havia uma expectativa, porém não sei dizer ao certo o que era esperado em relação aos surdos, a minha intenção era simplesmente a de dar a eles a oportunidade de demonstrarem seus conhecimentos, de se expressarem com as suas possibilidades. Eu estava orgulhosa deles de antemão. Era, na verdade, a realização de um desejo antigo, ver meu filho e os demais numa apresentação teatral. Havia ido a tantas festinhas do filho mais velho e a nenhuma do Alexy. Pais e filhos têm direito de sentir e transmitir essa emoção. Era dessa forma que eu via esse momento. Desejava emoção, motivação e orgulho de ser quem são.

Creio que fui e fomos surpreendidos: o nosso grupo de alunos surdos se apresentava lindamente, aos poucos se tornou o ponto alto das festas na escola. Seu desempenho era sempre emocionante, tudo em Libras (com um professor fazendo a narração para os convidados ouvintes). O domínio da língua de sinais proporcionava a compreensão dos conceitos, das situações e de cada personagem interpretado.

Os pais que não participavam no início passaram a não perder uma apresentação sequer, pois, como disse anteriormente, foi uma construção, desde a permissão para os ensaios, passando pelo compromisso com a data do evento até o ponto culminante: ver o filho sendo aplaudido, ver pessoas se emocionando e orgulhar-se!

As crianças eram sempre premiadas, disputando com todas as classes da escola. Projetos como: “A história de Eros e Psique”, “O Sonho de Ícaro”, “A Fábula de Pinóquio” (Itália), “História do Alcorão” (Irã), “Vida de João Paulo II” (Polônia), “Danças da Coreia” (com apoio do Consulado e reportagem apresentada em jornal daquele país) fizeram dos eventos momentos de alegria e aprendizado.

Pude perceber que os alunos se sentiam importantes, competentes, aprendiam os conceitos como qualquer criança na mesma faixa etária. Mais um dado para reafirmar a importância da língua de sinais para os surdos e as inúmeras possibilidades que ela oferece.

Entre as atividades desenvolvidas tivemos um Coral de Mãos, que se apresentava em eventos da região, sensibilizava a todos e creio que ajudou muito na elevação da autoestima desses alunos.

Foi um tempo de trabalho, de aprendizado e de vencer resistências. Por algum tempo estive na posição de coordenadora deste trabalho e, como mãe que sou, vivenciei situações complicadas. Aprender a língua de sinais foi uma delas. Havia uma grande dificuldade para que os pais frequentassem o curso de Libras que era oferecido para familiares e docentes. Tínhamos uma professora surda que ministrava o curso. Eu estava sempre conversando com os pais e expondo o quanto era importante ter uma comunicação plena com os filhos. Ouvia o desabafo de alguns deles sobre como era difícil aceitar falar com seu filho em “sinais”. “O bom mesmo seria se ele falasse como eu falo”. Esse tipo de queixa vinda do pai de um adolescente, um filho que estava naquela família há pelo menos quinze anos me causava angústia. Pensava comigo: como esse jovem surdo se sente em relação a isso?

Creio que cabe aqui uma reflexão: “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca.” (Freire, 1979)

Posso compreender que alguns pais se distanciam num momento como esse, em que é preciso abandonar alguns posicionamentos, como, por exemplo, a busca da oralidade de seus filhos, para então aceitar a mudança de perspectiva através de uma comunicação sinalizada. Esse estranhamento faz parte de uma etapa no processo, não pode durar por muito tempo, não pode ser uma decisão e uma posição fechada! Francamente, se um filho não nos ouve e não consegue compreender a nossa fala, como é possível não se sensibilizar, não perceber a sua necessidade de comunicação e aceitação? Esse, claro, é um posicionamento meu diante da realidade observada e diante das consequências também observadas nessas condições. Quando os pais os aceitam, dão assistência e se preocupam com suas necessidades, quando aprendem a sua língua para estar “realmente” com eles, os surdos (seja qual for a sua idade) demonstram maior segurança, motivação para

aprender, tranquilidade e alegria. É algo que contagia, que sustenta e abre caminhos.

A comunicação e a educação devem caminhar com a criança a partir do seu nascimento. A língua de sinais não é uma opção para os pais, assim como não foi uma opção para mim. Trata-se de uma necessidade premente da criança surda. Ela necessita de uma comunicação eficiente para tudo, desde os assuntos mais simples, até os mais complexos, como é o processo de ensino aprendizagem. Por isso sua importância no ambiente familiar e escolar.

Partindo dessa constatação é possível pensar na educação que estamos oferecendo hoje, para nossos alunos surdos, nas escolas regulares. As coisas não se modificaram tanto assim em relação às suas dificuldades.

Há alguns anos atuo como professora universitária ministrando aulas de Libras para os futuros educadores no curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Além da graduação, especializei-me em Libras/Educação do Surdo, Psicopedagogia, Educação Inclusiva e, mais recentemente, Design Instrucional para o EaD. Estes cursos me forneceram subsídios para perceber que estamos num momento diferente da educação, que a proposta de inclusão de surdos no ensino regular é possível, mas necessita de ajustes e projetos específicos para essa clientela.

Com relação à disciplina Libras, há diversidade de conteúdos e de carga horária. Em geral ela tem sido apresentada com cerca de 80 horas. É tempo insuficiente para se aprender qualquer língua e, dessa forma, ao contrário do que muitos alunos acreditam, ela não os irá capacitar para serem intérpretes, ao final do curso.

A disciplina prevê que sejam apresentados os fundamentos básicos dessa língua, e, sobretudo, que o futuro professor conheça as especificidades desses alunos e implicações da surdez em sua aprendizagem. E assim, espera-se que ele possa atuar com mais propriedade compreendendo que é professor de todos os alunos, independentemente de necessitarem ou não de atendimento especializado.

Passados quinze anos do tempo em que iniciei esse trabalho com os meus queridos alunos surdos na cidade de São Vicente, nas dependências da Escola Henrique Oswald, percebo que muitas coisas mudaram. A Educação Inclusiva tem novas propostas, as discussões sobre inclusão social e escolar têm ganhado espaço no país e no resto do mundo.

Os movimentos que apoiam as lutas pelos direitos humanos e a diversidade, a todo o momento, abrem debates sobre a valorização dos indivíduos, independentemente de suas características, mas contemplando suas possibilidades e habilidades. Os futuros professores hoje em dia já são informados que terão entre suas atribuições o acolhimento ao aluno na inclusão e que esta pode acontecer a qualquer momento e em situações as mais diversas.

Meus estudos, até então, têm sido voltados à educação dos surdos, à preocupação de como está ocorrendo a inclusão destes nas salas do ensino regular e como estão sendo encaminhadas as suas dificuldades escolares. Creio que os futuros educadores precisam estar atentos e preparados para identificar as necessidades desses alunos, principalmente em relação à utilização de sua língua de sinais e aos aspectos que envolvem uma outra língua dentro da sala de aula. Meu desejo é poder, de algum modo, construir um estudo que apresente não só as situações, mas que traga alguma luz a essa problemática.

Sabendo-se que a presença do intérprete de Libras deve estar prevista em sala de aula e que esse aluno ainda deve ter atendimento especializado, será que todo esse aparato é o suporte de que ele necessita para aprender nas salas de inclusão?

Penso que a disciplina Libras, nessa via, seria uma ferramenta de sensibilização para o futuro professor que necessita conhecer o contexto do seu aluno.

Sobre a Escola Henrique Oswald, dirigida pelo Professor Roberto? Ela ainda está lá. Passados alguns anos, enfrentamos sérios problemas decorrentes de perdas (o responsável pelo patrocínio faleceu e a empresa encerrou o contrato que garantia, além da remuneração de docentes e terapeutas, a merenda e os investimentos com materiais e equipamentos). A Prefeitura da cidade não se dispôs a dar continuidade ao projeto, pois, na visão deles, havia escolas na rede pública que estariam aceitando os alunos da cidade e os alunos das cidades vizinhas deveriam ser absorvidos por elas.

O trabalho com os surdos que durou de 2001 até 2006 foi, aos poucos, encerrado. A maioria dos pais não se dispôs a investir financeiramente para que seu filho prosseguisse os estudos.

O Professor Roberto tornou-se um grande amigo e um dos incentivadores para que eu prosseguisse com meu trabalho e com esse estudo. Alguns dos meus

alunos foram incluídos, outros, já crescidos, foram para o mercado de trabalho, alguns ainda encontro, estão na faculdade.

Meu filho? Bem, ele se tornou um anjo aos 18 anos e uma inspiração para mim e para tantos quantos puderam acompanhar seus dias nessa terra...

Saint-Exupéry (1943) em seu clássico *O Pequeno Príncipe*, traz uma mensagem que considero significativa:

As pessoas têm estrelas que não são as mesmas. Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para outros, os sábios, são problemas. [...] mas todas essas estrelas se calam. Tu, porém, terás estrelas como ninguém... [...] Quando olhares o céu de noite, porque habitarei uma delas, porque numa delas estarei rindo, então será como se todas as estrelas te rissem! E tu terás estrelas que sabem rir! [...] E quando te houveres consolado (a gente sempre se consola), tu te sentirás contente por me teres conhecido. Tu serás sempre meu amigo. Terás vontade de rir comigo. E abrirás às vezes a janela à toa, por gosto... E teus amigos ficarão espantados de ouvir-te rir olhando o céu. Tu explicarás então: "Sim, as estrelas, elas sempre me fazem rir!" E eles te julgarão maluco. Será uma peça que te prego... (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p.63-63)

Esse meu "pequeno", apesar das dificuldades, que não foram poucas, foi muito feliz durante todo esse processo, agora, não precisa mais de toda essa luta, tornou-se uma luz e uma lição de vida para muitos. Há pessoas assim, não são muitas, sou uma privilegiada! Também me deixou esta missão. Pretendo cumpri-la!

## **1.2 O Som do silêncio: Meu Trajeto como Professora de Surdos**

A caminhada em direção à educação e a definição interna do que eu poderia ser para meus alunos, assim como o que eles significam para mim, ainda hoje é motivo de reflexão e de constante reformulação. A essência da vontade de estar e de fazer essa caminhada ainda persiste.

Minha formação em educação e as experiências vivenciadas permitem que eu possa exercer a função de professora universitária, na área de formação docente (Pedagogia), no campo da educação inclusiva, com maior destaque na educação de alunos surdos.

Ao longo de minha trajetória, percebi a grande necessidade que crianças especiais e suas famílias têm de encontrar na escola o acolhimento, o trabalho

inclusivo sério, as especialidades que possam modificar o atual panorama da grande maioria.

A simples garantia da matrícula, de um lugar dentro da sala de aula, de receber a merenda e de conviver numa turma, é algo completamente diferente do real sentido de aprender, de desenvolver as habilidades e competências que cada um de nós possui, tendo ou não algum tipo de limitação.

Segundo Paulo Freire (1979, p. 7), ser capaz de agir e refletir é a primeira condição para que se assuma um ato comprometido. Penso que tenho feito isso em minha prática, não aceitando as coisas da forma como estão e buscando outras soluções, refletindo sobre o que se pode fazer para melhorar a educação.

Acredito que o compromisso profissional que assumimos, sem dúvida, está ligado a nossa trajetória como seres humanos, nossas incertezas pessoais que se aliam as nossas relações sociais, ao contexto de uma teia de relações com as pessoas a nossa volta e o que elas representam em nossa história. Esse processo é único para cada um, ninguém tem as mesmas vivências e nem as mesmas reflexões.

Esta deve ser também uma construção, uma ampliação constante de conhecimentos, em relação àquilo no que acreditamos e em benefício da causa que defendemos. A solidariedade, a busca do bem comum, o estudo e o aperfeiçoamento fazem parte do compromisso com a transformação da sociedade.

Como professora de Libras há oito anos, atuando na modalidade a distância, atendo alunos de diferentes localidades, em diferentes contextos socioculturais e procuro passar-lhes a mensagem de que devem se preparar para receber alunos surdos em suas salas de aula.

Também trabalho em cursos de Pós-Graduação (a distância e presenciais) e neles as disciplinas com as quais trabalho são Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Fundamentos da Educação Inclusiva.

Na modalidade a distância, temos uma estrutura de atividades, algumas em formato de questões dissertativas, outras questionários de múltipla escolha, fóruns de discussão, entre outras opções disponíveis. Há para os alunos somente um ou dois momentos presenciais, nos quais eu não estou, pois, ocorrem nos polos desses alunos, próximos a seus domicílios.

Quando ingressei nesta função e conheci essa modalidade de ensino, tive algumas dúvidas relacionadas ao modo como seria a relação entre professor e alunos e, conseqüentemente, como ocorreria o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas dimensões.

Ao conhecer o trabalho, percebi que para o aluno o curso nessa modalidade apresenta um leque de possibilidades, como, por exemplo: flexibilidade de estudos, acesso às tecnologias, incentivo à autonomia, um conteúdo atualizado constantemente e, claro, contato, ainda que virtual com o professor e os colegas.

Também encontrei outras vantagens para mim, entre elas: autonomia para organizar o tempo entre produção de material/atividades e atendimento ao aluno. Outra vantagem é a diversidade de materiais que atende a diferentes estilos de aprendizagem, propiciando alternativas interessantes para um público heterogêneo. O trabalho no curso EaD exige dedicação, estudo e muita disciplina do profissional.

Para o aluno, não se trata de uma modalidade mais fácil, como alguns acreditam, é uma modalidade diferente, talvez até mais difícil para alunos que estão presos a uma educação tradicional com um professor presente ditando textos e questionários. Sinto-me muito à vontade para falar sobre essa modalidade por acreditar nela e nos resultados de aprendizagem.

No ensino presencial, no Curso de Pós-Graduação, com um formato tradicional, a organização do tempo é determinada por um calendário a ser cumprido 100% na instituição. Por estarmos atendendo a alunos já formados, que atuam em suas salas de aula, as discussões e debates na sala são enriquecidas por suas próprias experiências. Muitos deles estão ali porque já atendem alunos com necessidades educacionais especiais e necessitam de subsídios para melhorar sua prática. Sentem muitas dificuldades e queixam-se, muitas vezes, das instituições, que encaminham os alunos para as salas sem nenhuma preparação. Como costumam dizer: “Estou aqui porque preciso correr atrás e buscar alguns conhecimentos para lidar com meu aluno!”

Pessoalmente, me encaixo mais nas concepções da Pedagogia Progressista Libertadora, talvez até por minha formação em educação especial e pelo caminho percorrido.

Nessa visão, a relação é horizontal, o diálogo é o método básico:

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política. (LIBÂNEO, 1985, p.82)

Em relação à disciplina Língua Brasileira de Sinais, como docente, apresento não só a comunicação em si, como também o histórico dos alunos e da própria surdez, das dificuldades escolares às metodologias de ensino, legislação e atualidades. Proponho ainda atividades práticas em que haja possibilidade de exercitar e trocar experiências em trabalhos em grupo e fóruns.

Busco sensibilizá-los para o trabalho inclusivo, sua importância e o compromisso com todos os alunos, independente das dificuldades, pois elas existem com todos, inclusive com aqueles que não apresentam nenhuma deficiência.

Em um trabalho de formação de professores, sei que existe um resultado final a ser alcançado. Os meus alunos serão profissionais da educação, deverão conhecer determinados conteúdos exigidos para o exercício da função. É fundamental a reflexão, a pesquisa, as discussões e debates, que trazem novos saberes.

De acordo com Sacristán (1998, p. 85), a vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação dos significados. Os processos de aprendizagem são processos de criação e transformação de significados. Em minha prática tenho a oportunidade de discutir em fóruns com alunos de diferentes contextos sobre a vivência de cada um, as condições de trabalho, orientando-os não somente sobre aquilo que é preciso fazer, mas o que se pode modificar, tendo em vista que existem realidades completamente diferentes em cada região deste país, alertando-os para as dificuldades, e principalmente construindo com eles as soluções possíveis.

Zeichner apud Sácristan (1998, p. 374) afirma que o objetivo dos programas de formação docente deve ser o de preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e que assumam um compromisso moral para promover a correção dessas desigualdades através de sua prática.



No Curso de Pedagogia, atendo a futuros educadores e nas turmas da Pós-Graduação, lido com profissionais que, em sua maioria, já estão nas salas de aula e conhecem um pouco do universo da educação inclusiva em nosso país.

No contato com eles é possível reconhecer uma diversidade de situações e verificar o desconhecimento das próprias instituições de ensino para as quais eles trabalham sobre os procedimentos a serem adotadas na inclusão escolar e quais os recursos humanos e materiais que podem ser incorporados ao trabalho docente.

A legislação existe para todos, no entanto em cada localidade, em cada escola e comunidade há posturas completamente diferentes, com resultados nem sempre satisfatórios.

Creio que alguns, ao final do curso de Pedagogia, ainda sentem insegurança em relação ao enfrentamento das salas de aula inclusivas e ao trabalho com crianças surdas ou com outras deficiências. Percebo que em muitos foi possível despertar o compromisso, a disposição de mudar, a vontade de transformar. Já considero um bônus em relação a outras posturas vistas em escolas com educadores intransigentes e que se negam terminantemente a mudar suas posições. Nas nossas conversas ao final da disciplina, que tem a duração de um semestre, vejo que alguns dizem que gostaram do que aprenderam, demonstram o desejo de se aprofundarem na língua de sinais e até de se especializarem na Educação Inclusiva. Sinto-me plantando uma semente!

Digo sempre aos meus alunos que estar apto a atender alunos na educação inclusiva não é somente uma exigência legal, é algo muito mais profundo, algo que nos modifica, nos melhora, nos liberta de pré-conceitos. A profissão de educador nos possibilita dar o que gostaríamos de receber como seres humanos, apresentar ao outro a melhor versão de nós mesmos, e, por que não, uma versão que se melhora a cada dia.

### **1.3 Um mundo de imagens e sinais - os motivos para desenvolver a pesquisa**

Meu objeto de estudo é a educação dos surdos e as práticas em sala de aula. A partir de minha experiência em salas especiais exclusivas para surdos e tendo em vista o momento atual, em que os alunos surdos frequentam as escolas regulares de maioria ouvinte, em sistema de inclusão, acredito que relacionar a prática com as políticas educacionais vigentes trará à tona questões importantes, das boas

iniciativas aos conflitos no ambiente escolar. Da pesquisa, composta das contribuições de professores e intérpretes que acompanham os alunos para garantia da comunicação em Libras, emergirá dados relevantes a respeito do dia a dia, das dificuldades, das estratégias, da divisão de tarefas e, principalmente, a respeito da relação professor-aluno.

Lido diariamente com a formação de professores para trabalhar com outras deficiências e, embora considere alguns aspectos do processo muito positivos, tenho questões que me inquietam. O princípio de uma educação para todos traz esperança. A possibilidade de estarem todos juntos no mesmo espaço escolar é realmente um ganho, se pensarmos na socialização, na aceitação, na diminuição do preconceito e na naturalidade com que as crianças têm passado a encarar a presença dos colegas com necessidades especiais. Entretanto, a escola é um ambiente destinado à aprendizagem dos alunos, ela precisa garanti-la ou será apenas um espaço de integração.

Mantoan (2015) aponta que:

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagens. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração de planejamentos de ensino. (MANTOAN, 2015, p.40)

Mantoan (2006) menciona a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2001, artigo 8º, item III, que determina que as escolas da rede regular de ensino organizem suas classes comuns considerando as flexibilizações e adaptações curriculares e que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos. Comenta que: “não se pode concretizar as adaptações curriculares pela mera redução de conteúdos, enfatizando o significado prático e instrumental dos conteúdos como algo a ser definido de modo consciente”. Os professores necessitam de subsídios que os capacitem e orientem para o trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar.

Percebi nos últimos anos que a inclusão escolar aqui em nosso país teve ganhos substanciais, mas em termos quantitativos. As crianças que ficavam em casa, nas escolas especiais, nas APAE's, estão indo para a escola regular.

Segundo Mantoan (2015), a matrícula inicial na classe comum evoluiu de 1998 a 2002 em 151%. Passamos de um total de 43.923 matrículas em 1998 para 110.536 de matrículas de alunos com necessidades especiais em 2002.

No meu modo pensar, o aluno com ou sem necessidades especiais deve frequentar a escola e aprender nela, é essa a expectativa, pois ela se constitui no local adequado, no qual a criança ingressa permanecendo anos de sua vida para que sua formação seja viabilizada.

No caso dos alunos surdos, posso identificar pontos que merecem atenção. Entre eles a falta de preparo de alguns professores para atendê-los. Esse problema recai sobre as instituições que não os capacitam e sobre o próprio professor que não está cuidando de sua formação. Como ensinar alguém que utiliza uma língua desconhecida?

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. [...] Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do Magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de Pedagogia. (MANTOAN, 2015, p.58)

Para atender à legislação, algumas escolas mantêm os serviços de intérprete de Libras, porém, devido ao desconhecimento da língua por parte dos professores, coordenador e direção escolar, não é possível avaliar o trabalho desse profissional. Tendo em vista que somente o intérprete e o aluno conhecem a comunicação, como o professor irá saber o que está sendo conversado? Como é possível perceber se a interpretação é mera interpretação ou se as questões de uma avaliação, por exemplo, estão sendo respondidas?

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um atendimento complementar, que deve ocorrer no contraturno. O ideal seria que esse profissional especializado tivesse um trabalho conjunto com o professor, que utilizasse a Libras e que o aluno pudesse realmente sanar suas dificuldades e tirar dúvidas a respeito dos conteúdos.

É possível observar que o profissional do AEE nem sempre sabe Libras e atende, de modo geral, todos os alunos inclusivos, com os mais variados diagnósticos. Esse tipo de procedimento pode culminar na desmotivação do aluno surdo que poderá desistir do atendimento por considerar que este não está sanando suas dúvidas e contribuindo com a sua aprendizagem como seria o esperado.

Há bons trabalhos e experiências enriquecedoras, algumas que pude conhecer e pesquisar. Por isso, ainda acredito em dias melhores, em que todos

possam caminhar juntos, em que haja o devido cuidado e respeito com as necessidades educacionais especiais de cada um.

Em Uberlândia-MG, por exemplo, temos um projeto coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirlene Macedo Damázio, pesquisadora em educação da pessoa com surdez, realizado pela Fundação Conviver para Ser e pelo Centro Universitário do Triângulo – UNITRI. A escola onde se realiza o projeto é a E.M. Leôncio do Carmo Chaves que tem muitos alunos surdos incluídos em suas salas de aula.

Segundo a sua concepção, além da presença do intérprete de Libras na sala de aula, é preciso que se disponibilizem três momentos pedagógicos distintos no processo educacional inclusivo dos alunos surdos. O primeiro momento é o **AEE em Libras**: este deve ocorrer diariamente e no contraturno. O professor deve ser preferencialmente surdo e realizar as explicações de todos os conteúdos de sala de aula em Libras, utilizando recursos imagéticos para facilitar a compreensão dos alunos. O segundo momento é o **AEE para o ensino da Libras**. Este momento se destina a aprimorar a própria língua dos surdos de acordo com um diagnóstico feito a respeito do nível de conhecimento do aluno. Auxilia ainda na compreensão de termos científicos das disciplinas, quando for o caso. O terceiro momento didático-pedagógico é o **AEE em Língua Portuguesa**, que deverá partir do diagnóstico do conhecimento do aluno acerca da Língua Portuguesa. Ele é feito por um professor de Língua Portuguesa.

Neste projeto, pais, profissionais e todos os alunos da escola aprendem Libras para que a comunicação seja viabilizada. Há uma preocupação constante com a interação no espaço escolar, com os profissionais envolvidos e com o aproveitamento dos alunos surdos.

Observando iniciativas como essa, e tendo em vista as condições que estão propostas no Manual do Atendimento Pedagógico do MEC, é possível considerar que o estudo realizado neste trabalho nos remeterá a importantes discussões a respeito de como as práticas inclusivas com alunos surdos têm sido implementadas em nossa região, qual o perfil dos profissionais e como tem sido gerenciado esse processo em uma escola considerada como polo de inclusão de surdos no Ensino Fundamental.

No próximo capítulo abordarei a questão da notícia da surdez em família, o diagnóstico e, na sequência, as formas de tratamento.

## 2 A SURDEZ NOS INDIVÍDUOS

Neste capítulo apresento aspectos relacionados à notícia da surdez em família: o diagnóstico e os tratamentos de reabilitação disponíveis, a criança surda e o contexto familiar.

É por meio da audição que aprendemos a identificar e reconhecer os diferentes sons do ambiente. As informações trazidas pela audição, além de funcionarem como sinais de alerta, auxiliam o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a comunicação oral com nossos semelhantes. (SEESP/MEC, 2006, pág.13)

Os pais, enquanto esperam o nascimento de seus filhos, em geral, experimentam expectativas bastante peculiares em relação a esse momento de suas vidas: a chegada de uma criança é motivo de alegrias, medos, incertezas e sem dúvida, inaugura uma nova fase na vida de todos da família.

A possibilidade de que seu filho ou filha nasça com algum tipo de deficiência somente é considerada quando existe algum risco, algum indício relacionado ao contexto familiar (hereditariedade) ou intercorrências durante a gestação. Para a maioria das pessoas, essa possibilidade é descartada e o assunto é sempre evitado, como forma de afastar o indesejado.

Pode-se considerar que há muitas situações que podem culminar com o diagnóstico de surdez, estas podem ocorrer antes ou durante a gravidez, no momento do parto ou após o nascimento.

A deficiência auditiva é caracterizada como um problema sensorial não visível, que acarreta dificuldades na detecção e percepção dos sons e que, devido à natureza complexa do ser humano, traz sérias consequências ao indivíduo. A presença de qualquer alteração auditiva na primeira infância compromete o desenvolvimento da criança como um todo, nos aspectos cognitivos, sociais e culturais; além de comprometer os aspectos linguísticos, pois, existe um período crítico para a aquisição de uma língua (SCLAIR-CABRAL apud SILVA et al, 2003, p. 17)

Segundo Silva et al (2003, p. 42), por não ser um problema visível, com sintomas e sinais vagos, a deficiência auditiva acaba passando despercebida em um exame clínico de rotina. As autoras apontam como causas para essa ocorrência a falta de familiaridade dos profissionais da saúde com problemas auditivos, a ausência de orientações à mãe durante o pré-natal e, por último, o uso de pistas visuais no momento de avaliar o bebê que confundem os resultados.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, somente para os diagnósticos com perdas auditivas acima de 40 decibéis considera-se como deficiência:

Art. 2º - Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Honora (2014, p. 25) aponta que há uma grande diferença biológica e principalmente linguística entre as duas terminologias: pessoa com deficiência auditiva e pessoa com surdez.

A autora define pessoas com deficiência auditiva como sendo aquelas cuja audição está prejudicada, a ponto de dificultar, mas não impedir, a compreensão da fala. Tais indivíduos apresentam perdas auditivas entre leve e moderada, utilizam aparelhos de amplificação sonora individual e desenvolvem boa leitura labial. (HONORA, 2014, p.25). Em geral estes sujeitos têm uma perda entre 41 e 70 decibéis, que é considerada moderada, mas que já afeta a percepção e o desenvolvimento da fala, causa atraso na linguagem e problemas de aprendizagem que podem culminar com o rótulo de “desatenta” no ambiente escolar.

Por outro lado, Honora (2014) afirma que as pessoas consideradas “com surdez” têm uma audição prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala, com ou sem a utilização de aparelhos de amplificação sonora. Apresentam perda auditiva entre severa e profunda (de 71 decibéis ou mais) e necessitam utilizar a Língua de Sinais em sua comunicação. Acrescenta ainda que estas podem ou não desenvolver a leitura labial e a língua oral. (HONORA, 2014, p.26)

## **2.1 O diagnóstico e o tratamento dado à surdez**

Atualmente é possível diagnosticar a perda auditiva em bebê recém-nascido. A Lei Federal nº 12.303, de 02 de agosto de 2010, instituiu, o Teste da Orelhinha. O Art. 1º declara que: “é obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências.”

Segundo Honora (2014, p. 33), o exame BERA, conhecido como Audiometria do Tronco Cerebral, também é indicado para crianças bem pequenas ou pessoas com problemas cognitivos, pois é objetivo e não depende das respostas do sujeito.

A Audiometria é um exame mais conhecido, indicado para crianças maiores e pessoas adultas, que podem compreender e colaborar com respostas mais objetivas aos estímulos sonoros que são enviados. Honora (2014, p. 32) afirma que a Audiometria permite avaliar a audição das diferentes frequências de sons puros – do grave ao agudo – especialmente as frequências da área da fala.

Um diagnóstico precoce possibilita um início de tratamento imediato. No passado, os diagnósticos sempre eram tardios e causavam grandes prejuízos ao desenvolvimento da criança, além de outros problemas de ordem emocional para a criança e sua família.

Ainda hoje alguns diagnósticos são feitos tardiamente, principalmente se a surdez for leve ou moderada. E são os pais, na maioria dos casos, que perceberão algum problema auditivo em sua criança.

O tratamento dado aos problemas auditivos depende de cada situação, que pode ser a limpeza dos ouvidos, por acúmulo de cera, em casos mais simples; a cirurgia que pode restabelecer a audição em determinados casos; a adaptação de aparelhos auditivos ou a cirurgia de implante coclear, desenvolvida há pelo menos vinte anos.

Os aparelhos auditivos, também chamados de aparelhos de amplificação sonora, são equipamentos muito antigos que foram se aprimorando com o passar dos anos.

O primeiro aparelho auditivo descrito data do século XIX e foi feito para servir ao Rei D. João VI, em encomenda a F. C. Rein, em 1819, que fabricou um tronco acústico devido à perda de audição do rei, o qual não queria que os súditos soubessem de sua deficiência (HONORA, 2014, p.41).

Os aparelhos de amplificação sonora (AASI) utilizam o resíduo auditivo do indivíduo e amplificam os sons recebidos. Desse modo, ele se constitui em grande auxílio para que se possa compreender os sons da fala, aprender a oralizar e perceber os sons ambientais. Os resultados irão depender do tipo de surdez e do grau de perda. Atualmente temos no mercado modelos cada vez menores e mais leves, bastante discretos e que são indicados para perdas auditivas de leve até profunda. Dependendo do grau de surdez e da idade do paciente, indicam-se

modelos diferentes: o retroauricular, o intracanal, o intra-auricular e o microcanal são os mais utilizados. Existem modelos manuais (analógicos) e computadorizados (digitais).

O AASI é um dispositivo eletroacústico que converte o sinal sonoro, como o som de fala, em um sinal elétrico. O circuito do aparelho manipula o sinal elétrico e o converte novamente em um sinal acústico, encaminhando o som amplificado, através do molde auricular, para o conduto auditivo externo do deficiente auditivo. (SEESP/MEC, 2006, p. 26)

Outra possibilidade para pessoas que não apresentam bons resultados com os aparelhos auditivos é o implante coclear.

A cirurgia para realização do implante coclear tem sido indicada para reabilitação auditiva de pacientes que apresentem perda auditiva neurossensorial bilateral, de grau severo a profundo.

As primeiras pesquisas com o implante coclear começaram na França, em 1957, e no início da década de 1970 foram usadas clinicamente nos Estados Unidos (HONORA, 2014, p.47).

O tratamento da deficiência auditiva infantil envolve o uso de dispositivos eletrônicos aplicados à surdez. Na década de 90 o implante coclear foi amplamente utilizado em crianças, revelando-se um efetivo recurso para minimizar as consequências da deficiência auditiva e, por conseguinte, promover melhor qualidade de vida a estes indivíduos. (ANGELO et al, 2010, p.276)

As autoras revelam que, apesar dos benefícios que a literatura tem apresentado sobre esse procedimento, o mesmo é considerado complexo pela interação de variáveis que interferem no desempenho da criança implantada, como: idade, tempo de utilização de aparelhos de amplificação sonora, desenvolvimento da fala, entre outros.

O implante coclear consiste em um dispositivo eletrônico de alta tecnologia capaz de substituir a cóclea humana que se encontra danificada por um órgão artificial. Há um processo anterior ao procedimento cirúrgico, com testes e entrevistas.

Nem todos os candidatos são implantados, há contraindicações para alguns pacientes. Por exemplo, um paciente com surdez bilateral (em apenas um dos lados) não deve realizar o implante no ouvido deficiente. Os sons percebidos por um ouvido implantado são diferentes dos sons obtidos através do ouvido com audição normal. Os pacientes implantados percebem os sons com características robóticas.

Há critérios para seleção de pacientes aptos ao implante coclear que incluem:



- deficiência auditiva bilateral profunda neurosensorial;
- idades entre 2 e 17 anos;
- sem contraindicações radiológicas (cóclea calcificada);
- sem contraindicações médicas;
- demonstrar pequeno ou nenhum benefício do AASI;
- estar matriculado em um programa educacional com um forte componente auditivo e oral;
- ser ajustado psicologicamente;
- possuir uma família com expectativas e suporte apropriados [...] (SEESP-MEC, 1997, p. 18)

Os tratamentos realizados para amenizar os efeitos da surdez neurosensorial nos indivíduos têm demonstrado que o prognóstico é de melhoria na qualidade de vida, na comunicação e nas interações. Os resultados são variáveis porque os quadros de surdez também o são. Ainda não se pode falar em cura, reabilitação total, mas em processos de reabilitação que não se aplicam a todos os indivíduos. Na maioria dos casos não há uma forma de correção para a surdez. Atualmente, as concepções sobre os tratamentos para surdez procuram remediar e medicalizar o surdo quando, em nossa perspectiva, o mais correto seria aceitar a pessoa surda com suas particularidades, com sua língua e com suas possibilidades.

## **2.2A criança surda e o contexto familiar**

Para as autoras Bevilacqua e Moret (2005, p. 210-215), a família tem um papel fundamental no processo da formação da criança como indivíduo de uma sociedade. Desse modo, qualquer coisa que aconteça a qualquer um dos filhos, membros dessa família, irá afetar o que elas chamam de subsistemas, refletindo-se no sistema familiar como um todo.

Sem dúvida, a notícia da surdez de um filho é um divisor de águas para grande parte das famílias.

De acordo com SEESP (1997, p. 44) os pais, em sua maioria ouvintes, passam por diferentes fases após saberem que seu filho foi diagnosticado com surdez. Pode-se identificá-las como: a fase do choque; da reação; da adaptação e da orientação.

A **fase do choque** pode ser caracterizada por uma paralisia de ação, pela confusão e por sentimentos fortes e opostos, quando os pais são informados de que o filho é surdo. (p.44)

Para as famílias trata-se de uma notícia trágica. A falta de informação sobre as reais possibilidades de sua criança traz insegurança em relação ao futuro. A relação dos pais com a criança que já está há algum tempo sob seus cuidados pode mudar radicalmente, levando-os ao desespero, a um “não saber o que fazer”.

Na fase inicial, do choque ou do impacto da descoberta da surdez, a família desenvolve uma série de sentimentos: ansiedade, raiva e/ou negação, culpa, depressão, preconceito e rejeição/superproteção (SEESP, 1997, p.48).

O preconceito pode ser observado no meio social, e nele incluem-se os próprios pais, contra o desconhecido e contra o que foge aos padrões de normalidade que gera atitudes de rejeição e/ou superproteção.

A rejeição faz com que as pessoas não se dirijam ao surdo, fujam dele, prefiram não entrar em contato com ele. A superproteção, igualmente perniciosa, faz com que as pessoas realizem tarefas que seriam de competência do surdo; façam o que ele poderia estar fazendo, demonstrando, assim, não acreditar nas capacidades dele. (SEESP, 1997, p.49)

É natural, nesse primeiro momento, que os pais, abalados, tenham sentimentos de revolta, desespero, pena, impotência diante da realidade. A constatação da deficiência gera um processo de luto simbólico, no qual os pais deverão despedir-se do filho “perfeito”, idealizado e receber o filho real, aquele que tem outras possibilidades e limitações que precisam ser consideradas:

Na medida em que a deficiência quebra sem cortes os sonhos, os pais enfrentam uma tarefa complicada, consumidora, desafiante, amedrontadora. Eles devem criar os filhos que têm, enquanto deixam partir os filhos que sonharam. Devem seguir com suas vidas, auxiliar seus filhos como são agora, livrarem-se dos sonhos perdidos e gerar novos sonhos. Para fazer isso, precisam experimentar o processo de luto. (MOSES, 2008, s. p.)

Na **fase da reação**, o fato de ter gerado uma criança surda, ou de confrontar-se com a experiência traumática de ver uma criança ouvinte tornar-se surda, leva a família a encarar a surdez como um castigo não merecido (SEESP, 1997, p.50).

Os pais apegam-se a todas as possibilidades buscando minimizar e, se possível, “curar” a surdez de sua criança. “Essa etapa inclui o recurso a credences, medicações falsas e à busca de curandeiros. Os extremos a que chegam, sem resultado, levam os pais à etapa seguinte: a dificuldade com os profissionais [...]” (SEESP, 1997, p.50)

A busca de tratamentos e curas “milagrosas” independe de crenças religiosas ou concepções de vida, pois o que se busca é mudar aquela realidade, aquele diagnóstico que se apresenta de modo tão duro. Os pais podem não vislumbrar

outras possibilidades de imediato, talvez com o tempo, com mais informações e quando estiverem mais estruturados emocionalmente.

[...] uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos pais talvez seja a perspectiva da necessidade de ter de aceitar a nova realidade (para a qual não estavam preparados) e o fato de que o filho não escuta as palavras a ele dirigidas. (SEESP, 1997, p.51)

Vale aqui complementar a argumentação com o trecho seguinte de SEESP: “Aceitar não quer, necessariamente, dizer deixar de sofrer. Aceitar é buscar a força interior que os impulsionará na luta pela conquista da integração do seu filho ao meio.”

Algumas famílias, orientadas pelos especialistas, acreditam que, por terem descoberto cedo a surdez da criança e iniciado os tratamentos precocemente, não será necessário o uso da língua de sinais. Nem sempre os pais conhecem e/ou estão preparados para iniciar o processo de aprender a língua de sinais, aceitando-a para a comunicação com seu filho. Se existem alternativas dadas pelos especialistas que permitam que a criança adquira oralidade, é para elas que os pais ouvintes irão.

Quando passei por situação semelhante, fui convidada pela fonoaudióloga que iniciava o trabalho com meu filho para participar de um encontro com pais e mães de crianças surdas. O Alexy estava com quase dois anos de idade, e eu tinha descoberto a sua surdez há menos de um ano. Havia pais e mães de crianças com quatro, seis e até oito anos. Nenhum dos pais se sentia confortável para aprender língua de sinais. Lembro-me que a mãe do mais velho (um menino de 8 anos) já sabia a Libras e dizia utilizar como último recurso para ajudá-lo na escola ou quando não conseguia explicar algo e ele se mostrava nervoso e impaciente, mas que o fazia quando o pai não estava por perto, pois ele não gostava. Apesar de estar num momento conturbado da minha vida, identifiquei-me com os anseios de todos eles. É provável que eu fosse a mais ansiosa, a mais “perdida” e a mais inexperiente que ali se achava, porém pude constatar que o que eles buscavam para os seus filhos eu também buscava, pelo menos naquele momento. Eu queria desesperadamente que ele falasse e não precisasse nunca aprender uma língua de sinais para se comunicar.

[...] A diferença marcante de uma criança em relação ao resto da família exige conhecimento, competências e ações que uma mãe ou um pai típicos estão desqualificados para oferecer, ao menos de início. A criança também é diferente da maioria de seus colegas, portanto, menos compreendida ou aceita por um amplo círculo. [...] (SOLOMON, 1987, p.14)

A reação dos pais à surdez dos filhos nunca é a mesma, pois depende de fatores individuais como: experiências de vida, expectativas em relação ao filho, a formação e constituição enquanto indivíduo social.

Fernandes (2012) apresenta uma visão do médico e pesquisador Sanchez a respeito do momento de informar aos pais sobre a surdez dos filhos: “Ter um filho surdo equivalia a acolher um ‘estrangeiro’ no seio familiar” (Sanchez, 1993, p. 32-37). Acrescenta ainda que para que esse filho se sentisse acolhido e integrado à família e para que a comunicação não fosse interrompida, seria preciso que os pais se desdobrassem em aprender a língua de sinais [...]. Para Sanchez, essa condição associada ao contato da criança com surdos adultos ofereceriam um ambiente linguístico favorável à comunicação e a interação desde a infância.

O que pode observar é que o período que se segue a partir da notícia da surdez é crítico, pois enquanto os pais se sentem confusos em relação a como lidar com a situação, a criança, do outro lado, está em “compasso de espera”, sem uma direção a seguir.

Em geral os pais recusam-se a acreditar no diagnóstico, especialmente porque, no caso da surdez, não há uma evidência visível (LUTERMAN apud SILVA et al, 2005). Segundo a autora, alguns pais podem se tornar hostis, pois o profissional que apresentou o diagnóstico não pode realizar a cura.

A aceitação da condição da criança surda é o primeiro passo para a busca de tratamentos, aconselhamentos e conhecimentos que possam beneficiá-la. O apoio de profissionais da saúde e educação é fundamental para que a família seja preparada para a missão de educar e conduzir seu filho da melhor maneira possível.

As reações dos pais variam de acordo com a sua experiência de vida, educação, fatores socioeconômicos, culturais, religiosos e, naturalmente, suas personalidades. Também depende de seus conhecimentos sobre a possibilidade de a criança ter nascido surda, bem como o fato de a criança poder também apresentar deficiências múltiplas e/ou necessitar de cuidados intensivos (SILVA et al,2005, p.43).

Com frequência, no lugar da compreensão, exige-se que esses pais sejam verdadeiras fortalezas humanas. Espera-se que, com pouca ou nenhuma orientação, compreendam problemas médicos ligados à deficiência auditiva, enfrentem sentimentos confusos em relação a si mesmos e ao filho e que em pouco tempo assumam as novas responsabilidades que a deficiência auditiva exigirá deles na vida diária. (SEESP, 1997, p.51)

Silva et al (2005, p. 86) acrescentam que os profissionais consideram que lidar com essas famílias é lidar com fortes sentimentos, que muitas vezes estão em ebulição. Afirmam que esses sentimentos trazem repercussões nos atendimentos. Os atendimentos fonoaudiológicos, por exemplo, a que todos os indivíduos surdos são submetidos, são intensos, levam vários anos e demandam envolvimento e participação familiar. Muitas vezes, faltar aos encontros agendados, não realizar com a criança os exercícios recomendados, demonstrar certo desinteresse pelo trabalho e pelos progressos da criança pode ocultar uma dificuldade dos pais, ou de um deles, de aceitação das condições da criança e a necessidade de mais esclarecimentos e/ou apoio para evitar prejuízo para a criança que está em processo de estimulação e desenvolvimento.

Nesse processo, é possível perceber que mesmo os pais que reagem bem inicialmente ao diagnóstico passam por momentos de desânimo, tristeza e dificuldades (SEESP, 1997, p.51).

Na **fase** denominada de **adaptação**, os pais saem do sofrimento agudo e passam a encarar o problema de modo mais realista. “Nesta fase são capazes de utilizar suas forças a favor do filho. É o momento de receber informações mais detalhadas sobre a deficiência e de como lidar com a criança” (SEESP, 1997, p.47).

Na **fase da orientação**, os pais, mais preparados e conscientes da missão com a criança, são capazes de ir à busca de seus direitos e de conhecer e utilizar os serviços que são oferecidos e dos quais seu filho irá necessitar:

[...] Esse novo caminho poderá lhes trazer gratificações pelo sucesso que se alcança, quando são valorizadas “pequenas situações” que levam a grandes oportunidades de realizações no campo emocional, cultural, profissional e de integração social. (SEESP, 1997, p.51)

As fases apresentadas pelas quais passam as famílias, a partir da notícia da surdez, podem ser mais ou menos longas, e o tempo de cada uma dessas etapas pode variar, em função de cada família, de suas vivências, da sintonia ou não existente entre seus membros e da busca por auxílio médico e terapêutico. Os pais que recebem orientação e alcançam adequado conhecimento e compreensão de si mesmos e de seu(s) filho(s) deficiente(s) auditivo(s), são capazes de enfrentar e encontrar soluções para os desafios da vida. (SEESP, 1997, p.52)

### 3 A VISÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

Neste capítulo apresentarei a visão da sociedade em relação às pessoas nascidas com deficiência, especificamente os surdos, assim como os avanços e retrocessos observados no decorrer da história da educação desses indivíduos.

Nos registros da história da humanidade, é possível notar que, desde os tempos antigos, a rejeição, a discriminação e o preconceito eram as marcas que pessoas com alguma deficiência carregavam. Por conta disso, o nascimento de uma criança com “problema de nascença” protagonizava uma tragédia familiar.

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas os aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados e sacrificados. [...]. (GOLDFELD, 2002, p.27)

Fernandes (2012, p.20) aponta que os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, isso os levou a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não haveria possibilidade de aprendizagem formal. Consequentemente não lhes era permitida a autonomia e o uso dos direitos legais como, por exemplo, receber heranças, ter direito a propriedades ou casar-se.

Sacks (1990, p. 31) considera que é possível que essa percepção errada ou preconceito remontasse aos tempos bíblicos: a condição subumana dos “mudos” era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido como sendo a única e verdadeira maneira pelo qual o homem e Deus podiam falar (“No Princípio era o Verbo”).

[...] Algumas vozes importantes se posicionaram contrariamente a tais representações dominantes, mostrando a possibilidade de um caminho para os surdos (Fernandes, 2012, p. 21). Com essa afirmação, a autora relata o comentário de Sócrates, que consta na obra de Platão, Crátilo, que diz: “se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestarmos coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?” (Sacks apud Fernandes, 2012, p. 21)

Platão, neste diálogo, discutia a questão da origem da linguagem no homem, a qual ele supunha ser imposta por uma necessidade da natureza, de acordo com a metafísica das ideias, que regia, de fora, a mente humana. Por isso, o argumento para exemplificar a necessidade instintiva da linguagem era imposto por outros meios que não os convencionais para se manifestar. (CÂMARA JUNIOR apud FERNANDES, 2012, P. 21-22)

Fernandes (2012, p.22) menciona afirmações compatíveis com pensamento da Igreja, vigente naquela época, determinadas pelo discurso religioso e pelos dogmas dos textos bíblicos. Neles exaltava-se a voz e o ouvido como a única e verdadeira forma pela qual Deus e o homem podiam falar – enfatizava-se a condição dos surdos que viviam à margem da sociedade, desassistidos, sem perspectivas e em situação de abandono e miserabilidade.

Em Roma, nos primeiros anos de nossa era, os surdos necessitavam de um curador, pois não podiam exercer a cidadania, já que não possuíam direitos legais. Para a Igreja Católica, eram criaturas castigadas por Deus e sem alma, não tendo, assim, direito à vida eterna, uma vez que não poderiam professar o sacramento da Santa Igreja Católica. (Oliveira, 2014, p.06)

Sanchez apud Fernandes (2012, p. 22) menciona que no ano de 528 (século VI da nossa era), pela primeira vez se estabeleceu uma diferença, ainda que equivocada, entre as possibilidades educativas dos surdos congênitos (de nascença) através do código jurídico do imperador Justiniano (Corpus Juris Civilis). Eis alguns trechos: “afetados pela surdo-mudez simultaneamente, e que por causas naturais não podem ouvir nem falar [...]. e os Surdos pós-linguísticos [...] em que a surdo-mudez é decorrente de uma desgraça, não desde o nascimento, e que perderam a voz ou a audição por uma doença e que podem ser educados.”

### **3.1 Histórico da Educação dos Surdos**

No final da Idade Média e início da Idade Moderna surgiram as primeiras iniciativas para se educar os surdos.

Oliveira (2014, p. 07) menciona o médico, matemático e astrólogo Girolamo Cardano (1510-1576), que, convivendo com seu filho surdo, desenvolveu estudos sobre o ouvido, nariz e cérebro e propôs que os surdos deveriam ser ensinados, sobretudo a ler e a escrever, pois a escrita equivaleria à fala e a leitura equivaleria à audição.

Segundo Honora (2014, p. 51), Cardano afirmava que a surdez não era um motivo para impedir os surdos de receberem instruções, sendo considerado, historicamente, um dos precursores na educação dos surdos.

A surdez, que até então era considerada como um castigo, como um infortúnio para a pessoa e seus familiares, somente resolvido através da fé religiosa, do misticismo e pela ação milagrosa de Deus, começou a ser pensada como uma condição de alguns indivíduos, cuja possibilidade de aprendizado não era algo inviável, não era uma tarefa impossível.

No século XV, a educação era promovida pelos religiosos e direcionada aos nobres e príncipes herdeiros. Os surdos da nobreza foram instruídos pelos monges enclausurados, utilizando a linguagem gestual que haviam desenvolvido. Era uma forma de preceptorado: um professor que deveria se dedicar inteiramente ao aluno.

[...] O primeiro deles foi o monge beneditino Pedro Ponce de Léon, espanhol, que criou, juntamente com dois surdos espanhóis que foram morar no mosteiro, o primeiro alfabeto manual que temos na história. [...] teve inúmeros alunos com surdez e seu trabalho foi reconhecido em toda Europa por ter alunos com conhecimento em Matemática, História e Filosofia. [...] é considerado o primeiro educador de surdos da história, (HONORA, 2014, p. 51)

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se, mediante o uso da palavra oralizada (Lopes, 2011, p.41). O autor menciona a importância da palavra falada para um nobre e a necessidade de terapias de fala que eram considerados procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência, tratando-se de um duro processo que visava à “normalização” e ao disciplinamento.

A Igreja recebia grandes somas ao promover a instrução dos surdos:

As famílias nobres que tinham herdeiros surdos tinham interesse em compreendê-los e integrá-los na sociedade com a finalidade de não perder as riquezas familiares. Além disso, havia o interesse da Igreja em praticar a ‘caridade’, promovendo a comunicação das pessoas surdas com Deus e o ensino dos sacramentos para que não perdessem a sua alma. (UNESP, SCHLUNZEN et al, 2012, p. 49)

Este período destaca-se pelo aparecimento de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos. O propósito era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Procuravam ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar os objetivos.



Em 1620, Juan Pablo Bonet, um padre espanhol, que era filósofo e soldado a serviço secreto do rei, foi o criador do primeiro tratado de ensino de surdos que foi editado na França. O tratado intitulado “Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar” apresentava o alfabeto manual desenhado por ele e foi considerado o primeiro de que se tem registro.

Neste período, tanto se pode verificar a utilização da língua de sinais com a criação dos alfabetos manuais para fins educacionais, como a presença de educadores que acreditavam no desenvolvimento da oralidade como sendo a metodologia mais adequada para instruir os surdos.

[...] alguns estudiosos da época, como é o caso de Jacob Rodrigues Pereira, no final do século XVIII, que era um educador de surdos português que morava na França, defendiam a oralização dos surdos, apesar de conhecer a língua de sinais. Teve doze alunos que se destacaram por conseguirem fazer uso da língua oral, porém seus críticos alegavam que ele escolhia a dedo os alunos não totalmente surdos para que pudessem ser oralizados. (HONORA, 2014, p. 52)

Na mesma linha que buscava a oralidade dos surdos, Honora (2014) relata que um educador e médico suíço, Johann Konrad Amman, completamente contra o uso da Língua de Sinais, fazia com que seus pacientes aprendessem a leitura labial e, para isso, utilizava espelhos e o tato para que os surdos percebessem as vibrações e movimentos de laringe e cordas vocais. Tais procedimentos ainda são comuns nos consultórios de fonoaudiologia da atualidade, na época, esse e outros métodos eram trabalhados secretamente, pois o sucesso com eles era muito bem remunerado.

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. Muitos professores de surdos iniciavam o ensinamento de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras.

Aos surdos nobres, que já no século XVI eram instruídos por educadores, foi dada a possibilidade de aquisição da leitura e escrita e de serem reconhecidos como cidadãos. E aos surdos das classes menos favorecidas, a possibilidade de alfabetização e instrução era nula.

Lopes (2011, p. 42) menciona que uma das maiores preocupações dos instrutores de surdos nobres da época era a possibilidade de que cada surdo se aproximasse dos demais. A conduta era de impedir eventuais articulações entre os surdos nobres e os demais surdos, a preocupação era manter, cuidadosamente, a diferença entre os diferentes. Tratava-se de manter cada um na e com a sua própria cultura.

A questão da diferença de classes sociais estava muito presente nesse contexto histórico: os filhos de pobres eram recolhidos por instituições especiais de caridade. Elas é que deviam “doutriná-los” [...] À nobreza, confere-se a ciência; aos pobres, alguns conhecimentos que lhes possibilitarão ser servis (Lopes, 2014, p. 42-43).

Em 1750, na Alemanha, surge uma figura que ficou muito conhecida entre os pedagogos daquela época, de nome Samuel Heinicke, que propôs uma metodologia para a educação dos surdos, que mais tarde ficaria conhecida como oralismo ou método oral (Oliveira, 2014, p. 08). Esse importante pedagogo e professor de surdos ficou conhecido como “Pai do Método Alemão”. O método era conhecido somente por seu filho. Alegava ter passado por tantas dificuldades que não pretendia dividir suas conquistas com ninguém.

A partir de Heinicke, surgem as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acredita ser o ensino da língua oral a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral (Goldfeld, 2012, p. 29).

Segundo ele, a educação dos surdos só seria possível se eles verdadeiramente conseguissem se inserir na sociedade ouvinte, e isso só ocorreria por meio do desenvolvimento da fala (Oliveira, 2014, p. 08). Mais tarde publicou uma obra: “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”.

Lacerda (1998, página online) menciona que, no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria oralistas de gestualistas de modo irreconciliável. A autora esclarece que os primeiros (oralistas) exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, se comportassem como se não fossem surdos. Também afirma que os mesmos reprimiam tudo que pudesse recordar que os surdos não poderiam falar. Impuseram assim a oralização a fim que de os surdos fossem aceitos socialmente e, com essa atitude: “deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de

desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina.” Os surdos passariam a se reunir às escondidas para comunicar-se na língua de sinais que se constituía em prática proibida.

Lacerda (1998) acrescenta que os gestualistas eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação. Para os gestualistas, segundo relato de Lacerda, a língua de sinais lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Conclui que, no final do século XVIII, identificavam-se duas orientações divergentes na educação dos surdos e que estas se mantêm em oposição até a atualidade.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o "método francês" de educação de surdos. Este método foi desenvolvido pelo abade De l'Épée:

[...] Uma mente superior – a do Abade De l'Épée – tinha de encontrar um costume humilde – a linguagem de sinais dos surdos pobres que perambulavam por Paris – para possibilitar uma transformação extraordinária. Se indagarmos porque esse encontro não ocorrera antes, a resposta está relacionada com a vocação do abade, que não suportava pensar nas almas dos surdos-mudos vivendo e morrendo sem absolvição [...] e em parte decorrência de sua humildade [...]. De l'Épée considerou a linguagem dos sinais não com desdém, mas com respeito (SACKS, 1990, p. 32)

O abade Charles-Michel De l'Épée (1712-1789), educador filantrópico francês, ficou conhecido como “Pai dos Surdos” e foi o primeiro a estudar a língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas.

Em 1750, De l'Épée iniciou uma aproximação dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, que era uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. (Goldfeld, 2012,p.28-29)

[...] O sistema de De l'Épée de sinais “metódicos” – uma combinação dos sinais deles com a gramática sinalizada francesa – permitia que os estudantes surdos escrevessem o que lhes era dito através de um intérprete sinalizador, um método tão bem sucedido que possibilitou, pela primeira vez, que alunos surdos comuns lessem e escrevessem francês, adquirindo assim uma instrução. (SACKS, 1990, p. 33)

Honora (2014) relata que o abade De l'Épée criou, em 1760, a primeira instituição educacional para surdos denominado Instituto Nacional para Surdos-

Mudos, o atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. “A escola foi criada com recursos que o abade conseguia quando reunia seus melhores alunos em praça pública, que respondiam a perguntas feitas de forma escrita” (Honora, 2014, p. 53).

A proposta De l’Epée era que os educadores deveriam aprender os sinais para se comunicarem com seus alunos surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinar a língua falada e escrita. Diferentemente da maioria dos educadores de surdos, o abade rompeu a tradição das práticas secretas de muitos educadores que criavam métodos de alfabetização mantidos em segredo para que não fossem “copiados” pelos demais educadores. Ele não se limitou a trabalhar com os alunos de forma individual e reservada. Divulgava seu trabalho em reuniões periódicas e se dispunha a discutir os resultados.

Preocupava-se com a formação religiosa dos alunos e, desse modo, buscava, ao desenvolver a comunicação, que estes tivessem acesso aos conhecimentos sagrados.

Os surdos da escola pública, em Paris, após cinco ou seis anos de formação, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” (Silva et al, 2006, p.23-24).

Sacks (1990, p.33-34) relata que o abade treinou inúmeros professores para os surdos, que, por ocasião de sua morte, em 1789, haviam criado vinte e uma escolas para surdos, na França e no resto da Europa. Menciona ainda que o livro de De l’Epée, “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, foi publicado pela primeira vez em 1776.

Seus alunos manejavam bem a escrita, alguns ocuparam o lugar de professores de outros surdos, outros ocuparam posições de destaque na sociedade. Não somente liam e escreviam, podiam refletir e discutir conceitos, embora houvesse avaliações contrárias indicando algumas restrições.

Esse período, que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigida por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1990, p.37)

Apesar da proposta educacional de De l'Épée ter tido êxito, há registros de ter recebido naquele tempo muitas críticas, justamente pela utilização de uma Língua de Sinais. Seus críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos (Silva, 2003, 15).

Goldfeld (2012, p. 29) destaca que o século XVIII é considerado um período fértil da educação dos surdos, com grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que pela língua de sinais os surdos podiam dominar os mais diversos assuntos e exercer várias profissões.

Após a morte do abade, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos passou por diversos diretores. Honora destaca a gestão de Jean-Marc Itard, médico-cirurgião francês que lutou pela erradicação da surdez, acreditando que assim o surdo teria acesso ao conhecimento escolar.

Os relatos da gestão de Itard mostram que o médico fazia atrocidades com seus alunos com o objetivo de descobrir a causa da surdez. Fazia dissecação dos cadáveres dos surdos, perfurava a membrana timpânica de seus alunos, usava sanguessugas, provocava fraturas cranianas e sabe-se que um de seus alunos foi levado à morte devido a suas intervenções. (HONORA, 2014, p. 55)

Segundo relata Honora (2014, p. 55-56), nem todos os diretores que passaram pelo Instituto tiveram a mesma conduta do fundador (De l'Épée). Itard era contra a língua de sinais, e seu sucessor, o Barão Gérando, direcionou a educação para o oralismo, substituindo professores surdos e afirmando que os sinais deveriam ser banidos da educação dos surdos. Posteriormente, ambos admitiram que o uso dos sinais auxiliava os surdos na aprendizagem.

Os avanços educacionais também chegaram aos Estados Unidos onde se fundaram várias escolas para surdos, quase todas com professores surdos e fluentes na língua de sinais. Honora (2014, p. 55) destaca a fundação, em 1864, da Universidade de Gallaudet, localizada em Washington, que existe até hoje e que mantém, como primeira língua, a língua de sinais.

Para Sacks (1990, p. 40), o aumento da alfabetização e educação dos surdos nos Estados Unidos foi tão espetacular quanto fora na França e não demorou a se espalhar para outras partes do mundo.

Em 1878, com a divulgação das práticas pedagógicas com os surdos, foi realizado em Paris o I Congresso Internacional dos Surdos. Nele, ocorreram muitos debates a respeito das experiências e dos trabalhos realizados.

Alguns defendiam a ideia de que o surdo deveria falar, que a fala seria melhor que o uso dos sinais. Na ocasião, algumas conquistas importantes, como o direito de assinar documentos, foram aprovadas, muito embora a integração social ainda fosse um sonho distante.

Durante todo o período em que as conquistas com o uso da língua de sinais ocorreram, por melhores que fossem os resultados observados, sempre havia um contingente de pessoas, entre pais de surdos, educadores e estudiosos, que se mostrava avessa à educação por meio do sinal. Havia então uma corrente de pensamento favorável ao ensino da fala para o surdo como única forma de educá-los.

[...] Agora, na década de 1870, uma corrente que vinha crescendo havia décadas, alimentada paradoxalmente, pelo intenso sucesso dos asilos de surdos-mudos e suas demonstrações espetaculares de educabilidade dos surdos, irrompeu e tentou eliminar o próprio instrumento de sucesso. (SACKS, 1990, p. 41)

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico.

Segundo relatos de Sacks (1990, p. 43), o mais importante e poderoso oralista da época foi Alexandre Graham Bell, que era herdeiro de uma tradição de família de ensinar elocução e corrigir problemas de fala, tendo a mãe e a esposa surdas. Este oralista lançou toda a força de sua autoridade e prestígio em defesa do método oral, neste congresso, com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

O método alemão (de Heinicke), baseado no oralismo puro e na proibição do uso de gestos ou da língua de sinais, vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

As discussões do congresso foram feitas em debates acalorados, nos quais surdos oralizados participaram para mostrar a eficiência do método oral.

[...] Neste congresso, 54 países enviaram seus mais renomados estudiosos de surdez, sendo que apenas um dos participantes era surdo. Ao final do congresso, ocorreu a votação na qual seria escolhida qual a melhor forma de educar os surdos, pela forma oral ou pelo uso da língua de sinais. O

participante surdo foi convidado a se retirar da sala e outros 53 participantes escolheram que a melhor forma de educar os surdos era pelo oralismo. (HONORA, 2014, p. 57)

Sacks (1990, p. 43-44) relata que o uso de sinal em escolas foi “oficialmente” proibido. Os alunos surdos não podiam usar a linguagem “natural” (a língua de sinais) e eram obrigados a aprender, da melhor forma possível, a linguagem “antinatural” para eles (a fala).

Honora (2014, p. 57) destaca a utilização de castigos para os alunos que insistiam em utilizar os sinais: “[...] os surdos que frequentavam as escolas começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em usar a língua de sinais eram amarrados com suas mãos para trás e, em alguns casos, eram cruelmente açoitados pela palmatória”.

As resoluções do Congresso de Milão foram determinantes no mundo todo e desapareceu a figura do professor surdo. O uso da língua de sinais entre os surdos ocorria de forma secreta. Honora (2014, p. 57) utiliza o termo “momento obscuro na história dos surdos”.

O Oralismo passa a ser o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Assim, a oralização foi imposta para que os surdos fossem aceitos socialmente.

Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século.

[...] alunos surdos foram proibidos de usar sua língua potencial e obrigados a aprender a falar, independentemente de suas potencialidades para alcançar êxito nessa tarefa. Nesse contexto, não havia mais espaço para professores surdos, pois, sob a mesma ótica, os ouvintes seriam o modelo ideal para os alunos. (FERNANDES, 2012, p.33)

A proporção de professores surdos nas escolas, que chegava a 50% do corpo docente em 1850, caiu para 25% na passagem para o século XX e 12% em 1970 (Sacks, 1990, p.44)

Segundo Goldfeld (1997, p. 33), o Oralismo ou filosofia oralista prega a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. O desenvolvimento da fala era uma forma de reabilitar a pessoa surda de sua moléstia.

O método oral (Oralismo) determina que a estimulação comece em casa, assim que se descubra a surdez. Na escola, a criança é exposta a treinamentos de fala de modo a desenvolvê-la e, assim, igualar-se aos ouvintes. Gestos, alfabeto

digital e a língua de sinais são terminantemente proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial.

As crianças surdas frequentavam a escola prioritariamente para aprenderem a falar. Os conteúdos escolares ficavam em segundo plano já que os treinos auditivos eram longos e exaustivos consumindo horas e horas. Sacks acrescenta que o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática nas conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral.

Por volta de 1950, com o surgimento de novas técnicas e a possibilidade de protetizar crianças surdas, a educação é direcionada à vocalização e novas metodologias são testadas para despertar a percepção auditiva e treinar a leitura labial das crianças com diagnóstico de surdez grave e profunda.

Os métodos orais são severamente criticados, mesmo para as crianças que utilizavam próteses (aparelhos auditivos). Uma das críticas é o treinamento feito de forma descontextualizada, com repetições exaustivas, sem sentido e em crianças muito pequenas (um ano de idade).

É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. (LACERDA, 1998, online)

Fernandes (2012, p. 40) relata que o Oralismo, como um modelo clínico-terapêutico, produziu e provocou efeitos prejudiciais nos aspectos socioemocionais, pois reforçou a percepção social dos surdos como seres “deficientes” da linguagem, da audição, da cognição, entre outras analogias incapacitantes.

A fragilidade da sustentação científica que não se comprovava na prática, a lógica mecânica de seus procedimentos, as contradições internas de seu modelo teórico de homogeneização da surdez e, principalmente, o maciço fracasso educacional dos surdos foram alguns dos fatores que desestabilizaram esse modelo de atendimento. (FERNANDES, 2012, p. 40)



O que se observou é que havia poucos casos de surdos que realmente conseguiram ser oralizados, provavelmente porque teriam uma surdez menor do que os demais, ou uma habilidade maior para desenvolver a fala. Muitos deles conseguiram compreender um rol de palavras e expressões, mas isso não facilitou a aprendizagem de conceitos ou a capacidade de reflexão, esperada em anos e anos de escolarização. Os analfabetos eram muitos e o nível de compreensão e de informação também era muito baixo. Os alunos que fracassavam, em sua maioria, evadiam-se do sistema de ensino e ficavam em suas casas, marginalizados perante a sociedade que exigira deles uma reabilitação da surdez.

Por volta de 1960, com os maus resultados da abordagem oralista, novos estudos começaram a ser feitos e a língua de sinais começou a ser novamente cogitada. Um desses estudiosos, Willian Stokoe, em 1978, publica em estudo relevante:

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: o lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais. (LACERDA, 1998, online)

Diante de pesquisas como a de Stokoe aliadas à insatisfação da maioria das pessoas surdas com o Oralismo e seus resultados, surge, por volta de 1970, uma nova filosofia educacional denominada Comunicação Total.

Essa abordagem de ensino, diferentemente do Oralismo, permite o uso da Língua de Sinais assim como de uma gama de recursos de aprendizagem e de comunicação:

A Comunicação Total era a utilização simultânea de todos os recursos linguísticos, ou seja, a comunicação feita por meio da oralização, de prótese auditiva, de gestos naturais, de língua de sinais, expressão facial, de alfabeto manual, de leitura labial, de escrita, enfim de tudo aquilo que serviria de meio para ajudar a desenvolver o vocabulário, a linguagem e o conceito de ideias entre o indivíduo com deficiência auditiva e o outro. (HONORA, 2008. p. 53).

Para Lacerda (1998), o objetivo da Comunicação Total é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos para que possa construir seu mundo interno. Nessa

filosofia, a oralização é uma das áreas trabalhadas, com o intuito de possibilitar a integração social do indivíduo surdo.

A surdez não é mais vista pela sociedade como uma enfermidade a ser curada ou um defeito a ser corrigido, como na abordagem oralista. A concepção da surdez na Comunicação Total é de que se trata de uma marca que compromete as relações sociais do indivíduo e interfere no desenvolvimento cognitivo e até mesmo afetivo.

A Comunicação Total foi desenvolvida entre 1970 e 1980 e nesse período alguns resultados puderam ser observados.

Lacerda ressalta que, em relação ao Oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguiam compreender e se comunicar um pouco melhor.

Lacerda destaca as consequências da utilização da Comunicação Total com os surdos:

[...] eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. (LACERDA, 1998, online)

A Comunicação Total possibilitou o contato dos surdos com os sinais e isso foi realmente um ganho. As relações sociais com familiares, professores, pessoas ouvintes ou surdas foram viabilizadas, não havia a obrigatoriedade de comunicar-se somente por meio da oralidade.

Observava-se que a falta de uma língua oficial, já que todos os meios eram permitidos e a língua oral não era a mais simples para o surdo, dificultou a questão da aprendizagem escolar. O uso do português sinalizado (aqui no Brasil), que combinava a estrutura da Língua Portuguesa e os sinais, também contribuiu para, de certo modo, “confundir” o aluno, já que a Língua de Sinais, nesse caso, funcionava como um acessório, ou uma estratégia de ensino e não como uma língua de fato.

Assim, estudos sobre a língua de sinais indicaram que uma educação de surdos baseada nos princípios do bilinguismo poderia ser uma alternativa viável.

Para Quadros (1997, p.27):

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Fernandes (2012, p.104) ressalta que, em uma situação de bilinguismo considerada ideal, as crianças surdas deveriam aprender primeiramente a língua de sinais em família, de modo a viabilizar a apropriação da linguagem e a capacidade de simbolização até os três anos. Posteriormente, com essa base, deve ocorrer o ensino da língua oral (o Português, aqui no Brasil) por meio de metodologias voltadas ao ensino das segundas línguas. Esse aprendizado deveria começar desde a educação infantil.

### **3.2 Educação dos Surdos no Brasil**

A educação dos surdos no Brasil teve início no Segundo Império. Dom Pedro II teve interesse devido ao nascimento de um neto surdo, filho da Princesa Isabel e do Conde D'Eu, que já era parcialmente surdo. Contratou os serviços do educador francês Ernest Huet (surdo), que trouxe o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais.

No Brasil, os mesmos movimentos mundiais se refletiram nas propostas de atendimento iniciais. A primeira instituição especializada foi o atual Instituto Nacional dos Surdos (INES), fundado no Rio de Janeiro em 1857 (Fernandes, 2012, p. 34)

Inicialmente era chamado de Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro e sua estrutura previa vagas para 100 alunos, de 9 a 14 anos. Deste total, 30% eram destinadas à educação gratuita, subsidiada pelo governo, e o restante das vagas era destinado aos alunos da nobreza que podiam pagar.

Sobre o funcionamento do Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro:

Quando iniciou suas atividades [...] utilizava a língua de sinais como meio de acesso aos conteúdos curriculares, destacando como disciplinas a Língua Portuguesa, a Aritmética, a Geografia, a História do Brasil, a Escrituração Mercantil, a Linguagem Articulada, a Leitura sobre os lábios e a Doutrina Cristã. [...] (FERNANDES, 2012, p. 34)

Por esse instituto passaram diversos diretores, com enfoques diferentes, alguns com a visão da profissionalização do surdo, como Tobias Leite, que os considerava fiéis executores de ordens. Outros com uma visão pedagógica, como Dr. Armando Paiva Lacerda, em cuja gestão focalizava os testes de inteligência e competência linguística, classificando-os e dividindo-os em turmas homogêneas, conforme suas competências e grau de surdez, como forma de facilitar o trabalho educativo.

A partir de 1911, devido aos movimentos na Europa que culminaram com as resoluções do Congresso de Milão (1880), ocorrem transformações na educação dos surdos no Brasil. O Oralismo puro passa a ser a metodologia oficial de ensino para os surdos.

A língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu em sala de aula até 1957, continuando a ser utilizada, às escondidas, pelos alunos, nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos curiosos mestres (Fernandes, 2012, p. 35).

Por volta de 1951, a Professora Ana Rimoli, como diretora do Instituto, viabilizou a criação de Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, com duração de três anos e cuja metodologia era oralista. Essa iniciativa fez com que muitos professores, em todo o país, fossem capacitados para educar os surdos.

Em 1970, através da educadora Ivete Vasconcelos, o Instituto, até então oralista, adota a filosofia da Comunicação Total, acompanhando as novas tendências da educação dos surdos.

Honora (2014, p. 92) ressalta que a abordagem da Comunicação Total, aqui no Brasil, assim como nos demais países, levava em consideração todas as formas possíveis de comunicação, liberando o uso da Língua Brasileira de Sinais, português sinalizado, uso de alfabeto manual, forma de amplificação sonora individual (aparelhos auditivos) e coletiva (equipamentos utilizados em sala de aula), permissão de mímicas, leitura labial etc.

No Brasil, os resultados dessa abordagem de ensino se mostraram semelhantes aos observados nos demais países: apesar da melhora na comunicação e redução do isolamento social, a questão acadêmica não havia sido resolvida, continuando deficitária a formação dos alunos e o desenvolvimento intelectual, pois o uso da Língua de Sinais (Libras) não era prioridade. A educação dos surdos ainda visava à oralidade e as estratégias eram para alunos ouvintes.

O fracasso da Comunicação Total foi atribuído, dentre outras causas, à falta de inserção na Comunidade Surda, à falta de Identidade Surda e ao uso inadequado da Língua Brasileira de Sinais, como forma efetiva de comunicação das pessoas surdas. (Honora, 2014, p. 92)

Do mesmo modo, dez anos mais tarde, o Bilinguismo chega ao Brasil, desta vez por meio da Professora e Linguista Lucinda Ferreira Brito e da Professora Eulália Fernandes. Honora (2014) aponta que a abordagem bilíngue foi importada da Suécia por volta do ano de 2000.

No próximo capítulo discutirei as Políticas Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase na legislação para pessoas surdas e, em seguida, retomarei a filosofia bilíngue para surdos, abordando a questão da escolarização.

## 4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inicialmente, a Educação Especial é citada na legislação brasileira na LDB 4024/61. De modo extremamente sucinto, o artigo 88 dessa lei aponta que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Em seu Artigo 89 há a seguinte determinação: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” Esse parágrafo encerra o tema, sem fazer especificações mais detalhadas e sem assegurar compromissos com essa clientela, deixando, de modo subjetivo, a oportunidade e o acesso aos alunos considerados excepcionais pelas instituições escolares e de saúde ao atendimento escolar. Posteriormente, essa LDB foi revogada, quase que na íntegra, no texto da LDB 9394/96.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 instituída pelo Congresso Nacional em 11 de agosto de 1971, estabeleceu normas para o ensino do 1º e 2º graus, assegurando a gratuidade do ensino aos alunos de 7 a 14 anos:

Art. 1º: O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Em seu texto enfatiza a organização do currículo, formação e contratação dos professores e a profissionalização do aluno. No entanto, muito pouco é destinado aos alunos com necessidades educacionais especiais, ficando restrito ao fragmento a seguir:

Art. 9º: 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 pelos competentes Conselhos de Educação.

As políticas públicas de educação especial foram definidas na Constituição Federal de 1988. O artigo 205 determina que a educação é um direito de todos, e o artigo 208 trata do acesso à educação como dever do Estado e determina o

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

As classes especiais e escolas de educação especial abrigavam neste período a maior parte desses alunos. As crianças que de alguma forma não acompanhavam os demais alunos no ensino regular eram avaliadas e encaminhadas para a educação especial, com chance mínima de serem reintegradas ao ensino regular.

É possível que instituições de ensino que, no passado, realizaram a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns o fizessem partindo da premissa de que a criança, embora apresentando alguma dificuldade, pudesse adaptar-se aos colegas ou, sendo aluno da escola especial, que tivesse evoluído o suficiente para ser remanejada para uma sala do ensino regular. O esperado era que a criança se adaptasse em uma sala comum e acompanhasse os demais alunos.

Para resguardar os interesses da criança, em 1989, a Lei Federal nº 7.853 determinou, entre outras providências, que a recusa ou a suspensão da matrícula de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino público ou privado constitui-se em crime punível. Assim, dirigentes das instituições poderiam, a partir dela, receber multa ou sentença de reclusão por até quatro anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, prevê em seu texto o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, reafirmando as determinações da Constituição Federal.

Ainda em 1990, na cidade Jomtien (Tailândia,) foi aprovada a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, evento organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), do qual participaram 1500 participantes, entre delegados de 150 países, especialistas em educação e autoridades nacionais. Os documentos elaborados compõem o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem publicadas pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. Entre os assuntos abordados estão: a educação como direito de todos, de forma a contribuir para um mundo mais seguro e com maior tolerância, e a cooperação internacional, através de aumento na qualidade da educação oferecida.

O documento é composto de dez artigos que enfatizam o compromisso em oferecer condições de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, sendo que o artigo 3º: “Universalizar o acesso a educação e promover a equidade”, no item 5, trata da questão da educação de pessoas com deficiência:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. 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. (1990)

Em 1994, um encontro realizado na Espanha por mais de oitenta países, inclusive o Brasil, e 25 organizações internacionais, denominado Conferência Mundial de Educação Especial, culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca, um dos documentos mais importantes que determinam os procedimentos a serem adotados pelas Nações Unidas visando equalizar as oportunidades das pessoas com deficiência. Proclama, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o compromisso de todos os países envolvidos em oferecer condições para que as crianças frequentem as escolas regulares “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3).

Sobre os princípios da Declaração de Salamanca cabe destacar em seu texto a constante preocupação em incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no meio escolar, através de ações que respeitem suas características, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. Para tanto, pede que se “adotem o princípio de educação inclusiva como forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p. 2).

O texto indica que pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência sejam encorajados a participar dos processos de planejamento e tomadas de decisão a respeito da provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. Que sejam garantidos, “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviços como durante a formação, que incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2).



A Declaração (1994) estabelece que os governos adotem medidas políticas que estabeleçam em seus orçamentos, como prioridade, a inclusão de todas as crianças com necessidades especiais nas escolas. Desse modo, a legislação de cada país deve adequar-se aos seus pressupostos e o intercâmbio com países que têm experiências escolares inclusivas deve ser realizado, otimizando assim os procedimentos e conseqüentemente com resultados de aprendizagem cada vez melhores.

Prevê o direito da pessoa com deficiência de expressar sobre sua própria educação, tanto quanto possível, assim como dos pais, que têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (UNESCO, 1994, p. 3).

Segundo o documento “as escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas” (UNESCO, 1994, p. 3).

Assim, a Declaração de Salamanca esclarece que:

[...] O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança [...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças; o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar oportunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, p. 4)

Nesse documento, entre as determinações a respeito da educação para alunos com alguma deficiência, no tópico III, “Orientações para ações em níveis regionais e internacionais”, há uma série de recomendações relativas ao estímulo a matrícula nas escolas regulares em países com poucas ou nenhuma escola especial, de modo a concentrar esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados, com provisão de treinamento dos professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequados (UNESCO, 1994, p. 6). No item 19, há a preocupação com estratégias de ensino que respeitem os alunos surdos, os quais se utilizam da língua de sinais em sua comunicação:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. [...] (UNESCO, 1994, p.7)

Entre as determinações do documento está a forma de avaliação, que deve ser revista em função das particularidades dos educandos; a formação de redes contínuas de apoio, que podem ajudar no acompanhamento dentro da escola e fora dela; e o uso da tecnologia apropriada para auxiliar o aluno e promover a aprendizagem. Além disso, menciona a responsabilidade da direção da escola em promover atitudes positivas através da comunidade escolar; a importância da pesquisa em educação, de modo a aprimorar as práticas a partir de estudos que sejam relevantes; o treinamento de professores e o estabelecimento de práticas a partir de modelos (permitir que o aluno com deficiência possa interagir com adultos também deficientes).

A Declaração de Salamanca determina, ainda, a provisão de verbas a serem utilizadas nos projetos de inclusão por todo o país, assim como a criação de políticas educacionais específicas para nortear as ações das instituições escolares e promover o cumprimento das determinações previstas em seu texto. Determina ainda que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. A educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. (UNESCO, 1994, p. 5)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, em seu Capítulo V, trata da Educação Especial e como ela deve ser oferecida. Reafirma os pressupostos da Constituição de 1988 e dá outras providências relacionadas ao ensino para todos. Em seu Artigo 59 determina que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...] V. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo ensino regular. (BRASIL, 1996, p.45)

Neste artigo, nota-se que, apesar de não especificados, os serviços a serem oferecidos devem estar em consonância com as necessidades educacionais de cada aluno, pois currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, por exemplo, devem ser adequados à natureza da deficiência. Garante o atendimento escolar

desde a educação infantil até a terminalidade específica para alunos que não conseguem concluir o ensino fundamental em virtude de suas deficiências.

Estabelece, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais, serviços como o Atendimento Educacional Especializado, que pode ser complementar ou suplementar, a ser oferecido aos alunos no contraturno, por professor especializado.

No ano de 1999, com a realização da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala), foi assinado o Decreto nº 3956 em 8 de outubro de 2001, que reafirma em seu texto:

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

O documento traz em seu texto a adoção de práticas dentro da escola que eliminem barreiras e permitam o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais barreiras vão desde as chamadas arquitetônicas, passando por materiais e técnicas, habilidades de ensino, pesquisas sobre prevenção de doenças, meios de promover a vida independente, chegando até ao combate a diversas formas de discriminação, traduzidas em atitudes preconceituosas e excludentes percebidas dentro da escola e na sociedade como um todo.

Em seu artigo II declara: “tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação foi sancionado lançando as vinte metas para educação a serem cumpridas nos próximos dez anos. A meta quatro do PNE diz respeito à redução das desigualdades e valorização da diversidade, referindo-se à educação de alunos com necessidades educacionais especiais da seguinte forma:

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, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016:

Entre 2010 e 2011, houve um aumento de 15,3% na taxa de matrículas de crianças na Educação Especial. No mesmo período, entretanto, caiu em 11,2% o número de alunos em escolas especiais. Segundo o MEC, 78% dos alunos com algum tipo de deficiência estão matriculados na rede pública de ensino. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 44)

Sendo assim, a legislação atual prevê o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, assim como as modalidades de ensino e adaptações curriculares nas escolas da rede regular de ensino. Entretanto, ainda existem algumas dificuldades para que as ações sejam efetivadas, tanto no processo como um todo, quanto em situações específicas, como é o caso da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino.

#### **4.1 Políticas Educacionais para Alunos Surdos no Brasil**

Este tópico traz as políticas educacionais brasileiras relacionadas à educação dos surdos dentro do contexto histórico.

No Brasil, a iniciativa de uma escola para surdos surgiu em 1857 (como já mencionado no tópico 3.2 sobre a Educação dos Surdos no Brasil) no Segundo Império, com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, fundado por D. Pedro II. Para isso foi convidado o educador surdo Ernest Huet que trouxe da França o alfabeto manual e a língua de sinais francesa, que foi a base para a criação da nossa língua de sinais.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebe alunos de todo o Brasil e do exterior, configurando-se numa Instituição de referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos. A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto, de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet, é espalhada por todo o País pelos alunos que regressavam aos seus Estados quando do término do curso. (INES, Plano de Desenvolvimento Institucional, 2012-2016, p.26)

Em 19 de dezembro de 2000, através da Lei nº 10.098, foram estabelecidas normas e critérios básicos para permitir a acessibilidade de pessoas com deficiências de qualquer natureza. Nesse texto podemos destacar o item IX, sobre o acesso à comunicação: “forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. (BRASIL, Lei nº 10.098/2000). Há nesta lei ênfase aos aspectos arquitetônicos e estruturais de prédios, ruas e locais a serem adaptados a pessoas com mobilidade reduzida, muito

mais do que acessibilidade de comunicação. Posteriormente, esse item foi incluído na Lei nº 13.146/2015.

Por meio de reivindicações, a comunidade surda brasileira conquistou o reconhecimento da Língua de Sinais (LIBRAS) através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, Lei 10.436/2002)

Ressalta-se no texto da lei que a Libras deve ser ensinada desde a educação infantil e, como disciplina, que Libras seja incluída nos cursos de formação de professores de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério em caráter obrigatório:

Art.4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão de cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, LEI 10.436/2002)

Em 2005, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 determinando inúmeras prerrogativas em relação aos direitos dos sujeitos surdos, entre elas a garantia de uma educação bilíngue.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, Decreto 5.626/2005)

Este decreto apresenta alguns esclarecimentos sobre o atendimento escolar, entre eles:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, Decreto 5.626/2005)

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento da política da surdez como diferença (Skliar, 1999, p. 07).

É importante mencionar o artigo 4º que trata da formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras:

Art. 4º - A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como língua. (BRASIL, Decreto Nº 5.626/ 2005)

Segundo esse decreto, também está prevista, nas unidades escolares, a presença diária de professores de Libras ou Instrutores de Libras, tradutores e intérpretes, professores regentes capacitados, bem como a garantia de difusão da Libras entre a comunidade escolar. Também menciona a importância de adotar mecanismos de avaliação alternativos para esses alunos.

Através da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), cujo objetivo principal, segundo seu artigo 1º, é o de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, Lei nº 13.146/2015)

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. 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, Lei nº 13.146/2015)

Em seu artigo 28, essa lei dá algumas providências direcionadas especialmente aos alunos surdos:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (BRASIL, Lei nº 13.146/2015)

Entre inúmeras determinações contidas nesta Lei, destaca-se ainda a acessibilidade aos meios de comunicação através de adaptações de legenda em Libras ou em Língua Portuguesa que permitam que pessoas surdas possam receber informações antes apenas sonoras.

## 5 A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA NO BRASIL

É fato que a vida escolar das crianças surdas começa muito cedo. Em minha experiência pude constatar que, a partir do diagnóstico da deficiência, a criança é encaminhada para uma série de procedimentos visando à estimulação precoce para o desenvolvimento da comunicação e da língua propriamente dita. São procedimentos indicados para a criança de zero a três anos de idade, realizados por terapeutas (fonoaudiólogo prioritariamente e, quando indicado, psicólogo e terapeuta ocupacional) e profissionais da educação (na escola infantil).

A Professora Ana Elisa Lara de Noronha Souza – Assistente do Curso de Fonoaudiologia da Universidade do Sagrado Coração – Bauru/SP, em seu texto publicado no documento “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos” esclarece que: “Os programas de (re) habilitação oral para crianças com deficiência auditiva promovem o melhor uso da audição residual por meio da modalidade auditiva para a aquisição, desenvolvimento e manutenção da linguagem oral.”

Crianças ouvintes aprendem a comunicação e são estimuladas de modo gradual e prazeroso em casa, em família, sem a necessidade de atividades sistematizadas. Crianças surdas, ainda bebês são encaminhadas para iniciar o uso de aparelhos auditivos ou indicadas ao transplante coclear. Iniciam o trabalho de estimulação precoce, por meio de terapias com fonoaudiólogos com o objetivo de despertá-las para o mundo sonoro (atenção auditiva), para o desenvolvimento da fala (exercícios fonoarticulatórios) e da linguagem, limitada pela deficiência. As contribuições da Professora Ana Elisa Lara de Noronha Souza confirmam que:

[...] a criança ouvinte desenvolve espontaneamente a sua comunicação, propiciando uma interação automática com o meio em que está inserida. Por outro lado, a criança surda tornar-se-á prejudicada no seu desenvolvimento comunicativo por não ter acesso às informações auditivas que são importantes para a aquisição da fala e da linguagem. Desta forma, se faz necessário o uso de uma amplificação adequada, tão logo o problema auditivo seja detectado. (SEESP/MEC, 2006, p. 24)

O processo de estimulação de audição deve ocorrer em terapia e ser continuado em casa e na escola infantil. A Professora Ana Elisa nos indica ainda que as metas principais para o uso da audição residual deve seguir alguns critérios, entre eles: a identificação precoce da perda auditiva; o uso adequado de dispositivos



eletrônicos para surdez, que seriam os aparelhos auditivos ou o implante coclear, quando indicados; participação da família no processo terapêutico, assim como a assessoria do terapeuta indicado na reabilitação auditiva e por último, a participação da criança em um programa educacional que estimule o desenvolvimento de habilidades auditivas.

À família compete o enfrentamento dos desafios impostos pela surdez da criança, seja na reorganização familiar, no apoio direto à criança, na busca de tratamentos médicos e terapêuticos, na conquista de recursos tecnológicos que otimizem seu tratamento, e, além disso, na busca através da informação, de caminhos educacionais apropriados para a criança.

Além disso, o engajamento deve prever que a família assuma a responsabilidade de aprender a língua de sinais:

Uma criança surda, filha de pais ouvintes, não pode aprender, naturalmente, espontaneamente, a língua portuguesa que seus pais falam, por impedimento auditivo. Igualmente, no seio de uma família de ouvintes, tampouco se tem facilidade para aprender a língua de sinais. Esta situação é crítica. Para superá-la necessita-se que os pais ouvintes aprendam, o quanto antes e da melhor maneira possível, a língua de sinais, que lhes permitirá comunicar-se com seu filho e, sobretudo, trará a oportunidade à criança de estar em um ambiente onde possa aprender espontaneamente a língua de sinais. (SEESP/MEC, 2006, p. 80)

A Professora Ana Elisa cita ainda que o aprendizado da modalidade oral da Língua Portuguesa, sem ser impositiva, nem mecanicista, pode ser ofertado, principalmente, durante a educação infantil, em período contrário ao da escolarização e realizado por profissionais adequados. Neste caso, refere-se a uma interface entre profissionais da Saúde e Educação, como ela mesma esclareceu. Também cita que a criança surda teria direito a manifestar-se na forma oral, se esta for a opção da família.

Escolhas relacionadas à questão escolar devem ocorrer levando-se em consideração as orientações dos especialistas e as possibilidades da criança. Deve ser uma escolha guiada pelo bom senso e que pode ser revista quando necessário. Para algumas famílias a escola regular (para ouvintes) seria a opção mais aceitável:

Estudar em escola para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais, o ensino regular constitui, em algum momento, uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos. Ou, então, a resposta mais integradora que um estudante surdo pode ter (VIADER Apud BOTELHO, 2010, pág. 15)

Muito pouco tempo atrás, para que a criança frequentasse uma sala de aula regular junto com um grupo de ouvintes, era necessário que alguns pré-requisitos

fossem cumpridos. Em tese, na área da surdez, as crianças com quadro de surdez leve a moderada poderiam perfeitamente ser matriculadas na escola regular e, com alguns ajustes e atendimentos terapêuticos adicionais, prosseguir estudos.

Os alunos surdos classificados com surdez severa-profunda, que necessitam de apoio eminentemente visual e que desenvolvem sua comunicação utilizando a língua de sinais, tinham grande dificuldade de adaptação e aceitação em classes do ensino regular com alunos e professor ouvintes.

O processo de inclusão escolar, embora mencionado na Constituição Federal de 1988 e em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), somente há cerca de dez anos vem sendo pensado como um processo de construção permanente nas instituições de ensino brasileiras.

A inclusão escolar em nosso país prevê que todas as crianças sejam instruídas no mesmo espaço escolar, ou seja, a escola deve receber a todos, independentemente de suas especificidades. A adaptação deve ser da instituição escolar para com os educandos, e não ao contrário.

Desse modo, alunos com surdez, oralizados ou não, protetizados ou não, usuários de Libras e, até mesmo aqueles que não desenvolveram nenhuma forma de comunicação eficiente, devem ser aceitos na escola regular e obter nela as condições necessárias para seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Honora (2014, p. 96), os alunos com surdez chegam à escola com um conhecimento linguístico muito reduzido em comparação com alunos sem deficiência. Esclarece que isso ocorre em decorrência do fato de que os alunos ouvintes chegam com conhecimento acumulado de vivências na sua língua materna (Língua Portuguesa) que acontece de maneira incidental, em forma de diálogos com a família, durante a contação de histórias infantis etc.

Já o aluno com surdez, prossegue a autora, na maioria das vezes nasce em família de pessoas ouvintes, que desconhecem a Língua de Sinais e demonstram até certo preconceito em relação ao uso da língua por seu filho. Assim, chegar à escola sem conhecer a própria língua (de sinais) e sem conhecer e compreender a língua oral é muito comum.

Para as crianças surdas, existe o serviço oferecido pelas escolas especiais para surdos e a inclusão escolar, situação em que os alunos são inseridos em turmas do ensino regular com crianças ouvintes. Seja qual for a opção, deve ser previsto um planejamento de ações adequado àquela criança, ações pensadas para

atender às suas particularidades e profissionais preparados, que tenham condições de atendê-la convenientemente.

Em todas as situações, a comunicação do aluno com o professor e seus colegas deve ser viabilizada. Para que isso ocorra é indispensável que o professor se prepare através de uma formação adequada e que exista uma equipe de profissionais dentro da escola qualificada para que a educação seja concretizada numa abordagem bilíngue.

### **5.1 Educação Segundo a Filosofia Bilíngue**

Para compreender o que levou a transição da abordagem educacional Comunicação Total para o Bilinguismo é fundamental retomar os problemas observados com a sua aplicação.

A Comunicação Total, adotada na década de 1970, recomenda a utilização de todos os meios que possam facilitar a comunicação dos surdos:

[...] desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sistemas naturais da Língua de Sinais. [...] advoga o uso de um ou mais sistemas, juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. [...] É mais uma filosofia que se opõe ao Oralismo estrito do que propriamente um método. (CAPOVILLA, 2001, p.1483).

Capovilla (2001, p. 1485) relata que começaram a surgir diversos sistemas de sinais, cujo objetivo central era aumentar a visibilidade da língua falada para além da mera leitura labial. Isso possibilitaria tornar a língua falada mais discernível ao surdo, o que levaria a uma melhora no desempenho do surdo na leitura e na escrita.

Na Comunicação Total, o autor afirma que os sistemas de sinais empregados simultaneamente à língua falada permitiam transmitir à criança surda algumas regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela deverá aprender, e desse modo a estrutura das sentenças construídas por meio desses sistemas de sinais poderiam transferir-se mais facilmente à língua escrita do que se a mensagem fosse passada na estrutura da língua de sinais.

Para Capovilla (2001, p. 1486), os sistemas de sinais criados na Comunicação Total conseguiram aumentar a visibilidade da língua falada, o que de certo modo auxiliou na compreensão da mesma. Afirma que, embora não se possa negar o valor dos métodos da Comunicação Total para a visualização da língua

falada em uma série de áreas de aplicação para ensino da língua escrita, havia aspectos críticos que foram considerados: o princípio da Comunicação Total apoiava o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais; na prática, tal conciliação nunca foi e nem seria efetivamente possível devido à natureza extremamente distinta da Língua de Sinais (Capovilla, 2001, p. 1485).

Observou-se, então, que a comunicação entre as crianças surdas e a comunidade ouvinte (pais, professores, familiares) teve uma melhora substancial, nunca houve tanta participação delas em conversas e nos assuntos debatidos entre os ouvintes. Por outro lado, a questão da leitura e escrita continuava muito limitada. Tal situação levou o Centro de Comunicação Total de Copenhague a realizar uma série de pesquisas: “Uma linha de pesquisa filmava a conversação entre surdos em Língua de Sinais. Outra linha de pesquisa filmava as professoras do centro enquanto ministravam aulas a seus alunos, falando e sinalizando ao mesmo tempo” (Capovilla, 2001, p. 1486).

O autor prossegue relatando que a primeira linha de pesquisa permitiu que se descobrissem regras fonológicas, morfológicas e sintáticas da Língua de Sinais Dinamarquesa; na segunda linha de pesquisa, foi necessário realizar outros desdobramentos, o que produziu mais descobertas. Para poderem analisar as filmagens feitas com as professoras, nas quais elas ministravam aulas oralizando e sinalizando ao mesmo tempo, os pesquisadores decidiram retirar da filmagem o som de suas vozes deixando somente as imagens, de modo que as próprias professoras, ao assistirem, pudessem se colocar na posição dos surdos que estavam naquelas aulas. O que foi percebido pelas professoras é que sem a fala e somente com os sinais era muito difícil para elas mesmas entenderem o que haviam comunicado aos seus alunos. Ao se expressarem utilizando fala e sinais, inconscientemente omitiam sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à comunicação. Capovilla (2001, p. 1486) relata que os pesquisadores concluíram que, ao contrário do que as próprias professoras pensavam, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada, mas uma amostra linguística incompleta e inconsistente que não permitia uma comunicação plena.

Capovilla descreve que as crianças submetidas à Comunicação Total não estavam tendo acesso pleno a qualquer uma das línguas e ficavam sem conhecer os limites entre uma e outra.

Diante do que se constatou nas pesquisas, considerou-se que a Comunicação Total não estaria dando conta de solucionar as dificuldades dos surdos na aprendizagem da escrita e leitura e que a Língua de Sinais propriamente dita, natural das comunidades surdas, poderia ser utilizada com muito mais consistência e com melhores perspectivas. Logo emergiu a posição de que a filosofia da Comunicação Total deveria ser substituída pela filosofia do Bilinguismo, em que a língua falada e a língua de sinais poderiam conviver lado a lado, e não simultaneamente (Capovilla, 2001, p. 1486).

A Suécia foi o primeiro país a reconhecer os surdos como minoria linguística a ter o seu direito à educação em língua de sinais e na língua falada. Botelho (2015, p. 113) afirma que com o reconhecimento, em 1981, da língua de sinais pelo Parlamento e com a implantação da educação bilíngue como orientação educacional naquele país, a mudança tomou impulso, pois a língua sueca de sinais passou a ser oficialmente a língua de instrução para os surdos, além do sueco escrito. Em seguida, a língua de sinais passou a fazer parte do novo currículo como disciplina.

Botelho (2015, p. 113) menciona que, progressivamente, outras condições foram sendo estabelecidas, entre elas que os profissionais responsáveis pela formação de professores de surdos tivessem conhecimento prévio da língua de sinais. As escolas de surdos da Suécia começaram a contratar professores surdos, e outras instituições públicas a admitir representantes surdos no quadro de funcionários.

Além dessas ações determinantes para que a abordagem bilíngue pudesse ser efetivada, outras iniciativas ocorreram em outros setores como:

[...] isenção de impostos dos trabalhos prestados pelos intérpretes de língua de sinais; oferecimento, em larga escala, de cursos de língua de sinais para pessoas ouvintes interessadas; transmissão em língua de sinais da maioria dos programas televisivos; determinação de que os professores surdos se habilitassem em língua de sinais; investimento na produção de vídeos e outros materiais para a instrução da língua de sinais; inserção das pessoas surdas em profissões de nível superior, formando psicólogos, assistentes sociais, professores, produtores de TV, pesquisadores, etc. (BOTELHO, 2015, p.114)

Botelho (2015) relata três circunstâncias que promoveram e sustentam a continuidade do modelo bilíngue na Suécia: pesquisa sobre a língua de sinais, a participação da Comunidade Surda e a cooperação dos pais dos surdos.

A autora ressalta que a pesquisa sobre a língua de sinais contribuiu para firmar seu status linguístico, fato que confere ao surdo um sentimento de orgulho de sua

língua, e que a mesma também tem sido utilizada fora das associações e escolas. Os pesquisadores têm participado das associações de surdos e buscado, entre outras ações, divulgar a língua de sinais e esclarecer os pais, professores e sociedade em geral sobre sua importância.

Com relação à participação da Comunidade Surda, que é o segundo pilar do modelo bilíngue sueco, a Suécia possui uma Associação Nacional bem organizada e conectada com as demais associações de surdos existentes no país. A partir dessas organizações surgiu uma “consciência surda” que, segundo Botelho, permitiu que os surdos passassem a entender a opressão sofrida pela imposição da língua oral e a rejeição da língua de sinais, e que eles próprios, desvalorizavam. Para resolver essa questão, as associações organizam campanhas de conscientização de ouvintes e de surdos e participam também de discussões a respeito das políticas educacionais.

Com relação ao terceiro fator fundamental do modelo bilíngue apontado por Botelho, a autora descreve que os pais dos surdos concluíram que colocar as crianças surdas em escolas regulares não era apropriado. Mesmo havendo, no percurso, muitas resistências e uma grande influência da Comunicação Total naquele país, essa prática foi abolida, pois os surdos perceberam que faziam a leitura de modo mecânico quando utilizavam o sueco sinalizado, que possuíam uma língua de sinais rica e que estavam sendo oprimidos em suas identidades.

O processo de escolarização na Suécia prevê que as crianças iniciem dominando a língua de sinais, que se sintam seguras e competentes antes de iniciarem o aprendizado da segunda língua.

Outro valor de base da educação bilíngue sueca é a leitura. A importância dada à leitura é parte do conjunto de condições necessárias para que os surdos se tornem competentes em ler e escrever (Botelho, 2015, p. 117).

Na escola, enquanto o surdo não adquire domínio da leitura e da língua de sinais, não é introduzido o trabalho com a escrita (Svartholm apud Botelho, 2015, p. 117).

Botelho (2015) relata que os alunos realizam traduções de texto do sueco escrito para a língua sueca de sinais na íntegra, de forma que as duas línguas sejam permanentemente confrontadas. Quando passam para o processo de leitura e escrita são estimulados a refletir sobre os usos sociais da leitura e escrita.

Vale ressaltar que a Suécia investe em materiais diversificados para a aprendizagem dos alunos, histórias com personagens surdos, para que haja

identificação, e ambientes propícios para leitura fora do espaço escolar. Há investimento na formação de professores surdos, entretanto: “[...] a aceitação da admissão desses professores ainda é muito temida, e causa enorme impacto e ameaça aos professores ouvintes, na medida em que ficam à margem do que se passa, por não compartilharem a língua de sinais, e por se sentirem submetidos a ter que pedir ajuda aos professores surdos” (Veinberg apud Botelho, 2015, p. 118).

### 5.1. 1 O Bilinguismo no Brasil

No Brasil, a abordagem educacional bilíngue começou a ser discutida na década de 1990, embora a oficialização da educação bilíngue para surdos só tenha ocorrido no ano de 2005, com o Decreto 5.626. Nessa filosofia de ensino:

[...] o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais que deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua, na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Contrapõe-se às propostas da Comunicação Total uma vez que não privilegia a estrutura da língua oral sobre a Língua de Sinais. (POKER, 2007, página online)

Recomenda-se que a criança surda seja exposta o mais cedo possível ao aprendizado de sua língua natural (a língua de sinais), assim que seja diagnosticada a surdez. Quando ela é filha de pais surdos esse processo é natural, pois o ambiente familiar será sinalizado. Quando seus pais são ouvintes, o aprendizado pode ocorrer, porém, com menor intensidade. Nesse caso, os pais deverão se dispor a aprender a língua de sinais e passar a utilizá-la no ambiente familiar para estimular a criança. Nem sempre os pais iniciam imediatamente o aprendizado da Libras, devido ao processo que se segue entre o diagnóstico e as fases pelas quais passam até a tomarem essa decisão, conforme já mencionado. É fato que quanto mais cedo a criança for exposta à língua de sinais melhor será sua habilidade para utilizá-la, e isso se refletirá na compreensão do mundo que a cerca.

Na abordagem bilíngue, o contato com o adulto surdo é extremamente importante para que ela aprenda a língua com quem realmente domina integralmente esta comunicação. Evidentemente que o contato com outras crianças surdas seria igualmente importante, para uma interação com seus pares sem barreiras. O objetivo com o adulto é de ter o modelo linguístico e a identificação com a surdez.

Lacerda (1998) afirma que:

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. (página online)

Lacerda (1998) considera que o Bilinguismo possibilita que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes.

O que percebo é que até nos países mais desenvolvidos, o Bilinguismo ainda encontra algumas dificuldades de adaptação, mesmo se tratando de uma proposta considerada coerente e que respeita o surdo como indivíduo, não exigindo que ele se modifique ou se reabilite de sua condição de surdo.

Segundo Lacerda (1998), a aplicação prática do modelo de educação bilíngue não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões etc.

Há poucos profissionais realmente preparados para praticar essa educação e a língua de sinais nem sempre é tratada como a primeira língua dos alunos. As escolas nem sempre apresentam a estrutura desejada com os profissionais que essa modalidade exige (professor bilíngue, intérprete de Língua de Sinais, professor/instrutor surdo) e um dos grandes problemas verificados na prática é a demora entre o diagnóstico e o início do processo de aprendizado da língua de sinais, que deveria ocorrer nos primeiros três anos de vida.

Para Botelho (2010, p. 111), muitas propostas, embora denominadas bilíngues, são ainda repetições de programas oralistas e baseados na Comunicação Total. Afirma que é possível identificá-las através do discurso ambíguo que apresentam, valorizando e reconhecendo a língua de sinais ao mesmo tempo em que advogam a inserção dos surdos em escolas regulares. Assim, aponta que na educação bilíngue os processos escolares deveriam acontecer nas escolas de surdos, não seguindo o modelo clínico-terapêutico. O modelo clínico-terapêutico corresponde a uma visão da surdez como patologia, como um déficit biológico do indivíduo que as estratégias educacionais deveriam reparar.



Botelho (2010, p. 112) afirma que tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Nesse caso, ela é proporcionada como primeira língua (L1) e o seu aprendizado é oferecido aos surdos em situações significativas, como: jogos, brincadeiras e narrativas de histórias em interações com pessoas adultas que sejam competentes. Complementa informando que faz parte de um projeto bilíngue ter o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, e os pais, aprendendo e utilizando a língua de sinais.

Para Kyle apud Skliar (2009, p.20), uma série de fatores sociais, psicológicos, linguísticos e educacionais tendem a limitar o aprendizado da língua por parte dos profissionais da educação. Esclarece que os professores nem sempre conseguem aprender a língua de sinais num nível adequado para os processos educacionais (ensino), têm que vencer atitudes que sugerem ser a língua da minoria menos importante e não possuem conhecimento gramatical suficiente da língua de sinais para apoiar seu aprendizado. Além disso, o autor menciona o despreparo da equipe, desde o diretor da escola, que, em geral, não vê o aprendizado da língua de sinais como prioridade.

[...] a situação da educação bilíngue mostra uma relativa sujeição aos princípios modernos do ensino. Isso pode ser ilustrado se considerarmos os mecanismos, às vezes somente burocráticos, através dos quais se inclui a língua de sinais nos projetos educacionais. Essa inclusão é muitas vezes praticada como experiência controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequências preestabelecidas, modelos linguísticos e humanos estereotipados, etc [...] (SKLIAR, 1999, p.09)

Para Skliar (1999, p.9), a educação bilíngue, como qualquer projeto educacional, não pode ser neutra ou opaca. Em sua visão, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e o saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos.

O autor considera que, na atualidade, não se pode descrever o bilinguismo como uma situação de harmonia e de intercâmbios culturais, mas como uma realidade conflitiva. Explica por meio de Sanchez e Souza:

Em um extremo se localizam aquelas experiências educacionais que caminham procurando um hipotético “equilíbrio” entre a língua de sinais e a língua oficial. No outro extremo, renovam-se as imposições “ouvintistas” se deslocando do “oral” para a escrita e a leitura (Sanchez e Souza Apud Skliar, 1999, p. 9)

É possível observar algumas dificuldades no modo de propor a educação bilíngue para surdos no Brasil nas escolas especiais para surdos e nas escolas regulares de maioria ouvinte (inclusão escolar). Nas primeiras, a língua da maioria é a língua de sinais e o contato com a comunidade surda é mais frequente. Mesmo que os professores não sejam surdos, eles estão imersos no convívio com alunos surdos. No segundo caso, as salas de inclusão, os alunos surdos estão diante de uma comunidade ouvinte (a escola como um todo) e serão uma minoria linguística dentro da escola, tendo contato com membros da comunidade surda de modo precário, pois este contato é restrito aos seus colegas surdos (se houver) e ao instrutor surdo, quando a escola dispõe desse profissional. Portanto, não haverá um convívio intenso que permita o seu autoconhecimento e conhecimento da língua em comum.

HONORA (2014) apresenta algumas preocupações a respeito das dificuldades desses alunos:

Um dos fatores mais importantes para nos atentarmos quando pensamos na alfabetização dos alunos com surdez é o fato de este aluno chegar á escola, na maioria das vezes, órfão de uma língua, às vezes aos 5 ou 6 anos [...] Este fator é diferente, quando estamos nos referindo a alunos sem deficiência que aprendem a sua língua materna na sua família e chegam a escola com uma língua efetiva que possibilita sua comunicação. [...] (HONORA, 2014, p.93)

O surdo, numa condição bilíngue, deve iniciar o aprendizado da Língua de Sinais o mais cedo possível e deve ter a possibilidade de, habitualmente, exercitar sua língua com familiares e a comunidade surda.

Quando se pensa no desempenho do aluno no processo de leitura e da escrita na Língua Portuguesa é preciso considerar suas dificuldades: sua língua materna, a língua de sinais, tem estrutura gramatical diferente. Essa diferença irá refletir em seu raciocínio, em sua forma de ler o mundo em comparação à maneira como as pessoas ouvintes compreendem as mensagens e desenvolvem suas competências linguísticas.

Assim, na questão da compreensão da leitura e produção da escrita, os “erros” que os estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, são resultantes da interferência da Libras e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Tal situação deve ser considerada pelos professores. A escrita

dos surdos terá então características estruturais da língua de sinais com a qual eles raciocinam.

### **5.1.2 A língua de sinais e a sua importância para os surdos**

O aluno surdo tem particularidades e a de maior relevância é ter como forma de comunicação uma língua de modalidade visoespacial, enquanto que a da comunidade ouvinte é oral-auditiva. Somente uma pequena parcela dessa população consegue desenvolver, ao longo da vida, uma oralidade eficiente. A grande maioria necessita da língua de sinais como forma de comunicação e como condição para desenvolver sua aprendizagem.

A língua de sinais, na atualidade, tem sido estudada de forma mais sistemática, pois faz parte da comunicação e da cultura das comunidades surdas e é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, sua identidade.

Nas mãos de seus mestres, a Língua de Sinais é extraordinariamente bela e expressiva, um veículo para atingir a mente dos surdos com facilidade e rapidez, e para permitir-lhes comunicar-se; um veículo para o qual nem a ciência nem a arte produziu um substituto à altura. Aqueles que não a entendem falham em perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência para o moral e a felicidade social daqueles que são privados da audição, e seu admirável poder de conduzir o pensamento a mentes que, de outro modo, estariam em perpétua escuridão. Tampouco podem avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver dois surdos sobre a face da Terra e eles se encontrarem, haverá sinais. (SCHUYLER LONG apud CAPOVILLA, 2001, p.1479)

Segundo Pereira (2011, p. 4), cada país tem sua língua de sinais, assim como tem sua língua oral. A autora afirma que as línguas de sinais são naturais, ou seja, nasceram naturalmente nas comunidades surdas. Uma vez que não se pode falar em comunidade universal, tampouco está correto falar em língua universal.

Como qualquer língua viva, a exemplo da língua oral, temos o fenômeno denominado de “regionalismo da língua de sinais”. Segundo Honora (2014, p. 68), é uma maneira diferenciada de cada estado, cada grupo de pessoas, cada bairro, cada região mostrar sua maneira diferente de fazer alguns sinais. Desta forma, ela inclui também a utilização de gírias, expressões e novos sinais que surgem, enquanto outros podem cair em desuso.

De acordo com François Grosjean (1996), em seu artigo “O direito da criança surda crescer bilíngue”, a língua de sinais é plenamente desenvolvida pelos indivíduos com surdez, assegurando uma comunicação completa e integral. Ela

permite às crianças surdas em idade precoce se comunicar com os pais plenamente, desde que ambos a adquiram rapidamente, o que não ocorre com a língua oral.

Trata-se de um legítimo sistema linguístico que atende eficazmente às necessidades de comunicação entre os indivíduos surdos, os quais são capazes de expressarem qualquer assunto de seu interesse ou conhecimento.

Honora (2014, p. 67) afirma que as línguas de sinais podem ser comparadas a qualquer língua oral, devido a sua complexidade e expressividade, mesmo considerando se tratar de uma língua de modalidade visomotora, feita no espaço, através do movimento das mãos e percebida através da visão, diferente da oral, que é oral-auditiva.

Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, as línguas de sinais são línguas complexas, com semântica, sintaxe, morfologia e estrutura e gramática específica. As línguas de sinais em nada são inferiores às línguas orais. Através da língua de sinais pode-se dialogar em qualquer assunto: política, economia, filosofia, literatura, ciências, sentimentos, poesia, piada, teatro, filmes, entre outros. (HONORA, 2014, p.67)

Com relação à potencialidade de aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua, Skliar (2013) afirma que “todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural” (SKLIAR, 2013, p. 27).

Skliar destaca que a surdez é uma experiência visual, isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, assim como todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual.

Sobre o aprendizado do indivíduo com surdez a partir das terapias fonoaudiológicas, que constituem um dos processos indispensáveis para o desenvolvimento de sua linguagem desde a descoberta da surdez, Goldfeld afirma que:

Mesmo tendo uma família ouvinte e submetendo ao tratamento fonoaudiológico para a aquisição da língua portuguesa, eles demoram bastante para alcançar um sucesso relativo nessa aquisição – em torno de 10 anos – e, além dessa demora, esse aprendizado nunca se dá de forma exclusivamente natural, ou seja, por meio do diálogo espontâneo, pois, há sempre a necessidade de utilização de técnicas específicas. No entanto, a Libras pode ser rápida e naturalmente adquirida em contextos naturais. (GOLDFELD, 2002, p. 54)

Skliar (2013, p. 29) conclui que tanto a questão didática, quanto a questão do conhecimento, escolar ou não escolar, e as questões das interações que as regulam devem ser, a seu ver, discutidas e reconstruídas.

Com relação à comunicação dos surdos, antes de terem aprendido a sua língua de sinais, Skliar (2013, p. 29) relata que são numerosos e cada vez mais explícitos os testemunhos de surdos que, ao fazerem referência ao seu passado educativo, invocam imagens ligadas ao fato de se verem como estrangeiros, forasteiros, exilados.

Para Capovilla (2001, p. 1479), a falta de uma linguagem tem graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. O autor afirma que a linguagem permite comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, sejam eles concretos ou abstratos, estejam eles presentes ou ausentes. Permite que a criança compreenda o funcionamento das coisas do mundo, assim como as razões do comportamento das pessoas.

Percebe-se que há um consenso sobre a importância fundamental do estabelecimento de uma linguagem para o conhecimento do mundo, seja qual for a sua modalidade. Assim, crianças surdas que não compreendem a língua oral não podem ficar privadas de comunicar-se e, assim, de aprenderem e desenvolverem-se em todas as esferas do conhecimento, devendo ser instruídas em uma língua que é possível para elas.

## **5.2 A Atuação dos Professores Regentes na Inclusão Escolar de Surdos**

É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das escolas, emprega como metodologia a exposição oral e utiliza como recurso material o quadro de giz. Do mesmo modo, as situações de interação entre professores e os próprios alunos são mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco conhecimento dos surdos em relação a essa forma de comunicação. (FERNANDES, 2012, p. 107)

Como já discutido, na inclusão escolar de alunos surdos, está prevista uma equipe de profissionais que deve atuar conjuntamente em seu ensino. Cada profissional tem uma função que, aliada à dos demais, deve proporcionar a esse aluno a possibilidade de compreensão dos conceitos, de aprofundamento da sua própria língua e de aprendizado da Língua Portuguesa, que é a língua majoritária da sociedade brasileira.

Para Mantoan (apud Gaio, 2009, p.80), a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. A autora afirma que isso depende de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações, e essa condição não é comum aos professores em geral.

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetam à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação (Mantoan apud Gaio, 2009, p.81).

A inclusão escolar dos alunos surdos na rede regular de ensino está amparada pela legislação já citada anteriormente e ainda pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especial nas escolas brasileiras:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:  
 I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;  
 II - aprendizado ao longo de toda a vida;  
 III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;  
 IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais (BRASIL, Decreto nº 7.611/2011, página online)

Kyle (apud Skliar, 1999, p. 19) aponta que a responsabilidade por ensinar o currículo fica com os professores. Afirma que há variação nos conhecimentos destes profissionais e no compromisso com a comunidade dos surdos e suas expectativas.

Embora variem em seu grau de contato com a comunidade dos surdos, em qualquer escola, há provavelmente professores de diferentes idades e diferentes graus de treinamento e capacidade. Essas diferenças não desaparecem imediatamente logo que se toma uma decisão quanto à política de se introduzir a língua de sinais. Na verdade, tornam-se resistentes à mudança. (KYLE apud SKLIAR, 1999, p. 20)

Dentro do universo dos educadores que nestes últimos anos têm recebido alunos de inclusão em suas salas de aula, temos uma diversidade de posturas. Alguns se dispõem a aprender a língua de sinais, outros já a conhecem e alguns resistem a essa aquisição ou não consideram sua importância para o atendimento ao aluno. Uma das alegações é a falta de aptidão ou interesse por esse aprendizado aliado à ideia de que, se existe um intérprete de Libras na sala, este deverá suprir o seu desconhecimento da língua no trato com o aluno.

Quando se fala em incluir alunos com qualquer tipo de necessidade especial dentro da sala de aula comum, é preciso entender a figura do professor como aquele que deverá assumir as funções a ele destinadas em relação a cada um de seus alunos, que, sendo ou não alunos de “inclusão”, possuem características e necessidades diferentes em relação ao processo educativo.

Libâneo ressalta a postura esperada de professores cuja função é a de promover o ensino e a aprendizagem. Para ele é fundamental:

[...] o conhecimento das possibilidades intelectuais dos alunos, seu nível de desenvolvimento, suas condições prévias para o estudo de matéria nova, experiências da vida que trazem; [...] a adoção de uma linha de conduta no relacionamento com os alunos que expresse a confiabilidade, coerência segurança, traços que devem aliar-se à firmeza de atitudes dentro dos limites da prudência e do respeito; manifestar interesse sincero pelos alunos nos seus progressos e na superação das suas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 73)

Tomando-se por base as colocações de Libâneo, é possível compreender o compromisso do professor com a aprendizagem e com o desenvolvimento das capacidades de cada um dos alunos atendidos. A responsabilidade e o envolvimento estão implícitos na medida em que este profissional irá conduzir, por um período relativamente longo, todos os seus estudantes em direção à conquista de objetivos de aprendizagem predeterminados pelos próprios planejamentos escolares e instrumentos de avaliação utilizados em todo o processo escolar.

Para Fernandes (2012), no contexto da sala de aula inclusiva, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelo aluno surdo, que ignora ou não atinge os objetivos propostos pela tarefa, simplesmente por não entender o conteúdo da mensagem veiculada. A colocação da autora remete à inconsistência das comunicações dentro da sala de aula que são, em sua grande maioria, orais, ignorando-se a necessidade do aluno de utilizar a língua de sinais, que ele tem condições de compreender.

Observa-se ainda, com certa frequência, determinados professores que realizam atividades paralelas que apresentam menor grau de dificuldade para os alunos surdos que possam ser realizadas sem grandes problemas, como forma de facilitar seu trabalho, mesmo que isso possa representar, ao longo do processo de ensino, um aprendizado de qualidade inferior, ou uma proposta abaixo daquele ano escolar.

Quando a escola concentra sobre o docente a tarefa de encontrar uma estratégia para ajustar o passo de quem é incluído ao compasso dos

demais, em pouco tempo [...] o professor se sente obrigado a oferecer uma atividade paralela para esse aluno, ou, pior, assume a perspectiva de que apartá-lo seria um gesto em defesa de seus próprios interesses em consideração às suas dificuldades. (FREITAS, 2013, p. 52)

Com relação às características da aprendizagem escolar, Libâneo (1994) aponta como aspecto fundamental da aprendizagem em relação ao meio social a linguagem:

A linguagem é o veículo para a formação e expressão dos nossos pensamentos. As formas de linguagem expressam as condições sociais e culturais de vida das pessoas (modalidades de relacionamento entre as pessoas, costumes, crenças, modos de pensar sobre o mundo e a vida, etc.) Não é difícil compreender a importância da combinação entre a linguagem do professor e a linguagem dos alunos [...] é principalmente pela via da linguagem que os alunos podem assimilar os conhecimentos sistematizados. (LIBÂNEO, 1994, p. 88)

Assim, é fundamental o estabelecimento da comunicação sem barreiras entre professor e aluno. Sem esse conhecimento, sem esse elo, a compreensão fica prejudicada, pois, na visão de Libâneo (1994, p. 89), o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para que os alunos se tornem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos.

O autor ainda discorre sobre alunos que apresentam desvantagens do ponto de vista social: condições de vida e ambiente sociocultural, mais precisamente. Ao discutir o assunto, afirma que as tais “desvantagens” devem ser encaradas como o ponto de partida do trabalho docente rumo a melhorias nas condições de vida do aluno. Embora não seja feita alusão à questão das deficiências, é possível associar esse pensamento a uma postura ética do professor na inclusão escolar. O educador deve considerar o histórico do aluno, suas experiências, suas singularidades e, a partir das chamadas “diferenças”, iniciar um trabalho consistente, consciente e responsável. Para Libâneo (1994, p.90), “é para aprender que a criança vem à escola”; focar as desvantagens, as dificuldades e centrar nelas suas percepções dos alunos é um atitude que não ajuda, ao contrário, pode estabelecer rótulos nem sempre verdadeiros que funcionam como grandes entraves para a aprendizagem.

Souza e Góes (apud Skliar, 1999, p. 172) afirmam que no Plano Nacional de Educação, de 1994, ressalta o direito de uso da língua de sinais pelo surdo, com apenas uma recomendação: que os professores e pais aprendam e utilizem essa língua. Na visão das autoras, o surdo então pode ser bilíngue por conta de suas próprias experiências, mas o ensino pode ou não se fundar na concepção bilíngue



da pessoa surda, o que seria o mesmo que conceder um direito e em seguida negá-lo.

Grande parte dos professores e das instituições escolares que pude conhecer durante minha prática e estudos ainda concebe a educação de forma oralista, privilegiando a comunicação da comunidade ouvinte e disponibilizando a Libras em momentos pontuais. Existem iniciativas de algumas instituições de ensino enfatizando um pouco mais a Libras do que outras, ainda de forma tímida, não se constituindo numa segunda língua para os ouvintes nem numa primeira língua para os surdos, como preconiza a filosofia Bilíngue.

Nota-se certo desconforto em alguns educadores, preocupados em como será esse processo bilíngue no dia a dia da sala de aula. Sá (2001) afirma que:

Os professores em formação devem ser tranquilizados de que não se está esperando que eles, pela obrigatoriedade legal de receber toda e qualquer criança em sua sala de aula, seja obrigado a educar a criança surda utilizando a língua de sinais, visto que, nem que fosse possível aprender a Libras em apenas uma disciplina obrigatória de sua graduação, jamais seria possível “falar” duas línguas ao mesmo tempo (SÁ, 2011, p.43)

Por outro lado, saber da existência de um intérprete de Libras, na sala de aula, para acompanhar o aluno nas situações comunicativas não pode ser um fator determinante para a atuação do professor regente. O intérprete apresenta-se para a tarefa de viabilizar a comunicação, traduzir as aulas para a língua de sinais e, do mesmo modo, enviar em Língua Portuguesa oral as dúvidas, colocações e participações do aluno surdo ao professor e aos demais. Entretanto, cabe ao professor a tarefa de ensinar, de criar estratégias de aprendizagem, de elaborar instrumentos de avaliação e seus critérios. Desse modo, conhecer o aluno e a sua forma de comunicação é imprescindível.

### **5.2.1 Formação docente para o atendimento da inclusão**

Para iniciar esse assunto, creio ser oportuno reproduzir aqui o questionamento feito por Gadotti: O que é ser professor hoje? (2003)

O autor discorre que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade [...] os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas [...] Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo,

mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2003, p. 17)

Para Gadotti (2003, p. 26), o professor, hoje, precisa ser um profissional capaz de criar conhecimento. Esclarece que o maior desafio dessa profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no próprio professor quando na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. Para ele, a noção de qualidade precisa mudar profundamente, ou seja, a competência de um professor deve ser medida mais pela sua capacidade de estabelecer relações com a turma e com a equipe (pares), pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária do que pela sua capacidade de “passar conteúdos”.

Quando o professor recebe em sua sala o aluno surdo, nem sempre está devidamente preparado para atendê-lo. Terá diante de si alguém que utiliza uma língua diferente da sua, cujo domínio nem sempre é condizente com a idade, com pouco ou nenhum domínio da língua oral, com uma história de vida peculiar, grandes dificuldades em compartilhar seus conhecimentos, compreensões e incompreensões, de modo que isto exigirá uma abordagem completamente diferente do restante da turma. O sucesso dessa inclusão escolar irá depender, em grande parte, da predisposição do professor para ir em busca de novos saberes, para conhecer mais e melhor o aluno e comprometer-se verdadeiramente com a sua aprendizagem, independentemente de ser um aluno “a mais” na sala. Pelo fato de ser seu aluno é aquele que deverá conduzir durante um ano letivo e promover a sua aprendizagem da melhor maneira possível.

Foi possível observar em minha prática e ao longo deste estudo, através dos relatos das professoras que dele participaram, que a maioria não teve contato com conteúdos relacionados à educação especial durante o curso de Pedagogia, ou, se teve, não foi o suficiente para um preparo mais consistente. Algumas fizeram algum curso adicional e outras não. O fato é que somente nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas da atualidade está prevista a disciplina Língua Brasileira de Sinais para o atendimento dos surdos. Os fundamentos da Educação Inclusiva, geralmente são oferecidos como disciplina da Pedagogia com o título de Educação Inclusiva ou Especial e como parte dos conteúdos nas Políticas Educacionais Brasileiras. Desse modo, temos um contingente significativo de educadores que não se sentem preparados e seguros para praticar a inclusão de alunos com surdez ou

com outras necessidades especiais e que, ano após ano, têm recebido estudantes com diagnósticos diversos em suas salas de aula.

Para que o professor possa se aprimorar é preciso investir em capacitação e, mais do que isso, investir em discussões, debates e reflexões no ambiente escolar. É no chão da escola que as dificuldades e as oportunidades acontecem e é ele o local em que se reúnem professores, gestores, equipe escolar, alunos e seus pais. Um espaço que possui condições propícias para que as práticas realizadas possam ser repensadas e readequadas a partir de muitas contribuições, visando efetivamente melhorar as maneiras de se planejar e praticar o ensino dos alunos com necessidades especiais.

A respeito das preocupações com o atendimento dado aos alunos surdos em sala de aula, Lacerda afirma que:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresentam competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. (LACERDA, 2006, p.2)

A autora menciona que, no mundo todo, a partir de 1990 (com a assinatura dos tratados internacionais), difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo o respeito e a socialização desses grupos e, entre eles, a comunidade surda. Assim, houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo maciço à inclusão, direcionando os alunos surdos para as escolas regulares (de ouvintes). (Lacerda, 2006, p.164)

Afirma que a defesa desse modelo educacional (inclusivo) se contrapõe ao modelo anterior (educação especial) e que o mesmo favorecia a estigmatização e a discriminação. O modelo inclusivo advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças. (Lacerda, 2006, p. 166)

A autora menciona que o atendimento desses alunos tem características particulares, “implica formação, 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 tem sido muito pouco realizado”.

Skliar (1999, p. 176) aponta que, na atualidade, percebem-se diversas formas de atendimento, como, por exemplo, “casos de professoras regulares que tentam usar sinais com o aluno, fazendo ajustes na coordenação coletiva das atividades em sala”. E prossegue em sua análise afirmando que:

Variadas formas de adaptação são engendradas com vistas a, de algum modo, assimilar o organismo/sujeito (feito) deficiente [...] a situação mais usual é aquela em que a inclusão (leia-se ajuntamento) do aluno surdo é feita por professores e profissionais que desconhecem o que sejam língua de sinais, condição bilíngue ou sujeito surdo, em oposição a ser deficiente auditivo. (SKLIAR, 1999,p. 173)

Diante disso, evidenciam-se resultados de aprendizagem muito abaixo do esperado para cada ano escolar cursado. A esse respeito, Lacerda faz a seguinte afirmação:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem estar minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Essa realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil a cada ano. (LACERDA, 2006, p.176)

É necessário pensar na aprendizagem como um processo social, concretizada através de mediações em determinado contexto sócio-histórico. Nas práticas pedagógicas é fundamental que o educador planeje e faça uma previsão sobre a real utilidade daquele aprendizado para aquela criança, não somente no momento em que é ensinado, mas pensando no futuro, nos próximos passos.

O aprendizado só ocorre verdadeiramente quando o conteúdo tem significado. Para os surdos, as palavras orais não trazem significado, são formas distantes. Se para eles a comunicação oral de assuntos cotidianos já se constitui em enorme dificuldade, muito provavelmente, conteúdos escolares oralizados são verdadeiros mistérios, impossíveis de serem desvendados.

De acordo com Mantoan (2015):

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para um planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas as suas características. (MANTOAN, 2015, p. 60)

Quem ensina é responsável por dar direção e sentido, orientando a construção desses significados, assim, conhecendo o aluno e suas particularidades é importante considerar sua língua e sua cultura, pois somente assim a aprendizagem poderá ser concretizada.

Paulo Freire (2003) nos chama a atenção para o uso do bom senso no ensino:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam a escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2002, p.26)

O autor ainda menciona a responsabilidade do professor junto aos alunos. Para ele, a presença do professor na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E afirma que o pior dos juízos seja talvez o que se expressa na “falta” de juízo. “O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala” (Freire, 2002, p. 27).

Outro ponto importante abordado por Paulo Freire (2002, p. 27) é a necessidade de ensinar com humildade e tolerância, de conviver com as diferenças, de desenvolver a indispensável amorosidade aos educandos e de não desgostar do que se faz enquanto docente, sob pena de não o fazer bem.

Sobre o modo como se estabelecem as relações entre professor e alunos, Mantoan (2015) afirma que os profissionais devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos. Isso somente é possível quando se compartilha da mesma forma de comunicação.

Tal afirmação de Mantoan nos leva ao óbvio que é a necessidade de o professor conhecer a Libras e utilizá-la com o aluno. Embora no processo de ensino não seja viável que o professor utilize a oralidade (para os ouvintes) e a Libras (para os surdos) de modo simultâneo, pois são línguas com estruturas distintas, o conhecimento da língua do aluno, a possibilidade de compreender como ele aprende, o que não compreende e o porquê de suas dificuldades são fundamentais para que se possam traçar estratégias adequadas para apresentar os conteúdos e elaborar instrumentos de avaliação condizentes com a realidade daquele estudante.

A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (Veltrone, 2007, p.2).

Com relação à prática em sala de aula, Veltrone (2007) apresenta alguns elementos indispensáveis à formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuada.

Primeiramente, a organização das situações de ensino-aprendizagem deve atender satisfatoriamente as necessidades educacionais de todo o alunado. É preciso diferenciar o ensino. Veltrone esclarece essa afirmação:

Nos cursos de formação de professores deve ser discutido (sic) temática da diferenciação do ensino. Na perspectiva da inclusão escolar os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade [...] A diversidade não pode ser utilizada como justificativa para a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais do processo de escolarização. (VELTRONE, 2007, P. 06)

Veltrone (2007, p. 06) recomenda ainda que os cursos de formação de educadores discutam a importância do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, com outras áreas do conhecimento, principalmente com a área de Educação Especial. Menciona a Resolução do CNE/CEB nº 01/2002 que estabelece, na formação inicial e continuada dos professores, que haja discussão sobre os princípios da educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial, conhecimentos que capacitarão o professor para valorizar a prática inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica e identificar as necessidades dos alunos de modo a, junto ao professor especializado, promover as adaptações curriculares necessárias.

Por último, a autora considera importante que a formação dos professores contemple as mudanças atitudinais e o respeito à diversidade:

Os professores, a comunidade escolar, as famílias, a sociedade em geral devem mudar as concepções a respeito da diversidade, diferença e deficiência. Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em deficiências ou características pejorativas. (VELTRONE, 2007, p. 07)

Assim como o aluno ouvinte, o aluno surdo constrói seu conhecimento através de experiências e vivências que possam compreender. A língua de sinais possibilita isso, desde que a interação desse aluno seja concreta. Professores que não conseguem compreender o aluno, dificilmente poderão ensinar a ele algum conceito.

A própria ideia de interação social já prevê que uma língua seja partilhada. Não se pode considerar que qualquer projeto escolar tenha alcançado êxito se a comunicação entre seus participantes não for assegurada.

O professor, enquanto regente da sala e responsável pelo processo de ensino, não pode estar sozinho. Ele deve contar com a família do aluno, com a equipe da escola (diretor, coordenador, intérprete de Libras, instrutor surdo, professor especializado) e com os profissionais que o atendem (fonoaudiólogo, psicólogo etc), pois todos são importantes e necessários nas discussões a respeito dos rumos da aprendizagem do aluno. O conhecimento da língua de sinais é fundamental, pois não só permitirá o contato direto com o aluno, mas também fornecerá os subsídios necessários para compreender como ele aprende, como avaliar esse aprendizado e estabelecer maior socialização, não se restringindo ao intercâmbio realizado pelo intérprete.

Para os alunos na classe e na escola, Freire (2003, p. 38) afirma que a presença do professor não pode passar despercebida, pois é uma presença política em si. O professor deve revelar aos alunos a sua capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Deve ser capaz de fazer justiça e de não falhar à verdade, tendo um testemunho ético.

A escola, por sua vez, deverá proporcionar condições através da abertura de espaços de discussão na agenda pedagógica e na promoção de cursos de Libras e de práticas pedagógicas para a inclusão.

A formação docente para atender a todos os alunos deve, antes de tudo, ser um exercício constante de respeito aos direitos humanos, de diferenciação dos meios para igualar os direitos dos alunos a uma construção de conhecimento que respeite suas particularidades e valorize seus saberes. Gadotti (2003) enfatiza o caráter “reflexivo” da formação docente: “Para o educador não basta ser reflexivo. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana” (GADOTTI, 2003, p.39).

### **5.3 Atendimento Educação Especializado para Alunos Surdos nas Escolas Inclusivas**

Em relação à educação escolar dos surdos, Damázio afirma que:

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. (DAMÁZIO, 2007, p. 13)

A autora acrescenta que a inclusão do aluno com surdez deve ocorrer desde a educação infantil, estendendo-se até o ensino superior, pois, desse modo, pode-se garantir a utilização dos recursos de que necessita desde o início da vida escolar, assim como a superação de barreiras no processo educacional e o uso dos direitos escolares conforme os princípios constitucionais de nosso país (2007, p. 14).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, por meio do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, estabeleceu que a educação especial se configura em uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e os serviços e orienta em relação a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula do ensino regular.

O documento ainda define o atendimento educacional especializado da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC, 2008, p. 16)

Soares (2012, p. 41) levanta o seguinte problema: “O que seriam essas atividades, se não devem ser atividades voltadas para o conhecimento escolar?”. A autora acredita que há uma ambiguidade quando o documento delimita como AEE os “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (MEC, SEESP, 2008) em que não se determina o que seriam atividades de cunho pedagógico, de apoio ao trabalho realizado ao ensino comum e aqueles que se propõem a superar dificuldades próprias das deficiências, como é o caso da língua de sinais para surdos que devem ser realizadas no contraturno.



No detalhamento da proposta de oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas brasileiras temos que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (MEC, 2008, p. 16)

O serviço é disponibilizado para além do momento de sala de aula, com professor especializado e em dias da semana estipulados, em função da disponibilidade da escola, da quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais e de profissionais qualificados para tal função.

Quando se trata deste atendimento com profissional especializado para alunos com surdez, o Manual de Atendimento Educacional Especializado de Damázio (2007) apresenta três momentos didático-pedagógicos com a seguinte organização:

1º - Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum. Nesse momento todos os conteúdos que estão sendo dados na sala de aula devem ser explicados em Libras, por professor preferencialmente surdo:

O Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. [...] há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo[...]. (DAMÁZIO, 2007, p. 23)

Neste caso, o conteúdo de sala de aula é considerado para ser trabalhado no AEE para alunos surdos e espera-se que as dúvidas surgidas na sala de aula sejam sanadas quando esclarecidas em Libras pelo professor deste serviço.

2º - Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum. A autora define que este momento é realizado por professor/instrutor de Libras (preferencialmente surdo) e que prevê o ensino e aperfeiçoamento da língua de sinais:

O professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras e também, para não praticar o bimodalismo, ou seja, misturar a Libras e a Língua Portuguesa que são duas línguas de estruturas diferentes. O professor com surdez, para o ensino de Libras oferece aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte porque o contato

com crianças e jovens com surdez com adultos com surdez favorece a aquisição dessa língua. (DAMÁZIO, 2007, p. 31)

Neste segundo momento didático-pedagógico espera-se que haja um aprendizado e aperfeiçoamento do idioma, pois é possível que o aluno surdo chegue à escola com uma língua de sinais precária e um conhecimento dela abaixo das expectativas para sua faixa etária. Esse atendimento busca sanar as dificuldades do surdo com a Libras.

3º - Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa. Este último momento é destinado ao ensino da Língua Portuguesa e o profissional deve ser preferencialmente graduado nessa área. Esse atendimento deve ser elaborado de modo individual, em função do conhecimento que o aluno tem da Língua Portuguesa e das dificuldades diagnosticadas:

O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. (DAMÁZIO, 2007, p. 32)

Damázio acrescenta que o AEE para surdos deve ocorrer todos os dias da semana, no contraturno. O aluno surdo deverá frequentar a escola em dois períodos para cumprir o programa estabelecido.

Creio que uma agenda como essa nem sempre pode ser cumprida pelas instituições de ensino. Em geral, os profissionais que atuam nos serviços de AEE devem estar à disposição de crianças com outras especificidades que precisam igualmente de atendimento, porém com demandas diferenciadas. Com relação à capacitação do profissional para o atendimento, verifica-se em algumas escolas que ainda há precariedade de informações e conhecimentos específicos para cada tipo de atendimento. Um professor especializado, por exemplo, para atender alunos surdos necessita de subsídios não só das questões pedagógicas e inerentes à surdez, mas deve também conhecer a língua do aluno e utilizá-la em seu atendimento com competência. Se o profissional tem essa condição, pode não ter para o atendimento a um deficiente visual, por exemplo, cuja exigência é completamente diferente e igualmente específica, pois depende do conhecimento sobre o diagnóstico do aluno (há variações nos quadros de deficiência visual), o domínio para a utilização dos recursos pedagógicos nas diferentes fases da

aprendizagem, o sistema Braille para aplicá-lo, caso seja necessário para a sua alfabetização, entre outras demandas.

Soares (2012) critica as soluções apontadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério com relação ao preparo do profissional para atuar no AEE:

Constando que há falta de professor especializado para assumir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Secretaria de Educação Especial (SEESP) implementou curso de educação à distância, com o objetivo de transformar o atendimento da educação especial de substitutivo a complementar do trabalho realizado em classes do ensino regular ( MEC, SEESP Apud SOARES, 2012, p. 44)

Soares (2012, p. 45) observa que o curso proposto apresenta carga horária de 156 horas a distância e 24 horas de estudo presencial, perfazendo um total de 180 horas/aula. O curso oferece formação para a atuação do professor nos tipos de deficiência mais observados no cenário escolar: a deficiência intelectual, auditiva, física e visual.

Soares considera que a carga horária destinada a cada deficiência é “um reduzidíssimo número de horas” (34 horas para cada deficiência). Além disso, observa que esse professor em formação deve, dentro desse curto espaço de tempo, dominar Libras, Braille e soroban, adaptações para alunos com outros tipos de dificuldades, e ainda ser agente multiplicador da aprendizagem obtida nesse curso.

Assim, a formação do professor especializado nem sempre é exigida pelas instituições contratantes, pois nem sempre é possível exigir que o profissional seja pós-graduado e tenha cursos específicos para atender às deficiências que se apresentam nas escolas.

Alia-se ainda o fato de que esse serviço pode não estar disponível no interior das escolas, muitas vezes ele é feito fora, em instituições filantrópicas ou associações que se fazem parceiras das escolas. Desse modo, o deslocamento do aluno no contraturno é, às vezes, desconfortável para a família, que pode desistir de fazê-lo face às demais atribuições do dia a dia.

Embora seja obrigatório, esse atendimento nem sempre se realiza plenamente, devido a situações como falta de profissionais especializados nas instituições ou falta de espaço para a instalação da sala de atendimento multifuncional. A participação no atendimento tem sido assegurada principalmente quando a criança frequenta a escola em período integral e já se encontra no mesmo local do atendimento (no contraturno) e nas ocasiões em que ele realmente está

trazendo benefícios ao aluno notados não somente por ele, mas pela família e equipe.

O que percebo é que o estímulo para a participação e continuidade do AEE deve vir da equipe da escola, deve contribuir com a sala de aula, com o crescimento do aluno e ser percebido pela família como algo importante e indispensável para o êxito na aprendizagem.

Vale ainda ressaltar que o formato de atendimento educacional especializado previsto, de autoria de Damázio e aqui descrito para alunos com surdez, apresenta uma organização interessante e cuidadosa, porém de difícil execução para a maioria das instituições escolares que atendem a diferentes casos de inclusão e que nem sempre contam com os profissionais especializados que se fazem necessários.

#### **5.4 Instrutor Surdo: um Modelo para o Aluno Surdo no Cenário da Educação Inclusiva**

O instrutor surdo é figura recente no contexto educacional; contudo tal profissional tem se mostrado muito presente nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos surdos e é foco quando se pensa na aquisição e/ou ensino de língua de sinais para pessoas surdas. [...] O termo Instrutor parece remeter-se à tarefa específica do ensino de uma língua, mas seu trabalho não se resume a isso: ele ensina crianças surdas a compreender o mundo de uma forma peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, bem como valores, aspectos culturais, emoções, percepções. E também se mostra representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes. (SANTOS e LACERDA, 2012, página online)

Nas escolas que recebem alunos surdos na inclusão não se observa a figura do professor surdo regendo a sala de aula, mas do professor ouvinte acompanhado pelo intérprete.

Kyle (apud Skliar, 1999, p. 20-21) menciona que em muitos países os surdos não podem ser professores por lei ou pelo sistema de treinamento oferecido. Tais sistemas insistem que os professores surdos na escola utilizem a voz o tempo todo. Os surdos que conseguem passar por esse sistema talvez tenham que negar sua própria língua.

O instrutor surdo tem sido solicitado nas instituições de ensino que recebem surdos na inclusão para atuar no aprimoramento da língua de sinais (nos momentos de Atendimento Educacional Especializado – AEE) e, também, como instrutor dos ouvintes (professores, alunos e equipe escolar), oferecendo-lhes a oportunidade de conhecer a língua de sinais para interação com os surdos incluídos.

O aluno surdo, vivendo num ambiente de maioria ouvinte, tem poucas oportunidades de comunicação em sua própria língua. A presença do instrutor surdo nas escolas pode ser, para alguns deles, uma das poucas alternativas de interação com o adulto pertencente à sua comunidade linguística. O que deveria ser uma língua exercitada no dia a dia para ser aprimorada, como ocorre com qualquer pessoa ouvinte em relação à língua oral, se configura em momentos pontuais para utilizar sua língua com alguém que pode compreendê-lo, aceitá-lo e auxiliá-lo nessa busca por domínio de uma comunicação e identificação cultural.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais, dispõe em seu capítulo III sobre a Formação do Professor de Libras e do Instrutor de Libras. Há uma distinção nos requisitos exigidos para a **formação de docentes** para o ensino da Libras e para a formação de **instrutores de Libras**.

No primeiro caso, as exigências partem de uma formação em curso superior (Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua) para atender alunos do Ensino Fundamental II até o Curso superior ou de uma formação em nível médio (modalidade normal, que viabilize uma formação bilíngue), para atender alunos dos anos iniciais e educação infantil).

No segundo caso, o artigo 6º do decreto determina que a formação do instrutor de Libras, possa ser realizada em nível médio, por meio de: “I – Curso de Educação Profissional; II – Cursos de formação continuada promovido pelas instituições de ensino superior, e; III – Cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretaria de educação”. Além disso, o texto informa no parágrafo 1º que a formação do instrutor de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda desde que o certificado do curso seja convalidado por meio de uma das instituições referidas nos incisos II e III. Prevê no parágrafo 2ª que as pessoas surdas tenham prioridade nos cursos de formação previstos.

O decreto enfatiza ainda que, nas funções de professor de Libras ou instrutor de Libras, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

O que observo na prática é que a formação docente não é exigida em grande parte das instituições de ensino, mas a fluência na língua de sinais. Nem sempre se espera que o instrutor surdo tenha curso superior e não se exige uma capacitação específica para a sua função.

Creio que a função do instrutor surdo deveria ser cuidadosamente tratada, dada a sua importância para o processo de inclusão de crianças surdas. Trata-se de cuidar da sua língua e de reservar um espaço para a sua manutenção. Sem uma língua e sem que esta seja partilhada não se consegue êxito no processo de ensino e aprendizagem, pois a comunicação é indispensável em qualquer relação que se estabelece com o outro, ainda mais quando o objetivo é educar e desenvolver competências e habilidades.

O ensino da língua de sinais, relativamente recente nas escolas, deve ter a função de dar apoio ao surdo em suas necessidades que são de comunicação e interação com o meio, viabilizando a abordagem bilíngue que lhe é garantida por lei. Não se trata de ofertar curso de Libras para esclarecer aspectos gramaticais da língua. Não para as crianças surdas que chegam à escola com precariedade de informações em ambas as línguas (de sinais e oral). É fundamental aprender a brincar, jogar, conversar, questionar, enfim expressar-se na língua de sinais e identificar-se com a figura do instrutor surdo que poderá esclarecê-lo sobre particularidades da comunidade surda que outros profissionais da escola não teriam condições de fazê-lo.

Fantinel e Rampelotto (2016, página online) acreditam que a interação do instrutor de língua de sinais na sala de aula com o aluno surdo confere um *input* rico para a formação do arquivo linguístico e para identificação de ambos com a realidade e cultura surda. As autoras enfatizam que o instrutor surdo possibilitará a interação e o diálogo que são fundamentais, permitindo ao instrutor e ao aluno surdo transferirem conhecimentos de princípios discutidos para o processo de escrita, mesmo que produzidos numa língua diferente da língua escrita.

## **5.5 O Perfil do Profissional Tradutor/Intérprete de Libras**

A profissão de intérprete de Língua de Sinais surgiu inicialmente através de iniciativas voluntárias, ou seja, pessoas amigas ou familiares dos surdos dispunham-se a aprender a língua de sinais e realizar as interpretações de modo a auxiliá-los em determinadas situações, possibilitando o acesso às informações vindas da sociedade ouvinte. Com o passar do tempo, esta atividade foi sendo ampliada em razão do aumento da participação dos indivíduos surdos no meio social e no mundo do trabalho, fato que também resultou no reconhecimento da língua de sinais como

língua dos surdos, ocorrido em diversos países e em diferentes momentos históricos. Este reconhecimento foi determinante para que essa atividade se constituísse em uma profissão regulamentada em cada país.

No Brasil, há registros da presença de intérpretes em atividades religiosas a partir de 1980. No entanto, foi partir de 2002, com a oficialização da Libras, que surgiu a necessidade de que os profissionais intérpretes estivessem preparados para atuarem nesses segmentos.

A profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada através da Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. Em seu Artigo 2º assegura que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e Língua Portuguesa”. (BRASIL, Decreto 12.319/2010).

A mesma lei prevê que a formação deste profissional se dê em nível médio por meio de cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que o tenha credenciado. Poderá ainda ser formado por meio de cursos de extensão universitária ou cursos de formação continuada que sejam promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação (Decreto 12.319/2010, Itens I, II e III do artigo 4º).

O mesmo documento estabelece como responsabilidade da União a realização anual de exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa. Tal exame de qualificação deve ser realizado por banca constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores intérpretes do ensino superior com amplo conhecimento técnico (Decreto 12.319/2010 – Parágrafo Único).

Para Dias (2015, p. 181), o tradutor/intérprete não é mero transpositor de uma língua para outra. O profissional precisa reconstruir significados, o que, segundo o autor, não implica a necessidade de uma tradução literal. Para ele, isso pode ocorrer em quaisquer línguas, ficando ainda mais evidente quando se trata de línguas de modalidades diferentes, como é o caso da Libras e do Português.

Para estabelecer o perfil deste profissional, a Lei nº 12.319/2010 descreve em seu artigo 6º as suas atribuições:

- I – Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa..
- II – Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares,

- III – Atuar em processos seletivos para curso nas instituições de ensino e nos concursos públicos;
- IV – Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e
- V – Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos e policiais.

Dias (2015, p. 185) afirma que é preciso conhecer as línguas e suas culturas para que se possa entender o que significa a mensagem a ser traduzida. Para esse autor: “Dicionários não dão conta de tudo! Nas culturas, engloba-se a leitura de ironias, metáforas, frases feitas, provérbios, expressões idiomáticas e ainda as palavras polissêmicas – ou seja, as que têm vários sinônimos.”

Dias (2015, p. 189) esclarece que há dois tipos de tradução: a consecutiva, na qual o intérprete traduz o discurso para a língua-alvo valendo-se de pequenas pausas na fala original e a simultânea, na qual o profissional vai transmitindo a tradução ao mesmo tempo em que o discurso original é pronunciado. Trata-se de um trabalho difícil e desgastante, que exige memória e intuição.

No caso da Libras, a interpretação ideal é a simultânea, em que o intérprete fica posicionado próximo ao orador. Outro tipo de tradução, segundo o autor, é aquela feita com materiais pré-produzidos, realizados em programas de TV. Neste, a tradução é produzida e posteriormente é inserida em uma “janela” ao lado da tela. (Dias, 2015, p.189).

Também são estabelecidos preceitos éticos para o desempenho da função, segundo o manual do MEC intitulado: O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e Língua Portuguesa (2004). São eles:

- a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (MEC; SEESP, 2004, p. 28)

O profissional que realiza a interpretação Libras-Língua Portuguesa deve estar em constante estudo e atualização, já que as oportunidades de trabalho e os desafios da profissão têm aumentado à medida que avança a inclusão de pessoas surdas nas diversas esferas sociais.



### 5.5.1 O Intérprete de Libras no processo educacional

A Proposta de Inclusão Escolar das Minorias Sociais, com base na “Declaração de Salamanca”, e encaminhada pelo Ministério da Educação – MEC – em nosso país, por intermédio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orienta a inserção das crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, quer público ou privado com a colocação de um intérprete de LIBRAS como forma de atender à necessidade de acesso aos conhecimentos acadêmicos por parte desses alunos. (LEITE, 2004, p.10-11)

O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. É a área de interpretação mais requisitada atualmente. (MEC; SEESP, 2004, p. 59)

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. (MEC; SEESP, 2004, p. 60)

A atuação deste profissional dentro da sala de aula tem sido ainda um assunto polêmico, que gera discussões, pois, na realidade, a criança surda, filha de pais ouvintes, não tem tido acesso a Libras nos primeiros anos de sua vida, por diversas razões, entre elas o diagnóstico tardio da surdez.

Além disso, a falta do convívio direto com pessoas surdas que poderiam auxiliá-la no uso e desenvolvimento da língua tem sido um dos obstáculos para que a criança se aproprie de sua língua competentemente e que conheça a cultura surda, da qual faz parte.

Assim, sem uma formação em sua língua natural, a maioria das crianças surdas inicia sua escolarização nas salas de aula inclusivas, desde a educação infantil, convivendo com a comunidade ouvinte e desconhecendo as possibilidades em sua própria língua, ou conhecendo de modo extremamente rudimentar.

Desse modo, não raro as crianças surdas inseridas no ensino regular nos anos iniciais do Ensino Fundamental chegam às salas de aula sem a competência linguística em sua própria língua, pelo menos compatível com sua faixa etária.

Embora a proposta inclusiva preveja a aceitação de todos e a adequação das instituições de ensino em termos de estrutura e recursos materiais e humanos para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, Leite (2004) faz uma crítica a esse respeito:

O intérprete poderá estar diante de alunos surdos com diferentes níveis de proficiência em LIBRAS, ou, ainda, sem nenhum conhecimento dela. Com base nessas evidências, a proposta de inclusão educacional parece excluir as crianças surdas da relação com seus pares, pois elas estarão matriculadas nas diversas escolas públicas, chegando mesmo a ser, com frequência, apenas um aluno surdo, em uma determinada série. (LEITE, 2004, p.15)

Leite (2004, p. 16) afirma que a Libras é uma língua que, assim como as outras, originou-se da interação entre pares e vem sendo transmitida de geração em geração de estudantes, que atualmente formam as comunidades surdas espalhadas pelo Brasil. A autora expressa sua preocupação em relação à falta de convivência entre os pares que a inclusão em salas de ouvintes proporciona.

Além disso, é fato que o ambiente escolar envolve comunicações complexas, pois se trata de um ambiente de ensino em que há o professor, os alunos ouvintes, o aluno surdo e os conteúdos escolares a serem compreendidos. É um ambiente de formação, e nem sempre o intérprete possui as habilidades necessárias para realizar essa função de modo a possibilitar não somente a mera tradução, mas a compreensão e assimilação dos conteúdos.

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. (MEC; SEESP, 2004, p. 60)

Sendo assim, na escola, a função desse profissional exige o conhecimento técnico para auxiliar o aluno em outros desafios que não estão na descrição de seu cargo, mas que são previsíveis no cotidiano da sala de aula com seu aluno. Ele será um intérprete educacional que terá que buscar subsídios para a interpretação além da simples comunicação, pois seu trabalho envolve conceitos, linguagem acadêmica e ações pedagógicas nem sempre simples de serem executadas para pessoas leigas na área do ensino.

Embora cada profissional dentro da escola desempenhe sua função e, no caso, a do intérprete seria a de ser mediador entre surdos e ouvintes em sala de aula e nos demais espaços da escola, é comum que ele seja o único dentro do ambiente que consiga se comunicar com o aluno surdo. Isso fará dele mais que um mero intérprete, passa a ser alguém que desenvolve laços de amizade com o aluno, alguém que viabiliza a compreensão e aprendizagem dos conteúdos e, portanto,

além do professor de sala, ele também terá um papel associado ao ensino e ao aproveitamento do aluno atendido.

As crianças mais novas têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e elas (MEC; SEESP, 2004, p. 60).

O que se observa na prática das salas de aula inclusivas é que o intérprete de Libras passa a ter importância fundamental em todos os aspectos da vida do aluno. Suas preocupações estão em conhecer os conteúdos previamente para preparar-se para as aulas, em assegurar-se de que o aluno não só compreendeu a interpretação, mas também de que tenha compreendido a lição dada e como executar as atividades propostas. Preocupa-se ainda em perceber as fragilidades do seu aluno e comunicá-las ao professor da sala, que nem sempre as conhece. Enfim, sua função passa a exigir outros saberes que nem todos possuem, já que, pelo menos no Brasil, é uma profissão regulamentada recentemente e não prevê uma série de pré-requisitos que, na prática, o intérprete deveria possuir.

[...] algumas experiências têm levado à criação de um código de ética específico para intérpretes de língua de sinais que atuam na educação. Em alguns casos, ao intérprete de língua de sinais é permitido oferecer feedback do processo de ensino aprendizagem ao professor, por exemplo. Se esta possibilidade existe, poder-se-ia prever que o intérprete assumiria a função de tutoria mediante a supervisão do professor, o que em outras circunstâncias de interpretação não seria permitido. (MEC; SEESP, 2004, p. 60)

Cada dia mais os intérpretes de Libras têm assumido as funções destinadas ao ensino sem, no entanto, estarem minimamente preparados para tal. Se considerarmos que a sua atuação está prevista em salas de aula da educação infantil ao ensino superior, obviamente a cada ano escolar as dificuldades aumentam dada a complexidade dos conteúdos, havendo momentos em que o intérprete não terá condições de compreender o conteúdo a ser interpretado e poderá cometer equívocos, comprometendo a mensagem e o aprendizado.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à relação em sala de aula, que pode ser conflitante devido à presença do ILS, que irá dividir as atenções tanto do aluno surdo (que dela necessita) quanto do restante da classe, cuja atenção ao professor pode se dispersar em determinados momentos.

De modo geral, aos intérpretes de língua de sinais da área da educação é recomendado redirecionar os questionamentos dos alunos ao professor, pois desta forma o intérprete caracteriza o seu papel na intermediação,

mesmo quando este papel é alargado. Neste sentido, o professor também precisa passar pelo processo de aprendizagem de ter no grupo um contexto diferenciado com a presença de alunos surdos e de intérpretes de língua de sinais. . (MEC; SEESP, 2004, p. 63)

Apesar de se buscarem equacionar as questões para tratar dessa relação que nem sempre é tranquila, o intérprete ainda é um profissional que detém uma língua dentro da sala de aula só conhecida por ele e pelo aluno surdo. Questões referentes a interpretação de conteúdos específicos das disciplinas, explicações de atividades e até nas instruções dadas nas avaliações escolares ainda são desconhecidas pelos professores que não dominam a comunicação do seu aluno. Mais e mais se percebe a necessidade de que os professores regentes também dominem a Libras e assim tenham melhores condições para ensinar e para avaliar o trabalho realizado pelo intérprete do seu aluno.

## 6. A PESQUISA

Este capítulo destina-se a apresentar a pesquisa realizada em uma escola da rede pública de ensino do município de Santos.

### 6.1 O Método

Com base nos objetivos da pesquisa, optei por realizar uma pesquisa qualitativa e exploratória. Para Gonzaga apud Pimenta (2006, p.74), os métodos qualitativos são humanistas [...] se estudarmos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade.

O autor afirma que para o pesquisador qualitativo, todas as pessoas e os contextos são dignos de estudo e, assim, nenhum aspecto da vida social é demasiado frívolo ou trivial para ser estudado. (p.74-75)

Dentro da problemática apontada foi possível observar, utilizando esta metodologia, dados relevantes e inesperados, que confirmam a afirmação de Gonzaga: o pesquisador qualitativo segue procedimentos orientadores, mas não regras, assim, os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento. (p. 75)

Para Gómez (1998, p. 101) a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. Para o autor, a dissociação habitual entre teoria e prática desvirtua o caráter educativo da educação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e ação [...] Desse modo, ao entrevistar os profissionais participantes utilizamos questões que permitissem refletir sobre a prática considerando as políticas vigentes, abrindo espaço para que pudessem se expressar.

Segundo Gómez (1998, p. 102), o mundo social não é fixo nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo. Afirma que não existe uma única realidade no âmbito do social, em geral, e do educativo, em particular, mas múltiplas realidades que se complementam mutuamente. Assim, ao entrevistar diversos profissionais da escola que fazem parte de um mesmo processo de ensino foi possível revelar múltiplos olhares em relação ao objeto de estudo.

Optamos ainda pelo enfoque interpretativo para a realização deste estudo. Para Gómez (1998, p. 103), no enfoque interpretativo todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação. O autor ressalta que a finalidade da investigação não é a previsão nem o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que a sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz.

Gómez (1998, p. 106) ainda aponta que: [...] O propósito não é comprovar hipóteses, mas mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com a liberdade e flexibilidade que as situações exigirem [...]. Destaca que:

[...] A estratégia interpretativa em educação suporá mergulhar no ambiente natural da escola e da aula e indagar, observando, interrogando e comparando os fatores que intervêm – e sua influência relativa na determinação e no desenvolvimento dos problemas que aparecem – nesta realidade.[...] (GÓMEZ, 1998, p. 107)

Com relação à análise de dados da pesquisa foram utilizados os pressupostos de Bardin. Para ele, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Afirma que: “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (Bardin, 1995, p. 31). Considera-se não somente registros documentais, mas as reações dos participantes frente às situações, o que está por trás das palavras, suas atitudes frente ao objeto de análise.

Bardin (1995, p. 38) ressalta que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

O analista, segundo Bardin (1995), trabalha com vestígios: os “documentos” os quais podem descobrir ou suscitar. Esclarece que há dois tipos de documentos: os documentos naturais e suscitados. Os primeiros são produzidos espontaneamente na realidade (todo tipo de comunicação) e os documentos suscitados correspondem àqueles utilizados pelas necessidades de estudo: entrevistas, testes, experiências, etc.

Para Bardin (1995, p. 95), a análise do conteúdo organiza-se em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta pesquisa foi realizada mediante essa forma de organização.

## **6.2 Procedimentos para Coleta de Dados**

Os dados da pesquisa foram obtidos mediante realização de entrevistas individuais. Cada participante foi esclarecido sobre os objetivos do projeto e demonstraram sua concordância em participar preenchendo e assinando o TCLE (que consta nos anexos). Os locais de coleta de dados foram: sala dos professores e na própria sala de aula, em momentos apropriados, que não prejudicassem o andamento da aula. As idas à unidade foram agendadas com a coordenadora.

Na etapa 1 as questões foram feitas oralmente, as respostas digitadas em Notebook e submetidas ao entrevistado. Na etapa 2, o registro foi gravado em aparelho celular, de modo que a transcrição foi feita posteriormente.

## **6.3 Instrumentos de Coleta De dados**

Inicialmente, foi entregue à Secretaria Municipal de Santos, dossiê contendo: ofício da Unimes, Cópia do Projeto, Cronograma e Questionários. Tais documentos foram protocolados no dia 31 de agosto de 2016.

Em 5 de setembro recebemos autorização para realizar a pesquisa nas dependências de uma das unidades municipais de ensino, que chamaremos de Escola Polo. Sabendo que esta pesquisa deveria ser realizada em dias e horários preestabelecidos de forma a não prejudicar a dinâmica da unidade escolar, contamos com o auxílio da Coordenadora Pedagógica que estipulou as datas para o comparecimento.

O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada individual, realizada pela pesquisadora.

Foram elaborados dois modelos de questionário específicos para cada uma das funções (intérprete de Libras e professor) que se encontram no final deste trabalho, como Apêndices B e C. Buscou-se obter informações a respeito do atendimento dado aos alunos surdos que estão em classes em que a maioria é

ouvinte, abordando: particularidades relacionadas a forma de comunicação (utilização da Libras no contexto escolar), prática da educação bilíngue, trabalho pedagógico, estratégias de aprendizagem, dificuldades enfrentadas no cotidiano e avanços observados, além de conhecer a formação destes profissionais.

A coleta de dados ocorreu de modo tranquilo e com presteza e disponibilidade por parte dos envolvidos.

#### **6.4 Local da pesquisa e caracterização da escola**

A Unidade Municipal de Educação intitulada nesta pesquisa como Escola Polo está situada na região sudeste da cidade de Santos. Atende alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano e EJA Digital – Ciclo II.

A escola possuía no final de 2016 um total de 956 (novecentos e cinquenta e seis) alunos, sendo que deste total havia 15 (quinze) alunos surdos.

**Tabela 1 - Distribuição de alunos surdos – 2016:**

<b>Ano Escolar</b>	<b>Alunos Surdos</b>
2º ano	01
3º ano	02
5º ano	01
6º ano	02
7º ano	03
8º ano	02
9º ano	04

Em 2017 há um total de 10 (dez) alunos surdos na unidade.

O prédio oferece estrutura adequada. Há uma sala para o Atendimento Educacional Especializado equipada com computador, materiais pedagógicos e jogos em Libras. Não há conexão de internet para uso de professores e alunos.

Além das intérpretes de Libras em cada sala, os alunos têm duas professoras especializadas para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que atendem



nos períodos matutino e vespertino. Havia um Instrutor Surdo somente até o final de 2016.

Nas dependências da escola, nos painéis e principalmente nas salas, o uso da Libras está presente. Nos eventos da escola há a preocupação com a acessibilidade aos surdos. Inclusive em datas específicas, como o Dia do Surdo, têm sido organizados eventos para a participação de todos os alunos, com ênfase para os surdos que são convidados para passeios.

## 6.5 Participantes da Pesquisa

A pesquisa consistiu em entrevistar alguns professores, intérpretes de Libras e professores do AEE, que atendem alunos surdos no Ensino Fundamental I. Também foi realizada a observação dos alunos dentro da sala de aula. Acredito que a utilização de entrevistas é relevante por gerar ricas contribuições à pesquisa.

Caracterização dos participantes:

Para que eu possa me referir aos participantes da pesquisa sem identificá-los, optei por atribuir nomes fictícios. O grupo pesquisado ficou constituído na etapa 1 de três professores e três intérpretes de Libras que atendiam nas respectivas classes.

**Tabela 2 - Pesquisa - Etapa 1 em 2016**

<b>ANDAMENTO</b>	<b>SALA 1</b>	<b>SALA 2</b>	<b>SALA3</b>
Entrevista com o Professor	Ana	Laura	Pedro
Entrevista com a ILS	Paula	Maria	Julia
Observação do(s) aluno(s)	A	B	C1 - C2

Na Etapa 2, ao retornarmos à pesquisa, entrevistamos duas intérpretes de Libras, uma professora regente e as duas professoras que atendem aos surdos no AEE.

**Tabela 3 - Pesquisa - Etapa 2 em 2017**

<b>ANDAMENTO</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
ILS Taís (EF II)	Atendia a aluna C1, porém, em substituição.
ILS Rita	Atende a aluna B, já observada em 2016.
Professora Olga	Atende a aluna B, já observada em 2016.
Professora Clara	AEE – Matutino
Professora Deise	AEE – Vespertino

## **6.6 Análise e Discussão dos Dados**

Este tópico tem como objetivo analisar e discutir os dados da pesquisa. Como ressaltado na metodologia, recorrerei à análise de conteúdo proposta por Bardin, que propõe que o material coletado na pesquisa seja organizado em categorias.

Para Bardin (1995, p. 117), a categorização é uma operação de classificação. Quando a análise de conteúdo codifica o material, deve produzir um sistema de categorização. A categorização fornece uma representação simplificada dos dados brutos. Assim, a categorização não faz desvios no material, mas dá a conhecer índices invisíveis.

Além disso, para a interpretação dos dados, utilizarei os pressupostos do enfoque interpretativo discutido por Gómez (1998), que propõe que não sejam utilizados modelos padrão para relatórios, que não sejam relatórios esquemáticos ou conclusivos, pois pretende-se aproximar o leitor da realidade vivida utilizando-se a linguagem dos indivíduos ou grupos para relatar os fenômenos estudados e estabelecer comparações.

Observando os dados durante as entrevistas (pré-análise), percebi que estes podiam ser categorizados tendo como centro o processo de formação dos professores em função das políticas de inclusão e do processo de aprendizagem do aluno incluído. Assim, criei cinco categorias que permitissem analisar os dados com maior clareza:

1. Formação do professor para o atendimento do aluno com surdez;
2. A escola e a inclusão;
3. A relação professor/aluno e a aprendizagem;
4. As políticas de inclusão no cotidiano da sala de aula;
5. A relação professor/intérprete na sala de aula.

A seguir, passo a analisar os dados em função de cada uma das categorias:

### **1. Formação do professor para o atendimento do aluno com surdez**

O processo de inclusão escolar ainda atravessa etapas, por sua complexidade e pela diversidade de situações revela que ainda temos muito a aprender, a progredir e a realizar. A figura do professor é central, aquele de quem os alunos comentam o ano inteiro: “A minha professora é assim, gosta disso, faz aquilo, ela é melhor da escola”. Não importa quem é esse aluno, de onde veio e como se apresenta. O professor irá influenciar em sua vida, em suas realizações e em sua formação para além dos conteúdos escolares. A esse respeito, Paulo Freire (2002, p.19) nos diz: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando, por si mesmo.”

Ao ingressar na pesquisa tomei como base minhas experiências passadas como professora de surdos e na função atual, como professora universitária. Nesta última concentrei-me na relação que se estabelece em sala de aula. O professor regente deve ser o mediador da aprendizagem do aluno e, por isso, deve estar no centro do processo, entre o aluno e o conhecimento. Mesmo com a presença de um intérprete essa posição não deve ser alterada, pois o ILS desempenha outro papel no trato com o aluno, pelo menos é o que eu esperava observar.

A Prof.<sup>a</sup> Ana, primeira a ser entrevistada, foi a única na pesquisa que demonstrou experiência. Conhece algumas características comuns ao alunado surdo, o que a fez perceber que o aluno atendido tem dificuldades além da surdez: “de assimilação e retenção do aprendizado”, como declarou. Vi-a utilizar Libras com ele, mas afirma que o aluno é oralizado. A ILS também comentou isso, porém afirmou “que ele está se oralizando”.

Ana informou que a alfabetização ainda está em processo e que não concorda com a aprovação automática que está prevista. O aluno, a seu ver, não poderia ir para o 6º ano, porém ela não tem autonomia para decidir. *“Gostaria que ele frequentasse mais uma vez o 5º ano, mas sei, que, mesmo que eu retenha “alguém” vai assinar a promoção e ele irá para o 6º do mesmo jeito.”* – Prof.<sup>a</sup> Ana.

Demonstra sensibilidade em relação às dificuldades escolares do aluno e comentou a respeito da ausência da família na vida escolar da criança. *“A família não é muito presente. No ano passado ele também era meu aluno e ganhou um prêmio no Concurso Melhor Companheiro, promovido pelo Rotary Clube, através de votação dos alunos da sala. Houve solenidade de entrega de medalhas e cantaram o hino em Libras, foi preciso ameaçar a mãe para que ela viesse ao evento. Ela não é presente, se ausenta nas festividades e ele fica triste e chora.”* – queixa-se Ana, que é uma professora sempre requisitada para receber os alunos surdos em suas turmas: *“[...] todos os alunos surdos da unidade sempre passam por mim”*.

A ILS Paula, que atende a esse mesmo aluno, informou que incorpora outras estratégias que enriquecem a mediação feita com o aluno. Mesmo junto a uma professora experiente, as explicações ao aluno, devem ser sempre repetidas individualmente pela ILS para que ele possa compreender. *“Quando a professora dá explicações dos conteúdos, na maioria das vezes, eu preciso esperar para depois explicar novamente em Libras para o aluno, portanto, realizo, sim, um trabalho individual devido à necessidade de maiores esclarecimentos sobre os conteúdos dados pela professora de sala.”* [...] *“Nas atividades e avaliações é necessário ajudá-lo, além da tradução em Libras. Atividades que exigem raciocínio sempre requerem ajuda. Procuro desenvolver a autonomia do aluno, mas preciso corrigi-lo e fazer intervenções. Creio que o aluno precisa de direcionamento, talvez mais que outros com os quais já trabalhei”*.

Paula é formada em Serviço Social, não tem formação pedagógica, embora esteja exercendo uma função pedagógica, pois auxilia a professora na elaboração de atividades, participa nas reuniões de planejamento e no conselho de classe, tendo uma interação com a professora regente e a professora do AEE na organização dos conteúdos.

Quando conheci a Prof.<sup>a</sup> Laura, ela estava como substituta na sala do 2º ano, porém, estávamos em outubro e ela assumiu a sala em 14 de março. Atendia a aluna B desde o começo do ano. A professora disse não estar preparada para

atender a aluna: não utiliza Libras porque não conhece, depende totalmente do trabalho da ILS e da professora do AEE. Não conhece o grau de surdez da aluna e faz apenas gestos de apontamento com a criança. Pude perceber em uma tarde de observação na sala da Prof.<sup>a</sup> Laura que, sem a ILS presente, a comunicação não acontece. A criança é bem quieta, mas esperta e observadora, vi comunicar-se com os coleguinhas em Libras a respeito de empréstimo de material e coisas simples.

No dia em que observei essa aluna, ela estava sem a intérprete (ausente devido a uma atividade para a qual foi requisitada). A Prof.<sup>a</sup> Laura falava o tempo todo com os alunos. Em certo momento, pediu aos alunos que entregassem uma folha de autorização de passeio que haviam levado para os pais assinarem. Caminhava o tempo todo enquanto falava, indo para frente e para o fundo da sala sem esclarecer nada à aluna. A mesma me olhou e indagou em Libras: “O quê?” – querendo que eu explicasse o que a professora dizia. Eu expliquei a ela, em Libras, que a professora pedia um “papel/autorização com assinatura da mamãe para o passeio”. A menina fez uma expressão de quem tinha compreendido, abriu a mochila, tirou a autorização e me informou: “Papai assinou, mamãe não”. Ao mostrá-lo vi que tinha a assinatura dele. Em outras situações de sala, observei a falta de entendimento por parte da professora, e mais, a pressa para que a criança fosse sentar e não mais solicitasse ajuda.

Refleti sobre quais os critérios utilizados para se atribuir salas aos docentes. Na rede municipal de Santos, atribuição de aulas é feita de acordo com a Portaria da SEDUC Nº 17/2017 que dispõe sobre as diretrizes operacionais para atribuição interna de classes e aulas nas Unidades Municipais de Educação – UME's que atendem Ensino Fundamental e Educação Especial no ano letivo de 2017, Art. 2º “A atribuição de classes para PEB I e II deverá obedecer à classificação interna da unidade conforme tempo de serviço no período e cargo.” Desse modo, aspectos relativos à experiência profissional do docente para a inclusão não são levados em conta no momento da atribuição das salas.

Independentemente dos aspectos formais da contratação (efetivo, substituto ou eventual), creio que não pode haver distinção em relação à atuação do profissional em exercício. Há professores com diferentes níveis de conhecimento e históricos profissionais, entretanto, o compromisso com o aluno deve ser o mesmo. Paulo Freire (2002) ao afirmar que “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” faz a seguinte reflexão:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2002, p. 36)

A ILS Maria, que atende a mesma aluna, é formada em Matemática, Pedagogia e Pós-Graduada em Libras. É envolvida na aprendizagem da aluna e esclarece as dúvidas da professora. Como as atividades da professora nem sempre têm imagens, ela está sempre com o celular conectado à internet para utilizar ilustrações ou vídeos relacionados ao conteúdo trabalhado pela professora regente com a aluna. É natural ao falar o quanto ela e as outras ILS ajudam nas salas de aula. Embora a situação não seja ideal, afirma: “[...]considero que o aluno é bem atendido. Tem coisas muito piores acontecendo por aí fora.” – diz Maria.

Entrevistei o Professor Pedro, de Educação Física, em relação ao 3º ano, pois a professora da sala estava afastada. Este não demonstrou conhecer a inclusão de surdos. Sobre a Libras: *“Não conheço bem, mas a ILS me ajuda.”* Sobre conhecer o Plano Político Pedagógico e saber como está prevista a inclusão: *“Não sei informar.”* Apoiava-se na ILS da sala em todas as situações e para orientá-los nas aulas de xadrez, além dela, disse utilizar um “panfleto”.

Nas entrevistas realizadas, emergiram nas falas dos professores e das intérpretes indícios de que o processo de ensino dos alunos surdos ainda não atende às necessidades destes. Os professores em vários momentos demonstraram ter dificuldade de comunicação com esses alunos, dificuldade de identificar o momento de aprendizagem, assim como também de como conduzir o processo de ensino de modo a atender a especificidade de aprendizagem desses alunos. Em muitos momentos das entrevistas percebi certa estranheza em relação à própria presença do aluno surdo na sala de aula.

Nas palavras ditas estavam presentes a aceitação, o conhecimento das políticas de inclusão, a organização do atendimento pedagógico e outros que devem ocorrer nas salas de inclusão. Porém, nas palavras não ditas estava presente uma tensão constante entre os profissionais envolvidos no cotidiano da sala de aula do aluno surdo. A tensão se revelava em situações em que a ILS e professora tinham que conduzir uma situação corriqueira de sala de aula. O que ocorria era que ambas esperavam a atitude uma da outra tanto em relação à disciplina do aluno quanto ao

encaminhamento do processo de ensino. A responsabilidade sobre o aluno era pouco assumida pelo professor regente, e a ILS, por sua vez, tentava delimitar sua atuação apenas ao campo técnico de interpretação da LIBRAS. *”São muitos professores, eles não fazem as adaptações e acham que o aluno é meu. Se o aluno levanta ou faz alguma coisa que ele não concorda, olha feio para o ILS. Na verdade ele deveria pedir para o aluno se sentar, chamar a atenção quando está fazendo bagunça, mas acham que essa tarefa é minha.”*- diz a ILS Julia.

Percebi claramente uma diferença no tratamento entre o aluno surdo e os demais. A ILS critica o professor da sala que não assume o aluno de fato como seu. Por sua vez, ela afirma categoricamente que o aluno não é dela, como expresso nesta fala: *“Não considero as relações entre professor/ILS bem definidas. Os professores (alguns) deveriam saber que o aluno não é nosso. Me perguntam: “Professora, o fulano pode fazer isso? (O aluno não é meu e eu não sou a professora!)”. Se a criança se levanta da carteira: “Professora, não vai dar uma bronca nele?”*– diz a ILS Tais”. Notei que não há interação entre professora e ILS no que se refere às orientações do aluno assim como no que se refere ao encaminhamento do seu processo de ensino e ainda uma ausência de vínculo entre professor/aluno/intérprete. Há uma ausência de posicionamento docente em relação ao aluno surdo e, por outro lado, uma negação por parte da ILS que afirma que o aluno não é dela.

Nas entrevistas ficou patente a percepção que o aluno surdo não pertence a ninguém na sala de aula. A professora regente o ignora, a intérprete afirma “não sou a professora”, “o aluno não é nosso”. Nas observações realizadas pude notar que na organização do trabalho pedagógico na sala de aula ficou implícito que os alunos ouvintes são de responsabilidade do professor regente e o aluno surdo é de responsabilidade da intérprete. Esta, por sua vez, nega essa responsabilidade.

Afinal, que lugar o aluno surdo ocupa na sala de aula? Por certo, um lugar físico é ocupado por ele, mas no campo pedagógico e de vínculos imprescindíveis para a constituição humana, que é a afetividade, existe um vazio, um não lugar, uma negação do pertencimento à sala de aula e ao significado pleno de ser um “aluno”, seja por parte da professora regente ou por parte da intérprete.

O silêncio que acompanha o aluno surdo parece não perturbar a professora e a intérprete. Esse silêncio que poderia ser quebrado com vínculos afetivos fecundos, capazes de potencializar a relação entre professor, aluno e o processo de

aprendizagem, aparecem muito fragilizado. Sabemos da importância da afetividade para o desenvolvimento humano e que aprendizagem e afetividade são interdependentes e, embora essa temática compareça com frequência nos debates pedagógicos, a compreensão da extensão da afetividade e seu entrelaçamento com o desenvolvimento cognitivo ainda não está presente nas práticas pedagógicas observadas na pesquisa em relação ao aluno surdo.

Para melhor compreensão, busquei alguns teóricos que contribuíram para elucidar essa temática.

Segundo Piaget (apud La Taille, 1992, p.17), o conhecimento não pode ser considerado como simples cópia do real nem como totalmente determinado pela mente do indivíduo. Para o autor, o conhecimento é resultado de uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é a interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos externos. A apropriação desse conhecimento é a aprendizagem, que é resultado dessa interação, da ação do sujeito, e a afetividade é a energia que move as ações humanas, sem ela não há interesse e não há motivação para a aprendizagem. La Taille (1992, p.65), ao comentar sobre o trabalho de Piaget, afirma que a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. A afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço.

Outro autor fundamental para entendermos o papel da afetividade na aprendizagem é Vygotsky. Para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1992, p. 75-76), o afeto não é um aspecto separado da cognição, mas um elemento fundante das funções mentais. Cabe destacar que Vygotsky não faz uso do termo cognição, como fazemos usualmente. Ele usou o termo “função mental” para se referir a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. “Ele fez distinção entre “funções mentais elementares”, como atenção involuntária, e” funções mentais superiores”, como atenção voluntária e memória lógica. Para ele, as funções mentais superiores estão inter-relacionadas com outras funções. A Interfuncionalidade reflete-se na compreensão de Vygotsky do termo “consciência” (WERTSCH apud OLIVEIRA, 1988, p.64), “a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. Os processos pelos quais o afeto e o intelecto desenvolvem-se estão



inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (Idem, pg. 65). Para Vygotsky, existe a unidade entre esses processos, sendo que, para ele, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, que comporta as inclinações do sujeito, as necessidades, os interesses, os impulsos, o afeto e a emoção.

Além da contribuição dos autores acima para compreendermos o papel da afetividade, noto que também os documentos oficiais enfatizam os múltiplos aspectos da constituição dos sujeitos que estão presentes, que devem ser contemplados nos processos de ensino e aprendizagem. As Diretrizes Curriculares, por exemplo, no que se refere à formação dos professores (Brasil, 1999), assinalam que uma educação de "qualidade" deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes capacidades "cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal" (p.25), e destaca ainda que:

Cabe, pois, à escola, diante dessa sua natureza, assumir diferentes papéis, no exercício da sua missão essencial, que é a de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos. A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 1999, p. 30)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 34), que são referência ao currículo do ensino fundamental, reafirmam que “o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos”.

No cotidiano das salas de aula, na relação entre professor e aluno, deve-se estabelecer uma relação de confiança em que a afetividade seja parte integrante desse processo. O professor que assume o papel de mediador de conhecimento permite, com serenidade e paciência, que seus alunos expressem seus sentimentos e tomem como referência o comportamento e atitudes do professor para resolver conflitos, manifestar suas emoções e se relacionar com colegas e outras pessoas no contexto escolar e fora dele também. As professoras regentes assim como as intérpretes devem criar/recriar a ação pedagógica a partir do diálogo como o

proposto por Freire: um diálogo entendido como espaço da ação e da reflexão numa dimensão transformadora do mundo.

Para Gadotti (2003), o ato de educar é complexo. Afirma que o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, do “fazer aprender” e de seu projeto de vida de continuar aprendendo. (p.41). É preciso reconhecer as fragilidades de formação, investir em trabalho coletivo de formação permanente na escola para refletir sobre os temas de interesse que norteiam as discussões das necessidades da escola e o que se pode fazer para melhorar a qualidade e as condições de ensino.

A ILS Julia, que atende o 3º ano, ao ser entrevistada, revelou ter somente o Magistério e o desejo de ingressar na Pedagogia, assim que pudesse ser efetivada, para poder arcar com os custos. Atendia ao mesmo tempo duas crianças: uma menina somente surda e um menino surdo, com PC (Paralisia Cerebral) e baixa visão. Com diagnósticos tão diferentes creio que a ILS se desdobrava para atender às demandas. *“Este ano estou com dois alunos na mesma sala, eles têm tempos diferentes e necessidades diferentes.”* - diz Julia.

Julia desenvolveu técnicas para algumas atividades que são feitas na sala: *“O ditado para eles não pode ser somente oral, eu faço com datilologia (3 vezes). Depois eu dou o sinal e o significado. Na correção eu faço todo o processo novamente apontando os erros para corrigirmos.”* Ao descrever a sua rotina, de ir de um ponto ao outro da sala, fazendo vídeo para um e retornando para ajudar a compreensão do outro aluno em atividades, que embora aparentemente iguais, demandam estratégias diferenciadas, não pude deixar de refletir sobre a função da professora regente nesse processo. Em que lugar ela está? A mediação da aprendizagem que deveria ser realizada por ela não ocorre, ela assiste a essa “ginástica” diariamente e talvez nem se dê conta de o quando é difícil para a ILS, e principalmente para esses dois alunos, participarem dessa “triangulação”.

Julia critica fortemente alguns professores, mas não faz alusão à professora da sala, mas aos professores com os quais trabalhou no Ciclo II, pois alega que a maioria deles não dá respaldo necessário ao trabalho da intérprete e não assume suas responsabilidades enquanto professores. *“No ano passado atendi o ciclo II e os professores não adaptam conteúdo, a responsabilidade é jogada para o ILS como se fosse professor auxiliar. Se desculpam dizendo que não conhecem e que não*

*sabem, mas todos sabem que essa escola é um polo de inclusão! [...].*” O processo de formação continuada dos professores deve garantir o desenvolvimento de conhecimentos que deem conta do enfrentamento dos desafios que se apresentam no dia a dia da sala de aula. O professor não pode se colocar no lugar do não saber e do imobilismo.

A ILS Tais, que é pedagoga e está concluindo uma Pós Graduação de Tradução e Interpretação em Libras e que tem 22 de experiência como ILS, trouxe as mesmas queixas já observadas nas entrevistas com outras intérpretes. Diz conhecer as necessidades dos alunos e as dificuldades enfrentadas na sala, devido à falta de adaptações e falta de conhecimentos dos professores regentes. Demonstrou sua angústia com a situação das crianças, pois, no período da manhã, atende a dois alunos (com 14 e 16 anos). *“O desafio na sala de aula, bem, é muito mais complexo! Quando o aluno é fluente em LS e não é alfabetizado, é mais que a intermediação, não tem como ser neutra. Estou no 9º ano e os alunos que eu atendo não são alfabetizados! Como será para eles depois? Complicado...”* – declara Tais.

Por atender o EF II, Tais nota que os professores “novos” têm mais dificuldade de entendê-los, porém a maioria deles, mesmo os professores mais antigos, não providencia adaptações e nem envia os conteúdos para ela, demonstrando total despreparo para a inclusão. Na visão de Tais, uma escola que é polo como esta deveria orientar melhor sua equipe.

No caso de uma escola polo de inclusão, exige-se de seus docentes profundidade em termos de conhecimento e de responsabilidade como cidadãos. Em relação à formação docente, Arendt (1972), afirma que um dos problemas da educação reside na negligência na formação dos professores em sua própria matéria, “não raro encontrando-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (1972, 231).

A fonte legítima da autoridade do professor como a pessoa que sabe mais e pode fazer mais, torna-se ineficaz. “Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir” (ARENDR, 1972, p. 231).

O problema destacado pela intérprete em relação aos professores denuncia a indiferença destes com o aluno, demonstram um não querer encarar a problemática de ensino dos alunos surdos por não saberem. Esse distanciamento dos professores deixa os alunos por conta própria. A esse respeito, Arendt (1972, p. 247) alerta que

não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia; portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito mais fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem, por isso, ser educado. A escola precisa, dessa forma, promover o estabelecimento de uma relação de ensino e aprendizagem na qual o educador conduz o aluno à aquisição de saberes significativos que o auxiliem a compreender a realidade do mundo em que está se inserindo.

Segundo Arendt (1972), o professor precisa inspirar confiança, precisa se constituir como um dos referenciais para as crianças e jovens guiarem-se em sua inserção no mundo. Ser professor exige a estima e o respeito necessários para dedicar-se ao ensino, esquecendo-se de si e buscando a promoção do outro, no sentido de contribuir para o seu amadurecimento e aquisição de saberes e competências. Creio que esse desprendimento que o professor deve ter em relação à valorização do seu aluno, em detrimento de seus próprios interesses pessoais, é fundante para uma entrega total, como ser humano e para o estabelecimento de relações de afeto tão necessárias à estimulação da aprendizagem.

Deise, professora que atende os alunos no AEE no período vespertino, tem formação específica: Pedagogia e habilitação em EDAC – Educação para Deficientes de Áudio comunicação além de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Com 22 anos de trabalho nesta escola, sente-se segura no desempenho de sua função. Entretanto, revelou ser adepta do oralismo, utilizando sinais somente quando acha necessário. Será que ela realmente sabe avaliar quando é necessário, pois para um surdo a língua de sinais é sempre necessária! Mesmo assim, afirma utilizar a proposta bilíngue, o que é um contrassenso! Também comentou sobre o desinteresse dos professores, em especial do EF II, que não fornecem os conteúdos para que ela possa desenvolver nos seus atendimentos e adaptar atividades e avaliações.

A Professora Clara, que atende no AEE no período matutino, tem 19 anos de atuação na educação de surdos, é graduada em Educação e Pós Graduada na área da Surdez. Declarou ter conhecimentos para a função, apresentou os recursos e materiais que tem à disposição (livros, jogo, cartazes, atividades em Libras). Disse conhecer a proposta bilíngue, mas foi franca ao informar: *“Eu conheço a proposta bilíngue. Nem sempre é possível, pois a escola não tem total estrutura para ser considerada bilíngue”*.

As professoras Deise e Clara não fazem críticas ao modelo utilizado, organizam seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos atendidos, apenas lamentam o fato de que a maioria dos professores não faz a sua parte, que seria trabalhar conjuntamente com elas.

A Prof.<sup>a</sup> Olga possui 40 anos de atuação como professora, nunca teve formação para atender alunos na inclusão e nem conhece a língua de sinais.

O despreparo a faz depender totalmente da ILS dentro da sala e da professora do AEE para elaborar atividades e avaliações adaptadas. Talvez por causa dessa assessoria tenha declarado : *“Não me senti preparada, nem sabia como fazer, mas com a mediadora acho que ficou muito fácil!”*

Olga não teve nenhuma capacitação em serviço que a pudesse esclarecer minimamente a respeito das particularidades dos alunos surdos, nem tem contato direto com a professora do AEE, pois delega à ILS a função de levar e trazer atividades (conduta da maioria dos professores). Não cogitou a hipótese de fazer um curso de Libras para conhecer a comunicação da aluna, porém admite que isso poderia melhorar a qualidade do seu trabalho.

Admitiu ainda que não tem com ela as mesmas expectativas de aprendizagem que tem com os demais alunos da sala, afinal, nem mesmo sabe como tirar as suas dúvidas. *“[...] não conheço a educação dos surdos, faço o que posso, pois tenho mais alunos que também precisam. Só que eles, eu consigo entender do que precisam.”*

Mesmo na condição de professora da criança, a Prof.<sup>a</sup> Olga ressalta que sozinha não teria como atendê-la: *“[...] sou formada para trabalhar com o regular, tenho experiência, anos e anos, mas não com aluno assim.”*

A respeito do despreparo do professor que resulta em um tratamento diferente dado por ele ao aluno para o qual não se sente qualificado para atender, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição, baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas

portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2, "a").

A declaração de Salamanca (1994) proclama que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades.

Ambas as declarações informam que a inclusão é um processo cujo objetivo deve ser o de encontrar e oferecer as melhores situações para que cada aluno se desenvolva dentro de suas potencialidades, respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um.

Nas falas de várias professoras está presente uma aparente resistência em relação à inclusão do aluno surdo em sua sala de aula: *"Não me senti preparada, nem sabia como fazer [...] não conheço a educação dos surdos, faço o que posso, pois tenho mais alunos que também precisam. Só que eles, eu consigo entender do que precisam."* - Prof.<sup>a</sup> Olga. Essas declarações podem ser interpretadas como recusa, desinteresse, má vontade e até como falta de humanidade por parte do professor. Mas, quando observamos as condições em que ocorre o trabalho docente, entendemos que há uma manifestação de insatisfação com a situação que lhes são impostas sem as devidas providências por parte dos órgãos oficiais no sentido de oferecer aos professores projeto de formação continuada que lhes permita o enfrentamento dos desafios exigidos pela inclusão de alunos com necessidades especiais.

Ao olhar cuidadosamente a situação, o que num primeiro momento eu poderia interpretar como recusa, não necessariamente é, pois os professores não estão se negando a trabalhar com o aluno para o qual se dizem desqualificados. Estes professores declaram nas entrelinhas que estão inseguros quanto a sua capacidade de conduzir um processo de ensino que exija mais embasamento e preparação. É preciso mais que boa vontade por parte dos professores. Não podemos esperar que sem um aprimoramento da prática docente e conhecimentos básicos sobre as

dificuldades de comunicação, no caso dos alunos surdos, os professores possam realizar um trabalho docente qualificado.

Notei que alguns professores, mesmo tendo frequentado cursos de atualização, sentem-se amedrontados em receber alunos com necessidades especiais, pois sentem-se despreparados para fazer a mediação entre os conhecimentos desenvolvidos nas aulas e seu aluno surdo. Diante dessa dificuldade, os professores optam por delegar a responsabilidade pelo aluno surdo ao intérprete.

As dificuldades relatadas pelos professores afetam a todos os docentes que se formaram e continuam sendo formados com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, baseada na pedagogia bancária, tão combatida por Freire. Essa formação não prepara o docente para o enfrentamento dos problemas nas suas práticas de sala de aula, tampouco para enfrentar os desafios dos processos de inclusão. No relato da professora Olga está presente a angústia de não saber o que fazer, de sentir a falta de uma formação continuada e de não ter suporte por parte dos órgãos responsáveis pela implementação das políticas de inclusão. A professora reconhece a necessidade do aluno e faz a seguinte denúncia:

*“Na minha visão ainda falta muito. Temos um vazio na educação das pessoas deficientes. Por exemplo, ela não escuta e não fala, usa o sinal. Estar aqui é bom para ela[aluna surda] e para os outros, fazem amigos e o preconceito fica de lado. Ela está incluída numa sala, mas, será que não poderia aprender melhor? Estamos com ela aqui e não temos nem tempo e nem conhecimento para fazer muita coisa”. - Prof.<sup>a</sup> Olga.*

Como preencher o vazio sentido pelos professores que estão vivenciando um processo de inclusão ainda frágil e pouco discutido entre os pares? Como enfrentar os desafios que os processos de inclusão exigem? Retomemos o princípio que norteia o Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, 1994), que preconiza que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais. Para que as escolas tenham condições de enfrentar o desafio de realizar esse processo de inclusão, todos os profissionais da área educacional e, em especial, os

docentes precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente que possibilitem a participação contínua em atividades de formação bem como de assessoramento ao desenvolvimento da prática (SEESP/MEC, 2006).

Em uma escola inclusiva, os alunos, com necessidades especiais ou não, são protagonistas, apoiam os colegas e são apoiados no processo de aprendizagem, realizam tarefas na classe através do trabalho colaborativo e, juntos, compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar.

Esse é um desafio que todos os professores devem se propor a enfrentar. É fundamental que os professores conheçam os aspectos relativos ao desenvolvimento humano, assim como os processos que envolvem a aprendizagem. Faz-se necessária a formação continuada do professor, constituindo-se cada vez mais como pesquisador de sua própria prática pedagógica, pois, conforme diz Zeichner (apud Geraldí, 1998, p. 249),

a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida; cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento; é importante que o processo ocorra em grupo para que se estabeleça a relação dialógica; a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Sabemos que ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e, por isso, envolve aprendizagem contínua e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula.

No final da entrevista, a Prof.<sup>a</sup> Olga fala sobre o que seria necessário: *“Preparar melhor o professor, porque ele (aluno) já fica na escola o dia todo. Imagine uma criança que vem de manhã e chega em casa quase à noite. Que passa o dia com professores. Nem tempo ela tem para mais nada. É aqui que temos que fazer a diferença. Se o tempo dela for bem usado, com o que ela precisa, tem tudo para dar certo”*

A última entrevista da pesquisa foi feita com a ILS Rita, que auxilia a Professora Olga na tarefa de atender a aluna. Ela está cursando Pedagogia e é funcionária da rede municipal desde 2009. Em suas preocupações está: a falta de uma grade específica para os surdos, métodos e recursos visuais, e ainda aponta:



*“A capacitação de professores para mim é o maior problema. Há uma lacuna, sem dúvida.”* afirma Rita.

Ferreira (2006, p.3-4) afirma que “a construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente”. Para Ferreira (2006, p. 6) “o processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro, etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica.” O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente.

Sobre a formação docente Freire (1997, p.153) afirma: “Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo”.

## **2. A escola e a inclusão**

Para Mantoan (2013, p.63), escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e aprendizagem. A autora afirma que a possibilidade de ensinar a todos, sem discriminação e sem o uso de práticas e métodos de ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa.

O desafio da inclusão escolar deve ser enfrentado por todos que compõem a equipe escolar, pois se trata de uma mudança de conduta, com novas perspectivas que demandam empenho, ajuda mútua e comprometimento.

Na pesquisa realizada, observei uma variação neste comprometimento da equipe em relação ao projeto inclusivo da escola. A escola em questão foi tornada polo de inclusão de surdos pela SEDUC, procurada para matricular crianças surdas de toda a cidade, ou pelo menos de boa parte, já que a rede municipal possui mais um polo. O esperado é que numa escola com essa característica, ou seja, uma escola modelo, exista estrutura que possa dar conta de atender adequadamente os alunos surdos que são matriculados nela. Durante as entrevistas e minhas

observações, notei que há problemas que foram se manifestando durante o período em que realizei a pesquisa e que me reportarei ao longo da discussão desta categoria.

Na entrevista realizada com a Prof.<sup>a</sup> Ana, que é a mais experiente na inclusão de alunos desta escola, ela relatou que a coordenadora pedagógica dá orientações sobre a forma de tratar o aluno surdo. Ela enfatiza que o professor deve “tratar de forma igual” e realizar as adaptações de que o aluno necessita. Ana criticou a forma como a escola conduz o processo de avaliação e aprovação dos alunos incluídos. Relatou que, independentemente do desempenho do aluno ou de sua frequência à escola, este é aprovado automaticamente ao final do ano escolar. Esta política de aprovação promove um processo de exclusão por meio do próprio sistema, ou seja, o aluno é incluído porque as políticas de inclusão assim exigem e, ao mesmo tempo, é excluído pelo sistema que o incluiu. Para Mantoan (2015, p. 12), a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Afirma a autora que a escola se democratizou abrindo-se aos novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Portanto, em sua visão, a escola, mesmo quando se diz inclusiva, pode estar excluindo os alunos que não compreendem o conhecimento que ela valoriza.

As diversas facetas da exclusão podem ser percebidas na entrevista realizada com a ILS Paula sobre a disciplina de Língua Inglesa. No caso do aluno surdo, esta seria a terceira língua que teria que dominar o que torna esse processo extremamente doloroso para um aluno que pouco consegue se comunicar em Libras, não tem domínio da Língua Portuguesa e é inserido numa aula de Língua Inglesa sem nenhuma adaptação para que pudesse ter um nível mínimo de compreensão. Não há, segundo informado pela ILS, material diversificado utilizado pelo professor para facilitar a aproximação dos conteúdos da disciplina aos conhecimentos prévios do aluno. O que poderia se esperar é que essa disciplina fosse tratada de forma lúdica, o que garantiria melhor aprendizagem para todos os alunos da classe, incluindo o aluno surdo. O fato é que sem o professor disponibilizar-se para diversificar estratégias de ensino, o fracasso do aluno surdo já está anunciado. Tanto a equipe gestora quanto os professores não demonstraram sensibilidade para a urgência de realizar discussões de adequação curricular ou

mesmo de ações pedagógicas ou projetos pedagógicos coerentes e que contemplem a inclusão desses alunos.

Nas falas das ILSs, percebi recorrentemente críticas em relação ao encaminhamento dado pela SEDUC ao processo de inclusão. A formação do professor não é constante, não existe um projeto de formação continuada na própria escola. Não se percebe a presença das orientações contidas nas portarias editadas pela SEDUC nas práticas cotidianas da sala de aula. Sobre o processo de avaliação externa, realizada pela SEDUC, não há nenhuma preocupação, segundo a ILS Paula, em adaptar a prova para o aluno surdo. A prova deste aluno deveria vir com ilustrações relativas às questões solicitadas para que o mesmo, com o auxílio da ILS, pudesse compreender e realizar a prova. *“Quando se trata de avaliação externa não temos esse respaldo da SEDUC. Fizemos queixas quanto à falta de adaptação. Seria necessário enviar com antecedência as avaliações para os ILS se prepararem.”* - e complementa: *“As provas da SEDUC não são em nada adaptadas. Às vezes, as provas institucionais têm mais apoio visual do que as da SEDUC.”* – Paula. A ILS relatou que as avaliações sempre foram momentos de angústia para os alunos surdos que, diante do cenário da sala de aula, em que todos os alunos liam e respondiam as questões, não conseguiam realizar a prova do mesmo modo. Vemos, com isso, uma profunda desigualdade em relação ao aluno surdo. A Educação como direito de todos prevista na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) fica visivelmente inviabilizada com a criação de barreiras para a aprendizagem dos alunos surdos incluídos, o que se caracteriza como uma negação de direitos. O documento citado, em seu artigo 3º, item 5 determina que : *“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. 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.”*

A ILS Tais relatou que os cursos de Libras eram dados à escola toda, mas que, no momento, somente as salas em que havia surdos tinham essas aulas. Indaguei o porquê dessas mudanças. Ela respondeu-me: *“Parece que eles não gostaram (os alunos surdos). Ficavam bravos quando eram muito abordados pelos ouvintes. Nós precisamos conversar com eles para que compreendessem que o que os ouvintes queriam era conversar, ficar amigo, não estavam nem incomodando e nem zombando deles. O instrutor surdo nos ajudou nisso também.”* Cabe aqui um

comentário: é possível que algo tão importante, e que seria um fator determinante para a inclusão dos alunos surdos e sua socialização com a escola toda, tenha sido interrompido só porque, inicialmente, os alunos surdos não compreenderam e não gostaram? Qual o verdadeiro motivo que está oculto numa atitude como essa? Os alunos surdos poderiam ser conscientizados e perceber que estavam sendo beneficiados, mas ocorreu o inverso: a escola encerrou as aulas e deixou que a Libras fosse reduzida a momentos pontuais e a somente alguns alunos. Um projeto que poderia ser grandioso foi sumariamente cancelado.

A esse respeito Freitas (2013) apresenta uma contribuição importante:

A primeira questão a ser reconhecida é que, ao menos hipoteticamente, a inclusão dos chamados deficientes auditivos, ou surdos propriamente ditos, abre espaço para a presença de um novo idioma no território escolar, cuja presença pode ensejar a demarcação de outro subterritório que diz respeito ao espaço ocupado pelos que se comunicam em língua de sinais. (FREITAS, 2013, p. 62)

Se a escola não viabiliza o espaço para que esse novo idioma se popularize entre docentes, discentes e equipe escolar, a socialização entre eles fica restrita a seus intérpretes, a um colega surdo, se houver na sala ou no restante da escola e, de forma absolutamente precária, entre o restante da escola.

A Prof.<sup>a</sup> Laura foi sincera ao admitir seu despreparo para estar ali com a aluna, assim como a Prof.<sup>a</sup> Olga, que apesar de longa experiência desconhece as práticas pedagógicas para crianças surdas e a própria Libras. Não existe uma justificativa para que se convoquem profissionais cuja qualificação não atende a função que lhe foi atribuída. A quem estão desconsiderando? Ao professor que, por seu desconhecimento, se sente despreparado para ensinar o aluno ou ao intérprete de quem estão esperando todas as soluções? Creio que nesse caso é o aluno quem está sendo desconsiderado pela escola, pois se trata de uma criança que não tem o alcance necessário para entender o que está ocorrendo e que se encontra numa situação de vulnerabilidade frente ao sistema escolar que o “acolhe”.

Percebi durante as entrevistas e a observação nas salas de aula que o processo de ensino é carente de significado, é mecânico e não leva em consideração a realidade do aluno surdo para quem, dada a sua condição, as dificuldades na escola são multiplicadas pelas condições de convivência que se estabelecem nas relações cotidianas. A sala de aula é para ele um país estrangeiro, que fala uma língua não dominada por ele e que, por causa disso e pelo próprio

distanciamento nas relações humanas, seja do professor, da gestão, da ILS, da equipe e dos colegas, ocorre o processo de isolamento o que o distancia não só das pessoas, mas também da possibilidade de construir aprendizagens. Há uma ausência da amorosidade necessária para o estabelecimento do vínculo pedagógico que deve ser antecedido pelo vínculo humano. Paulo Freire discute a amorosidade no ato pedagógico. Para Freire, a “educação é um ato de amor”, sentimento em que homens e mulheres veem-se como seres inacabados e, portanto, receptivos para aprender, sendo que “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 1987, p. 79-80). A relação professor-aluno, quando atravessada pela afetividade, pela amorosidade e pela dialeticidade permite o desenvolvimento da educação libertadora e humana.

A presença da amorosidade e o diálogo são elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1992, p. 43). Para Freire, amorosidade e diálogo estão em íntima relação com respeito, humildade, esperança, fé e: O objetivo de tal envolvimento seria o de preparar pedagogicamente esse docente para trabalhar com a pluralidade sociocognitiva e experimental dos estudantes por meio do enriquecimento de conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social. É preciso ter um profundo amor aos outros homens e ao mundo para dialogar.

Freire nos ensina que a prática pedagógica alicerçada na amorosidade e no diálogo não exclui a seriedade e a rigorosidade. O professor dialógico que assume seu amor pelo mundo e pelos educandos é aquele professor que prepara as aulas com objetivos que contemplem a necessidade de aprendizagem de seus alunos. A sala de aula, nesta perspectiva, é acolhedora, mantém vínculos afetivos saudáveis, é espaço para exercício da curiosidade, não nega a expressividade de ninguém e é espaço preñado para uma formação humanista.

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo

isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 161)

O momento atual vivido por todos nós, profissionais envolvidos com a inclusão, ainda que nos consideremos experientes, necessita de mais subsídios às práticas. Como professora formadora, percebo que a cada dia novas exigências se revelam e nos convocam a um novo olhar, a redimensionar nosso trabalho, tendo em vista que as necessidades dos alunos e os recursos de que dispomos têm se ampliado continuamente. O conhecimento não se esgota e a cada dia novos desafios se apresentam, sejam em relação aos alunos incluídos que apresentam particularidades e necessidades desconhecidas, sejam em relação ao atendimento ao frágil processo de inclusão encaminhado pelos órgãos responsáveis pela educação. É no chão da escola que as relações acontecem, que a inclusão ou a exclusão do aluno se concretizam. A busca de soluções para os dilemas vividos pelos alunos com seus professores e equipe deve ser constante. As respostas para os conflitos de uns nem sempre servem para outros, há particularidades nas comunidades escolares, nos docentes e nos alunos atendidos.

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens. (SARTORETTO apud MANTOAN, 2013, p.77)

À medida que a pesquisa prosseguiu no ano de 2017, como já informado, algumas coisas mudaram na escola, principalmente nas determinações relacionadas ao trabalho das intérpretes de Libras. Faziam a interpretação utilizando seus aparelhos de celular e o próprio pacote de internet, embora a escola provavelmente tivesse o acesso e não o disponibilizasse para elas. Eram mais que ILSs realizando o trabalho que os professores não faziam (e não sei se hoje fazem) de explicar os conteúdos, de tirar dúvidas e de buscar ajuda e recursos. A ILS Rita declara: “Em situações de avaliação escolar a ordem é: somente interpretar”. E a ILS Tais, não menos contrariada, queixa-se: “Uma grande dificuldade que eu enfrento no meu trabalho é justamente fazer a comunicação para um aluno que não sabe a LS. Tenho que ensinar sua língua, senão, como vou fazer a tradução? Como posso fazer “o que me compete” nessa situação?”

Quando entrevistei a Prof.<sup>a</sup> Deise, do AEE, mencionei que as ILSs estavam tendo dificuldades. A professora olhou, parou e disse: *“Ah! Mas essas aí querem carregar os alunos no colo, também não é assim...”*

Será que “carregar no colo” não seria melhor do que “fazer o seu compete”, termo utilizado pela escola para designar as funções que eram de competência das ILSs? Não estamos nos referindo a objetos, estamos falando de pessoas, de crianças, de suas necessidades educacionais especiais. A proposta desta escola é ser um polo de inclusão. Por que decidir retirar os apoios se os professores não podem ou não conseguem proporcionar o que as ILSs têm dado aos alunos até então? E ainda, por que retirar o instrutor surdo do cotidiano escolar deixando os alunos surdos praticamente órfãos do referencial linguístico?

Paulo Freire (2002, p. 52) fala sobre a necessidade de se querer bem aos educandos. Para ele, “Querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura significa que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis”.

A inclusão de alunos com necessidades especiais não deve ser entendida apenas como o acesso à educação, a um lugar numa sala de aula. Mas sim, como um processo em que uma criança, que não faria parte deste meio, que estava fora do ambiente escolar, encontrasse condições reais de desenvolvimento. Uma escola que se intitula inclusiva deve disponibilizar-se à mudança, são necessárias **adaptações de pequeno** porte, como por exemplo, comunicação visual adequada, diversificação de estratégias de aprendizagem e **adaptações de grande** porte, que seriam determinadas por mudanças no âmbito do Plano Municipal de Educação e no Plano Político Pedagógico, para a eliminação de barreiras no processo de aprendizagem dos alunos.

Para Figueiredo (apud Mantoan, 2013, p. 143), a dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. Ressalta que a comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. Assim, creio que reduzir as condições de aprendizagem oferecidas ao aluno em nome de uma suposta organização de funções não se justifica.

### 3. A relação professor/aluno e a aprendizagem

Ao refletir sobre a condição do surdo no ambiente escolar e nas expectativas a respeito de sua aprendizagem, é preciso considerar sua condição de comunicação viso-espacial e os reflexos da falta de audição na sua compreensão do dia a dia da aula. A surdez guarda outra diversidade que diz respeito aos graus de perda auditiva (de leve a profunda), o nascer surdo, o tornar-se surdo antes ou depois da aquisição da fala.

Para Sacks (1990, p. 80), a surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados.

A pesquisa nos aponta características relacionadas ao estilo de aprendizagem dos alunos surdos que são notadas, inicialmente, na dificuldade em compartilhar a língua oral dos ouvintes e na possibilidade de desenvolver sua própria língua de sinais cujo uso no espaço escolar ainda é tímido, restringindo-se à comunicação com as ILS, com o instrutor surdo (quando este atuava na escola) e eventualmente com alguns poucos professores e com os amiguinhos que ainda estão aprendendo.

Para Fernandes (2012, p.107-108) o ambiente bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) pressupõe o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas da escola, e não apenas pelo aluno surdo e seu professor. Há a necessidade de as escolas contarem com instrutores ou professores de Libras, preferencialmente surdos. A finalidade então seria que atuassem como modelos para identificação linguístico-cultural das crianças surdas e para difundir e ensinar a língua de sinais na escola e na comunidade.

Assim, para que a comunicação seja viabilizada e a aprendizagem possa ocorrer é necessário o compartilhamento da língua do aluno pelo professor.

Ao ser entrevistada a Prof.<sup>a</sup> Laura, assim como a Prof.<sup>a</sup> Olga e o Prof. Pedro, demonstrou não conhecer as particularidades dos alunos surdos, a proposta de ensino bilíngue, apontando sua forma de trabalhar a alfabetização dos alunos: *“A alfabetização é a maior dificuldade, a gente trabalha a sonoridade e para ela (a aluna) é difícil”*. Obviamente, se estamos nos referindo a uma aluna surda, que não utiliza aparelhos de amplificação sonora, e que, ainda que os utilizasse, teria grande dificuldade em compreender mensagens faladas, promover sua alfabetização



tomando como base a sonoridade é não considerar suas necessidades, é distanciar-se dela, deixando-a à parte do processo de ensino oferecido aos demais alunos. Fernandes (2012, p.112) afirma que “as maiores dificuldades de incursão no mundo da leitura e escrita pelos surdos têm origem metodológica, posto que as práticas escolares, voltadas a crianças que ouvem e falam, priorizam a relação entre oralidade e escrita nesse processo”. Como os resultados de alfabetização obtidos não são os esperados, devido ao equívoco a que as crianças surdas são submetidas (sendo surdas e expostas a uma metodologia baseada na oralidade), Fernandes ressalta que acabam sendo marginalizadas pelas particularidades evidenciadas na escrita e pela impossibilidade de atribuir sentido aos textos que leem, na lógica solicitada pela escola.

A Prof.<sup>a</sup> Laura, assim como os demais professores que desconhecem a realidade dos alunos surdos atendidos, numa situação como essa, não poderiam ignorar as necessidades específicas de aprendizagem, e ainda, não deveriam desconsiderar que seus alunos, embora surdos, trazem suas vivências e conhecimentos prévios que precisam ser considerados para a sua aprendizagem.

Paulo Freire nos aponta que:

Não é possível, respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiência feitos com que chegam à escola. (FREIRE, 2002, p. 26)

Para Goldfeld (2002, p.74), a questão da escolarização do surdo é bastante complexa, e uma grande fatia dos estudiosos que pesquisam a área da surdez se dedica diretamente a essa questão. Afirma que devido ao atraso na linguagem, as crianças surdas têm seu aprendizado escolar e, conseqüentemente, seu desenvolvimento afetado. Recorre à teoria de Vygotsky, que afirma que a aprendizagem não se limita ao aprendizado escolar, pois a criança (qualquer criança), desde o nascimento, está constantemente em processo de aprendizagem e desenvolvimento sendo que as brincadeiras representam uma importante parte do processo de aprendizagem na fase pré-escolar. Numa criança ouvinte, “a brincadeira antecede a fala, e no decorrer do desenvolvimento a situação se inverte, passando a fala a organizar e planejar a brincadeira”.

Goldfeld prossegue, esclarecendo a teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem: “No início do desenvolvimento infantil, a ação determina o significado

da atividade da criança. O objetivo da brincadeira da criança pequena é o próprio processo de brincar e não os seus resultados [...] Nesta etapa, a criança surda não se diferencia da criança ouvinte.”

Aponta que numa fase posterior, a criança passa a utilizar os objetos do mundo infantil para saciar seu desejo de lidar com os objetos do mundo adulto, como por exemplo: empurrar um carrinho de brinquedo e fazer de conta que é um carro de verdade que está dirigindo. Assim, “demonstra que adquiriu capacidade de generalizar e de separar o sentido do objeto.” Nessa fase, a autora ressalta que começa a existir uma diferenciação entre a criança surda e a criança ouvinte. A criança ouvinte, provavelmente terá mais informações sobre carros e sua utilidade, por exemplo. Devido ao atraso de linguagem, a criança surda não terá vivências e nem compreensão tão complexas sobre o mesmo assunto e diante do mesmo estímulo. Diferentemente da criança surda, a criança ouvinte faz generalizações e classificações, representa um determinado personagem na brincadeira e essas possibilidades são desenvolvidas basicamente por meio da linguagem.

Sacks (1990. p. 59) ressalta que o aprendizado da linguagem transforma o indivíduo de tal maneira, que ele pode fazer coisas novas por si mesmo ou fazer coisas antigas de novas maneiras.

Por conta da dificuldade de partilhar a língua com as pessoas no entorno, as crianças surdas ficam alheias ao que ocorre à sua volta. As informações que as outras crianças recebem, os esclarecimentos que poderiam tranquilizá-las ou dirimir suas dúvidas não chegam facilmente às crianças surdas, por vezes chegam de modo distorcido e ainda, nunca chegam. Goldfeld (2002) ressalta que pais e professores de surdos com atraso de linguagem queixam-se que estes “são impulsivos, não sabem esperar, são agitados”. Tal comportamento da criança é o reflexo de sua dificuldade com “a função planejadora da língua” que lhe permitiria criar estratégias para chegar a um objetivo e ter tranquilidade para segui-las, numa situação de jogo, brincadeira, ou em qualquer sequência de atividades.

Pensando nas dificuldades da criança surda com a língua, desde os primeiros anos de vida e a realidade a que elas têm sido expostas e que pude acompanhar nessa pesquisa, é visível que não se tem buscado alternativas para modificar o quadro angustiante que eu conheci há mais de vinte anos. Naquele tempo, as crianças surdas não eram facilmente aceitas nas salas do ensino regular (só se fossem oralizadas). Elas frequentavam uma escola especializada para surdos ou

uma sala especial dentro de uma escola regular. Quando o processo de inclusão começou a ganhar vida, admitiu-se que as crianças surdas pudessem ser aceitas nas escolas regulares e que as escolas de surdos e as salas especiais estariam ultrapassadas e mais: com “os dias contados” frente à novidade da “Educação para Todos”! A tal inclusão escolar despontou como um alento para pais que não gostavam daquela divisão entre os “eficientes” e os “deficientes” e almejavam a igualdade na escola. As próprias crianças surdas experimentaram o “gostinho” de estudarem perto de casa, com seus irmãos e crianças da vizinhança.

O que essa pesquisa me mostrou é uma “organização” na escola para que a criança “passe” por ela, não para que ela aprenda nela, que crie vínculos permanentes, como aqueles que nós mesmos criamos com nossos mestres e coleguinhas de infância. A criança surda tem lugar na sala, nas atividades, tem uma equipe para realizar os procedimentos que a lei prevê, mas, e ela? Será que está entendendo? Será que aprende mais do que antes? Será que é feliz na posição em que foi colocada? Será que este aluno está se sentindo aceito e estimulado no ambiente escolar?

A falta da afetividade na vida do aluno tende a imobilizá-lo, fazê-lo pessimista em relação às propostas de ensino, fazendo-o crer que não é capaz. A resposta da escola às suas necessidades de afeto e reconhecimento tem sido nulas, ele é parte de um processo e, apesar de contar com os apoios, na figura dos professores, ILS e equipe, o bloqueio comunicacional impõe uma barreira para as manifestações de afeto e estima. É difícil de mensurar o que sente a criança nessas condições.

O que se tem feito no interior da escola e que faz com que as crianças entrem e saiam silenciosas, pois, não há embates, nem discussões e nem revisão das práticas, somente questões de organização dos profissionais? Porque esse aluno, estando lá, não ocupa o espaço que lhe é de direito? Ele está intimidado e, se está calado, tanto melhor, não perturba as consciências, não causa desconforto (mas sente), afinal, ele está só de passagem, em breve estará partindo.

Acompanho a educação dos surdos em nossa região há muito tempo e não posso considerar que as coisas melhoraram. Os alunos continuam com imensa dificuldade de comunicação, porque ter uma intérprete na sala não faz uma escola ser bilíngue, não prepara o aluno para ser bilíngue e nem mesmo para ser surdo! A língua de sinais, aquele instrumento valioso que despertou em meu filho o desejo de ser quem era e ter orgulho disso, parece estar sendo abafado, sacrificando a

felicidade deles, a autonomia e o direito de ser quem são. Continuam sem compreender as aulas, pois, tudo que se faz é pensado para a maioria, que é de ouvintes, inclusive a própria exaltação da oralidade. E na falta de apoio visual, nas proibições de uso da internet, nos textos imensos sem uma imagem para ajudar a ser decifrado está explícita a ideia que esse espaço escolar não é para todos como deveria ser. Fico pensando na frustração dos alunos que, a cada dia, percebem o quanto são “diferentes” do restante da turma, o quanto o sistema escolar os tem feito se sentirem “deficientes”.

A Prof.<sup>a</sup> Ana e a ILS Paula, entrevistadas em dias diferentes, observaram que o aluno atendido (com 12 anos e no 5º ano) tem dificuldade de memorização e apontaram a necessidade de retomar sempre os assuntos já apresentados para dar prosseguimento ao conteúdo. Também concordaram que ele não está apto para frequentar o 6º ano para o qual irá, pois sua alfabetização não está consolidada.

*“Em várias situações, tenho que sair com o aluno da sala para dar as explicações em Libras em locais mais tranquilos, como a Biblioteca ou a sala de AEE, pois, sei que ele precisa de mais.” (Paula)*

Fernandes (2012, p. 113) ressalta que a língua de sinais tem a mesma função da língua falada pelos ouvintes na fase inicial do processo de aprendizagem da escrita e que, por meio dela, organiza-se o pensamento, atribuem-se sentidos ao texto escrito e são levantadas hipóteses sobre a leitura. Por isso há necessidade de reforçar a aprendizagem do aluno em língua de sinais, além do momento da aula.

Lacerda (1998, p. 178) destaca que as crianças surdas têm estratégias de comunicação muito peculiares, pois a maioria vem de lares ouvintes que não possibilitam um desenvolvimento linguístico (em Libras) no patamar de crianças ouvintes. Afirma que esse ambiente se reproduz na escola quando elas estão inseridas em classes de maioria ouvinte (como as salas de inclusão), em que o professor passa as informações de acordo com aquilo a que está acostumado, ou seja, de modo mais adequado aos alunos ouvintes do que aos surdos. Assim, as crianças surdas, nessas condições, embora presentes, estão perdendo “uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais, e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de usuária de outra língua, tendo acesso ao conteúdo somente pela mediação do intérprete” (1998, p. 178).

Mesmo tendo o professor de AEE no contraturno, a criança necessita de reforço dos conteúdos dados na sala em tempo real, ou imediatamente após a aula

assistida. Paula acrescenta: *“Creio que o aluno precisa de direcionamento, talvez mais que outros com os quais já trabalhei.”* Com relação à compreensão do aluno, Paula destaca que: *“Em Língua Portuguesa ele não é muito desenvolvido, e em Libras ele ainda não está totalmente fluente. O aluno está se oralizando (em desenvolvimento).”*

Observei o auxílio na realização de tarefas escolares, que ocorre com frequência e que é fundamental, assim como o estabelecimento de critérios em relação à forma de avaliar as produções de texto dos alunos. Frequentemente as ILSs, além de fazerem a tradução de avaliações, também escrevem pelos alunos e, quando estes escrevem, elas geralmente colocam uma observação na avaliação informando que o aluno é surdo: *“Quando ele não consegue escrever, ele responde em Libras e eu sou escriba: escrevo na prova o que ele me passa e depois menciono que teve auxílio do intérprete.”* E prossegue: *“Quando ele produz o texto, é preciso também mencionar que se trata de um aluno surdo, pois, é preciso considerar a sua forma de escrever.”* - ILS Paula.

A ILS Julia, que atendia a dois alunos na mesma sala, relata que, apesar de sua ajuda diária e das adaptações realizadas, no momento das avaliações de aprendizagens, a aluna (que é somente surda), com 9 anos, ainda tem dificuldade de escrever o próprio nome: *“Na Avaliação escolar: recebemos a prova na hora. Faço a tradução, ela responde em Libras e eu transcrevo com a presença da professora. Mas procuro fazê-la escrever (tem a letra dela e a minha) ela não está alfabetizada, conhece pouquíssimas palavras e falta demais. A menina conhece algumas palavras simples, nem o nome dela estava escrevendo ainda esse ano.”* Sobre o aluno atendido, que é surdo e tem outros comprometimentos associados à surdez (PC e baixa visão), *“não sabe o português, mas utiliza o lúdico, classificadores. Escreve o nome (o primeiro nome)”*. Aqui se destacam duas situações distintas: a aluna somente surda, com as dificuldades inerentes à surdez, e o aluno surdo com outros comprometimentos, um deles, o sentido da visão prejudicado. Assim, um canal que poderia potencializar sua compreensão está limitado. Uma situação difícil para o professor e para o intérprete, pois ambos os alunos não poderiam estar juntos numa sala com um único intérprete para mediar sua comunicação e aprendizagem. As demandas são distintas e, provavelmente, a estes alunos não estão proporcionando as mesmas oportunidades que a sala toda tem recebido. A esse respeito recorro a Mantoan (2015, p. 38), que nos orienta que:

“para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, e que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio.” Além disso, Mantoan acredita que é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 13), documento formulado a partir do movimento mundial pela educação inclusiva, determina que a avaliação pedagógica considere o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. Desse modo, para avaliar, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. Com isso, preparar uma avaliação para alunos surdos sem adaptações, sem considerar a etapa do ensino em que se encontram e com desafios incompatíveis com suas possibilidades só confirma o descaso com esses estudantes e com suas reações de tristeza, choro e frustração frente o fracasso iminente.

A Prof.<sup>a</sup> Laura não soube descrever como é a aprendizagem da aluna, exceto que a mesma não está alfabetizada e que é boa em matemática. Notei na entrevista que sua conduta é sempre apoiar-se na ILS e contar com a professora do AEE para passar os conteúdos e providenciar as atividades adaptadas. “*Na falta da ILS, a professora do AEE auxilia, vindo de outra sala para esclarecer a aluna.*”, diz Laura. Quando perguntada sobre o rendimento escolar, a professora afirma: “Está bom, embora ela não esteja alfabetizada ainda.” Com relação às observações de Laura, a maioria dos alunos surdos demonstram compreender mais a matemática, por exigir deles a compreensão das operações matemáticas (raciocínio lógico). Essa é sempre uma constatação dos professores que atendem surdos. Eu também notei isso em minha prática. O que se espera do professor de sala é que ressalte sua habilidade em matemática e a utilize para despertar outras competências, de modo interdisciplinar. Mesmo o professor considerado experiente e habilitado para a função precisa admitir que não sabe tudo, que está aprendendo e que, assim como

seu aluno, necessita disponibilizar-se para o novo. Para Paulo Freire, o professor não pode ajudar o educando a superar sua ignorância se ele mesmo não supera permanentemente a sua.

Voltando à aluna atendida por Laura, no dia em que a observei, a mesma pintava um desenho, aliás, muito bem pintado para a idade. Era uma folha xerocada com o título “Dia das Crianças – 12 de Outubro” e havia nela um grupo de crianças com suas mochilas, bolas, skates, e uma delas era uma menina de tranças tomando um sorvete. A ILS estava ausente. A aluna coloria com muito capricho e o restante da turma fazia o mesmo. Vi que emprestavam materiais (lápiz de cor, régua, borracha, etc.). A menina interagia com os demais. A aula avançou e a professora foi informada que a aula seguinte (que seria de Inglês) não ocorreria. Notei que não tinha programado mais nada, pois a turma iria para uma festinha no final do período para comemorar o Dias das Crianças. Assim, teria que passar mais uma aula com as crianças e os desenhos dos alunos estavam ficando prontos. O que fazer para preencher o tempo? Foi ao armário e pegou folhas de sulfite em branco e saiu distribuindo às crianças dizendo para desenharem algo sobre a festa do Dia das Crianças. A menina ficou olhando para a movimentação, me olhou e indagou “O que a professora fala?” (em Libras). Eu respondi que ela havia pedido para que desenhassem sobre a festa do Dia das Crianças. A menina não acreditou em mim. Disse: “Não” e mostrou seu desenho já pintado indicando que ela já havia feito e que essa folha não poderia ser para fazer a mesma coisa! Sem a ILS para reforçar o que eu dizia, achei melhor informar a professora que a aluna não havia entendido as instruções e que seria bom ajudá-la. Notei que a professora não sabia como fazer, falava com a criança e os sinais ou gestos que usava nada tinham a ver com a mensagem. Sugeri que “desenhasse” a folha de sulfite na lousa e colocasse um título, assim eu faria a tradução para a criança e ela acreditaria em mim, pois, seria a professora quem havia escrito. A professora concordou. Desenhou um retângulo representando a folha de sulfite e colocou o mesmo título da folha xerocada: “Dia das Crianças – 12 de Outubro”. A menina olhou e voltou-se para a carteira, apanhou seu desenho já pintado e comparou os títulos iguais. Pensou um pouco e começou seu desenho: ela simplesmente reproduziu na folha em branco as crianças do outro desenho, com suas mochilas, bolas, skates, e, uma delas, era uma menina de tranças tomando um sorvete! Mas antes de entregar o desenho me informou em Libras: “Você estava errada, era para copiar!”. Nesse episódio, que durou duas

horas/aula de observação (no máximo), pude notar o quanto a falta de uma comunicação eficiente prejudica a compreensão do aluno, e mais, o quanto a falta de um planejamento prévio, com objetivos adequados ao aluno, faz com que as coisas se percam. Para a menina observada, assim como para os demais estudantes, um simples desenho para colorir ou uma folha em branco para desenhar precisar ter uma finalidade no contexto da sala de aula, deve haver um porquê e não pode ser uma estratégia simplesmente, para se ganhar tempo até o final da aula. Sacristán (1998) aborda essa questão ao descrever a teoria de Ausubel sobre o conceito de aprendizagem significativa. Esta se opõe à aprendizagem mecânica, repetitiva, memorialística. Deve ser uma aprendizagem que compreenda a aquisição de novos significados e que requer algumas condições precisas como esclarece: “A essência da aprendizagem significativa reside em que as ideias expressadas simbolicamente são relacionadas de modo não-arbitrário, mas substancial, com o que o aluno/a já sabe. O material que aprende é substancialmente significativo para ele”. (AUSUBEL (1976) apud SACRISTÁN (1998), p. 37-38)

Com relação a outros suportes para aprendizagem, a ILS Julia, assim como as outras ILSs entrevistadas, utiliza recursos tecnológicos para auxiliar na aprendizagem dos alunos na sala de aula e até fora dela quando necessário e possível. *“Utilizo meu celular para mostrar imagens. Só na interpretação fica difícil se ele não conhece, se ele nunca viu aquilo que eu estou sinalizando. Não temos uma sala para pesquisar. Somente temos a sala do AEE e somos nove ILS na escola toda.”* Um ambiente bilíngue, que corresponde à proposta da legislação vigente para educandos surdos, deveria ser um ambiente em que língua de sinais fosse praticada pelo maior número de pessoas. Além disso, deveria ser um local em que as estratégias de ensino estejam pautadas na utilização de imagens de modo rotineiro, respeitando os alunos que aprendem mediante suas experiências visuais. Fernandes (2012, p. 109-110) relata que as principais estratégias são: alfabeto datilológico ou manual, mímica ou dramatização (tanto dos conteúdos quanto para construção de significados relacionados ao contexto imediato), desenhos/ilustrações/fotografias, utilização de recursos tecnológicos (estes permitem fornecer informações precisas sobre um assunto, objeto ou situação), escrita (este recurso possibilita o registro visual), a língua oral, leitura labial (também considerada como estratégia visual, muito embora seja tido como um meio ineficaz que nem todos os surdos têm domínio). Assim, para que a compreensão fosse



viabilizada, os suportes visuais deveriam estar presentes em todas as aulas. Não estamos falando apenas dos cartazes que as professoras colocam para estimular os alunos, pois estes, depois de algumas semanas, passam a fazer parte do ambiente. Estou me referindo aos auxílios para a compreensão dos conteúdos abordados, palavras novas, conceitos novos. Fotos, vídeos e imagens captadas em aparelhos conectados a internet que possam apresentar os temas que o professor deseja abordar. Se isso não vem ocorrendo, é possível que o aluno esteja passando muito tempo na escola sem dela tirar o devido proveito, sem interesse, sem gosto pelo que faz, sem sentir-se estimulado, pelo contrário, sentindo-se incompleto, frustrado e sem objetivos.

Outro aspecto relevante a respeito da aprendizagem refere-se à dificuldade dos alunos em compreender a Libras. Alguns alunos não dominam a língua de sinais em condições de ter uma boa comunicação. Em muitos casos as ILSs precisam ajudá-los nesse aprendizado no momento da aula. A ILS Paula relata: *“Quando se nota que a criança não domina bem a LS, utilizamos recursos visuais, buscamos ajuda de outros intérpretes da escola e do instrutor de Libras, que, sendo surdo, nos ajuda muito. “Utilizo mais classificadores para, de alguma forma ajudá-lo a entender um pouco mais.”* Os classificadores em Libras, a que Paula se refere, são formas representadas por configurações de mão, que substituindo o nome que as precedem podem vir junto a verbos de movimento e de localização. Por serem em sua maioria icônicos (semelhantes entre forma ou tamanho do objeto a ser referido) podem ser confundidos com gestos ou mímica. A ILS Rita também concorda sobre a falta de domínio dos alunos em Libras: *“Quando percebo que o aluno não domina Libras, e isso ocorre com muita frequência, utilizo a Comunicação Total. Sempre que oportuno, transmito o sinalário que lhe falta, mas, repito, sou a única referência que a aluna possui na sua língua e sou uma pessoa ouvinte.”* Como já mencionado neste estudo, a Comunicação Total é uma abordagem de ensino que permite o uso de uma série de recursos de comunicação: alfabeto manual, leitura orofacial, alfabeto manual, aparelhos de amplificação sonora, língua de sinais, português sinalizado.

Deise, uma das professoras do AEE, relata que a aprendizagem ou o aproveitamento do aluno depende de vários fatores. *“O aproveitamento é variado, uns são melhores, outros nem tanto. Depende do grau de surdez, do entendimento de Libras, do apoio dos pais. Tem variação dentro do quadro da surdez.”*

Clara, a outra professora do AEE relata que entre as dificuldades de aprendizagem a maior delas reside *“na escrita da Língua Portuguesa e na compreensão de termos novos que são apresentados nos textos trabalhados.”*

Fernandes (2012, p. 104) relembra que a educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos surdos: a Libras e a Língua Portuguesa.

A autora prossegue ressaltando que numa situação de bilinguismo considerada ideal, as crianças surdas deveriam aprender primeiramente a língua de sinais em família até os três anos de idade. Esse aprendizado permitiria que a criança se apropriasse da língua e desenvolvesse sua capacidade de simbolização. Ao ingressar na escola, a criança, tendo já consolidada sua base linguística, seria exposta ao aprendizado da Língua Portuguesa através de metodologias de ensino voltadas ao ensino das segundas línguas. Entretanto, o que ocorre, observando-se a escola pesquisada, é que as crianças chegam à escola para aprender o português (que é a sua segunda língua) sem terem tido acesso a sua primeira língua (a Libras) e isso ocorre em muitos casos porque nas famílias a Libras não é praticada com a criança e esta não tem referências em Libras que a possa ajudar nesse aprendizado. A respeito do desenvolvimento da linguagem da criança em família, Sacks (1990) destaca que *“O primeiro uso da linguagem, a primeira comunicação é geralmente entre mãe e filho; a linguagem é adquirida, aflora entre os dois”*. (p. 77)

[...] Vygotsky nunca esquece que a linguagem tem sempre, e ao mesmo tempo, função social e intelectual, e também não se esquece, nem por um momento, da relação entre intelecto e afeto, de que toda comunicação, todo pensamento, é também emocional, refletindo *“as necessidades e interesses pessoais, as inclinações e impulsos”* do indivíduo. (SACKS, 1990, p. 79-80).

A falta da audição afetará todo o processo de crescimento intelectual da criança, o intercâmbio social, o desenvolvimento da linguagem e as atitudes emocionais, tudo ao mesmo tempo (Sacks, 1990, p. 80).

Ciente dessa questão, que tem origem na família e na sua dificuldade em aprender a língua do filho surdo para interagir com ele e proporcionar as relações intelectuais e afetivas de que ele necessita, vi na escola que a maioria das crianças surdas não têm pais que sabem Libras para conversar com elas. Assim, as crianças não se comunicam com a fluência adequada à sua idade na sua língua materna (Libras), o que agrava ainda mais se considerarmos que os conteúdos escolares

estão em Língua Portuguesa (que ela não domina). A ILS não dá conta de resolver essa situação de desconhecimento do próprio idioma. Há, por essa via, uma intenção de remediar uma situação caótica: ensinar a Libras à medida que se faz necessário, ou conforme o andamento dos conteúdos escolares.

Para Fernandes (2012, p. 105), o direito de ser diferente, sem inferiorizar a condição bilíngue dos surdos, impõe aos sistemas de ensino o desafio de mudanças em suas estruturas e práticas, geralmente acomodadas às necessidades da maioria, que tem no português a língua oficial materna. Ressalta que a organização escolar, em situação de bilinguismo, exige a mediação de diversos profissionais especializados que sejam responsáveis pelas modalidades linguísticas envolvidas: professor ou instrutor de libras, o professor bilíngue, o intérprete de Libras/Língua Portuguesa e o fonoaudiólogo bilíngue (terapeuta responsável pelo ensino do português oral em turno distinto da escolarização). Além desses profissionais, a organização escolar deve promover a constante revisão das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino, objetivos e formas de avaliação de aprendizagem adequada às condições do aluno surdo. Tal demanda nos remete à necessidade de melhor qualificação dos profissionais da escola, em especial dos envolvidos no processo de ensino dos alunos surdos, objeto de nossa permanente inquietação.

[...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (Freire, 2002, p.20)

#### **4. As políticas de inclusão no cotidiano da sala de aula**

Segundo a Declaração de Salamanca, dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. (1994)

Incluir alunos surdos na escola regular é um grande desafio, dada a diferença linguística que dificulta a comunicação e o acesso aos conteúdos de ensino, de forma igualitária, em relação aos demais alunos, considerando-se que usualmente a comunicação no interior da escola é oral, dificultando a permanência de quem tem impedimento auditivo. (SEESP-MEC, 2006).

Além disso, a surdez não é uma realidade homogênea, mas multicultural, a depender do histórico de vida de cada aluno e das relações sociais que estabeleceu, desde o nascimento. A escola poderá se deparar com diferentes identidades surdas: surdos que têm consciência de sua diferença

e reivindicam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença, entre outros.(SEESP-MEC, 2006, p. 95-96).

Essa situação está presente nas salas inclusivas, e na escola pesquisada não é diferente. Faz parte das funções da escola o cumprimento das políticas de inclusão. As portarias da SEDUC preveem a inclusão e estabelecem quais os procedimentos, à luz dos decretos vigentes que apresentamos neste estudo.

A Portaria nº 74/2015 que regulamenta o atendimento aos alunos com surdez nas Unidades Municipais de Educação de Santos determina em seu Art. 2º que: a abordagem educacional para alunos com surdez dar-se-á por meio do bilinguismo, visando capacitá-los para a utilização das duas línguas: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Língua Portuguesa, conforme Legislação vigente.

Embora seja uma determinação legal, observei nos relatos colhidos que a abordagem educacional por meio do bilinguismo não é praticada e nem conhecida por todos os professores regentes entrevistados: a Prof.<sup>a</sup> Silvia diz conhecer e estudar a respeito, as Professoras Laura, Olga e o Professor Pedro desconhecem e a Prof.<sup>a</sup> do AEE conhece mas não usa, por que não gosta e não defende. Assim, o que deveria ser uma proposta pedagógica conhecida e praticada por todos, já que se trata de uma determinação legal, independentemente de quem seja o surdo atendido, se torna um procedimento isolado que não produz resultados, pois não há continuidade e nem unidade no trabalho realizado e nos procedimentos relacionados a essa filosofia de ensino e sua aplicação no ensino desses estudantes.

Libras é muito pouco utilizada, a oralidade é ressaltada e não se percebe que estão se criando espaços para a difusão e a compreensão da língua dos surdos como deveria ocorrer. Quando o aluno utiliza a fala ele é elogiado, pela equipe, conforme pontua a ILS Paula a respeito do aluno atendido: *“Todos se encantam porque ele é oralizado também”*.

Mesmo aqueles profissionais que poderiam comunicar-se em Libras com os alunos, nem sempre o fazem. Professora do AEE que atende no período matutino, quando questionada sobre conhecer e utilizar Libras em sua função, declarou: *“Na verdade, sou adepta do Oralismo, só uso a língua de sinais quando acho necessário. Só se a coisa apertar, mas, já tive tantos alunos surdos, que hoje são*

*adultos e estão muito bem. O mundo lá fora não usa os sinais, por isso, eles precisam entender a fala.”*

A Professora do AEE do período vespertino informou que conhece e utiliza a Libras com os alunos, mas sobre a proposta bilíngue declarou: *“Eu conheço a proposta bilíngue. Nem sempre é possível, pois, a escola não tem total estrutura para ser considerada bilíngue.”* Concordo, ela não pode ser considerada bilíngue, e se a equipe persistir nessa postura, a escola jamais será bilíngue e os alunos continuarão sem o ambiente linguístico apropriado.

Para capacitar os docentes em relação às especificidades do atendimento ao surdo existe um curso oferecido pela SEDUC por uma professora e que também é intérprete, porém não é obrigatório. Os cursos de Libras, dados pelos instrutores surdos, constituíam-se nos poucos momentos em língua de sinais. Eles foram encerrados no ano passado, sem qualquer previsão de reabertura.

A Portaria 074/2015 ainda determina como incumbência do professor titular a utilização de *“recursos visuais: desenhos, ilustrações, fotografias, mapas, recursos tecnológicos, mímica, dramatização, expressões corporais e faciais, uso do dicionário, inclusive no momento das avaliações.”* A carência ou inexistência dessa estratégia de ensino não deveria ocorrer nas salas observadas e nem nas demais onde os surdos estudam.

Sobre os projetos inclusivos para surdos, de acordo com as determinações do MEC, eles devem ser *“variáveis como o favorecimento da identidade pessoal, interação social e a comunicação do surdo facilitados por recursos visuais, com ênfase em sinais, devem estar presentes na planificação dos objetivos”* (SEESP-MEC, 2006, p. 96).

Nas primeiras entrevistas, as ILSs afirmaram fazer uso de imagens e que, mesmo que o professor não as insira em suas aulas, elas estariam tomando essa iniciativa para favorecer a compreensão do aluno atendido. A ILS Maria, por exemplo, relatou: *“Faltam recursos visuais às vezes, e a internet é uma saída, utilizo o celular. Não é permitido que utilizemos o celular, mas, nesse caso, a equipe permite”.* A ILS Julia faz alguns apontamentos interessantes: *“Não auxilio o professor na elaboração das atividades, mas auxilio em pequenas adaptações com o menino. Faço a intermediação com a sala de recursos. Procuo ter figuras e recursos separados para ajudar [...] Utilizo meu celular para mostrar imagens. Só na*

*interpretação fica difícil se ele não conhece, se ele nunca viu aquilo que eu estou sinalizando”.*

Nos relatos a seguir, as ILSs entrevistadas neste ano (2017) contam que foram proibidas de proporcionar aos alunos os recursos visuais que antes eram permitidos (via celular, tablet ou qualquer equipamento similar). Tais, uma das ILSs, afirma: *“Hoje em dia não podemos mais utilizar imagens, nem no celular, a instrução dada é para não invadir o “pedagógico”. O “Faça o seu compete” justamente nos colocou na função de ILSs somente. O uso de recursos visuais é tarefa de cada professor, se ele não faz, nós não podemos fazer.”.* Assim fica bastante complicado para o aluno que depende da “boa vontade” do professor para receber dele e da própria escola o que lhe é de direito.

Com relação aos recursos facilitadores e adequados aos processos de aprendizagem, a Declaração de Salamanca (1994, p. 9) determina que: “Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem”.

Creio que a falta desses recursos proporcionados pelas ILSs durante as aulas tem dificultado a compreensão dos alunos em tempo real. Uma aula somente sinalizada para quem aprende por meio de experiências visuais, que necessita do concreto e que não compartilha a língua do seu professor é realmente uma situação de angústia que para nós ouvintes é difícil de mensurar. A responsabilidade pela organização das ações visando uma inclusão escolar adequada não pode se restringir a imposições e proibições que retirem do aluno seus direitos e possibilidade de aprender. As adaptações curriculares estão previstas na legislação e dispostas nos documentos normativos do MEC como sendo em três níveis: no nível de proposta pedagógica, que corresponde às decisões e orientações a serem adotadas no projeto da escola como um todo, no nível de sala de aula, que correspondem às decisões ligadas à ação docente (metodologias, objetivos, conteúdos e avaliação) e em nível individual. Esta última refere-se às adequações específicas para surdos e sua realidade heterogênea e plural e que levam em consideração o seu histórico de vida. (SEESP-MEC, 2006)

Algumas professoras afirmaram que trazem recursos visuais e outras não se pronunciaram a respeito, apenas afirmando que recebem material adaptado das professoras do AEE. A Prof.<sup>a</sup> Olga, por sua vez, informou que traz material visual,

mas nem sempre: *“Eu preparo a aula para a classe toda, quando posso, trago cartazes, materiais visuais, mas, nem sempre. Só sei que ela demonstra mais interesse assim, com as imagens e os objetos.”* As estratégias são opcionais quando deveriam ser obrigatórias, há indicação de como se fazer, mas não se exige de quem não faz. O punido é o aluno, que não se queixa de suas impossibilidades, que chora quando não sabe e não consegue fazer uma prova na qual só existem enunciados em forma de texto, sem qualquer pista visual que pudesse lhe dar qualquer alento. Esse aluno não pode ou não deveria ter expectativas em relação ao momento das avaliações, assim como nos momentos de aprendizagem, pois são frustradas pela desatenção do professor que nem sempre pensa nele na hora de planejar a aula.

A determinação da Portaria nº 74/2015 em seu artigo 3º - item V, afirma que as ações do Intérprete de Libras Educacional (é essa a denominação dos ILS no documento) devem exceder as interpretações na sala de aula e este profissional deve:

I - atuar no âmbito da escola e nos eventos de caráter educacional; II - trabalhar em parceria com todos os segmentos da unidade escolar, garantindo a participação do aluno em toda ação pedagógica; III - esclarecer a comunidade escolar no que diz respeito ao aluno com surdez sempre que possível; IV - ter o cuidado de interpretar a informação para LIBRAS e/ou Português, não emitindo opiniões ou comentários pessoais; V - diante do contexto de interpretação da Língua Portuguesa escrita, inclusive no momento das provas, fazer a tradução do Português escrito e/ou falado para a LIBRAS, de todas as questões, como também fazer a interpretação das instruções dadas na Língua Portuguesa falada e/ou escrita; [...], VII - participar do Conselho de Classe, oferecendo subsídios para a discussão sobre o aproveitamento do aluno com surdez.

Diante dessa normativa, considero que o intérprete tem condições de opinar sobre a aprendizagem do aluno porque participa ativamente dela. Isso foi demonstrado durante a pesquisa, em que a totalidade das ILSs demonstrou conhecer a aprendizagem do aluno, a participação da família na escola, o uso da Libras e as dificuldades existentes no processo de ensino devido a vários fatores, entre eles, as dificuldades com o recebimento prévio de conteúdos por parte dos professores para se prepararem para a interpretação, assim como o não recebimento das avaliações com a devida antecedência para que seja possível realizar as escolhas lexicais adequadas sem prejuízo na compreensão do aluno.

O artigo 4º, item II, determina que o professor titular da classe forneça, com antecedência, ao Intérprete de Libras Educacional todo o material escrito a ser

trabalhado, inclusive as avaliações. Portanto, o que se espera é que haja um planejamento prévio por parte do professor para que o material chegue às mãos do ILS em tempo para ser estudado para o momento oportuno. As ILSs declaram em suas entrevistas que este procedimento raramente acontece. Segue abaixo as falas das ILSs entrevistadas:

*“Bem, sobre ter acesso prévio aos conteúdos: às vezes sim, às vezes não.”*

ILS Paula.

*“Isso é um problema! Não tenho acesso prévio os conteúdos. Isso dificulta até para a sala de recursos, é sempre uma surpresa.”* - ILS Julia.

*“Difícilmente tenho acesso prévio aos conteúdos a serem trabalhados. Isso considerando todas as turmas em que atuei. Poucas foram as vezes e são vários os fatores que levam a isso. A ausência da antecipação fere nossas condições, dificultando muito mais nossas escolhas lexicais e isso, claro, dificulta a compreensão dos alunos.”* - ILS Rita.

*“Não tenho acesso aos conteúdos previamente, isso atrapalha muito. A gente dá uma olhada no Plano de Ensino, mas é diferente.”* – ILS Tais.

Sobre este assunto há dois pontos que merecem a atenção: o primeiro é a falta de compromisso dos professores que não cumprem sua tarefa de antecipar os conteúdos e atividades e o segundo diz respeito ao papel da SEDUC, que normatizou os procedimentos e que também não antecipa suas avaliações e nem mesmo as adapta ao alunado. *“As provas da SEDUC não são em nada adaptadas. Às vezes, as provas institucionais têm mais apoio visual do que as da SEDUC.”* – Julia. Percebi que quem estabeleceu as regras, no caso, a SEDUC, não fiscaliza o seu cumprimento e não as obedece também.

Uma das professoras do AEE relatou a mesma dificuldade: *“A minha maior dificuldade é a interação com os professores do regular. Se o professor fala: esse bimestre vou trabalhar tal assunto, eu já vou fazendo um planejamento prévio. A dificuldade é ter antes os conteúdos para poder antecipar o que vão aprender. Eles são mais lentos. A ILS vai traduzir mas, mesmo assim eles não irão entender, porque é tudo novo.”*

Percebi nas entrevistas que há um descompasso entre o que está previsto nas portarias e o cotidiano da escola. Atitudes ou a falta delas que causam uma enorme lacuna na compreensão do aluno, mais uma entre tantas que o processo escolar tem proporcionado a alunos com necessidades educacionais especiais,



como é o caso dos surdos que utilizam uma comunicação diferente do restante da turma. Se um dia a aula é compreendida pelo aluno, no outro pode ser que não, e pouco tem sido feito para mudar efetivamente o quadro preocupante que coloca o aluno dentro de uma estatística, na qual ele simplesmente some. Ele está passando pela escola sem tirar proveito do momento, dos saberes, sem transformar-se como deveria e como seria o seu direito.

Para que haja uma modificação no atual quadro, para que se possa efetivamente possibilitar ao aluno a comunicação, o aprendizado, a motivação e o estímulo para a aprendizagem, é preciso muito mais do que o estabelecimento de normas de procedimentos. É preciso vigilância do seu cumprimento, revisão constante em relação a seus resultados práticos, o respeito ao aluno e a suas necessidades, que nem sempre são as mesmas para todos. Mantoan (2015, p. 12) ressalta que a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e nem marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.[...].

Para Mantoan (2015, p. 13), a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.

O surdo, por seu perfil e dificuldade em compartilhar a língua, não chega a incomodar, não questiona o porquê de certas atitudes, nem ao menos lhe são dados a conhecer alguns direitos que lhe são garantidos pelas políticas educacionais. Se as adaptações curriculares são feitas ou não, ele não chega a saber, apenas sente a angústia, a frustração, o medo e a revolta por escrever errado e conhecer pouco da escrita, por não ler ainda apesar da idade, por depender dos outros para conversar, mesmo que seja um assunto íntimo. Sem que a postura de algumas instituições ditas inclusivas se modifique, o surdo permanece numa condição de abandono, por ter que abrir mão de algo que nem ao certo sabe que é seu por direito, por não ter respaldo para suas vontades e decisões, pois, na escola, poucos sabem o que deseja ou do que precisa. O surdo tem o direito de ser bilíngue, de ser surdo, de aprender com estratégias que possa aprender e que sejam pensadas para ele e a partir de sua realidade.

## **5.A relação professor regente/intérprete de Libras na sala de aula**

A pesquisa trouxe dados sobre a relação professora regente/intérprete que pode ser comparada a um campo minado. Ambas compartilham a mesma sala de aula, porém com propósitos diferentes. Cabe à professora regente conduzir o processo de ensino da sala de aula como um todo, mas diante da presença do aluno surdo, sozinha, não daria conta.

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais. (SEESP-MEC, 2004. p.59).

Para Dias (2015, p. 190) o intérprete educacional não tem de lidar apenas com a comunicação cotidiana, mas sim com a linguagem acadêmica. Afirma que muitos termos sequer têm sinal específico e que uma das funções do intérprete também é encontrar uma maneira de comunicar eficazmente conceitos nem sempre fáceis, mas que são fundamentais para que o aluno surdo tenha um bom desempenho escolar.

A esse respeito o Prof. Pedro, que dá aulas de Educação Física, observou: “A maior dificuldade que percebo é a compreensão do que é falado, pois, a ILS nem sempre irá passar como eu gostaria a mensagem [...]”. Por não terem conhecimento das particularidades da língua de sinais, os professores podem considerar que a tradução não está coerente com a mensagem a ser passada ou pior, sem conhecer os sinais e confiando no trabalho do ILS, sem sequer questionarem o teor da tradução. A falta de questionamento sobre a mensagem veiculada, creio ser a postura mais comum entre os professores regentes. Desconhecendo a língua do aluno e não desejando conhecê-la, deixam a cargo do ILS toda a responsabilidade sobre a tradução e a explicação do conteúdo. Se o aluno, depois de assessorado pelo ILS, não aprender e não demonstrar isso em suas tarefas, nem professor, nem ILS são responsabilizados por isso, afinal, ele é um surdo, um aluno de inclusão e não será exigido dele a compreensão que se exige dos outros.

Mantoan ressalta a importância de o professor ter uma postura de igualdade no ensino: “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar!” (Mantoan, 2003, p. 103).

A autora afirma que ensinar a turma toda exige que o professor promova situações de aprendizagem que formem “um tecido colorido de conhecimento”, e esclarece que esse tecido expressa a diversidade de interpretação e de compreensão que os participantes de uma sala têm em relação ao objeto do conhecimento.

Assim, a postura do professor não deveria ser a de não envolvimento com o aluno, diante do seu próprio desconhecimento de suas particularidades, mas, ao contrário, aproximar-se, conhecê-lo, valorizar sua forma de aprender e as contribuições que este estudante pode fazer com seu olhar diferenciado em relação à construção do conhecimento que ocorre no dia a dia da sala de aula. Mantoan (2003, p. 42) recomenda que o professor não busque uma falsa homogeneidade, eliminando “as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado”. Esclarece que: “Antes, estará atendendo à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as”.

Sobre a proximidade do aluno surdo com o ILS e o visível distanciamento que pode notar em relação ao professor regente, Dias (2015, p. 190) observa que “como poucas pessoas conhecem a Libras, o intérprete acaba por se tornar o “melhor amigo” do surdo – justamente porque, muitas vezes, é a única pessoa com a qual pode se comunicar na sua língua natural.” Nos relatos, esse vínculo de amizade e afeto do ILS é bastante evidente:

*“A relação com o aluno é maravilhosa! Sou rigorosa, exigente e ao mesmo tempo, dou carinho e atenção.”* (Paula)

*“A relação com a criança é muito mais que a de ILS, a gente se apega.”* (Maria)

É inegável que os vínculos afetivos entre os alunos e as ILSs têm sido essenciais para minimizar suas dificuldades de aprendizado, compreensão e distanciamento que pode observar na postura dos professores regentes. Paulo Freire ressalta que: não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (1979, p.15)

Na análise de categorias anteriores, mencionamos a questão do vínculo de pertencimento, que por vezes confunde a própria criança atendida. Ela faz parte de uma turma em que há um professor que deve se incumbir de todas. Além dele, a

criança relaciona-se com o ILS que a irá acompanhar em todas as comunicações e intermediar todas as relações estabelecidas, principalmente com o próprio professor. Nessas condições, a criança tende a desenvolver uma proximidade maior com o ILS, pois é quem a entende, quem a esclarece sobre tudo o que se passa e seu “porto seguro”, num ambiente em que as pessoas não a acessam com facilidade. O ILS tende então a representar para ela a autoridade a quem deve recorrer, a quem deve justificar se não fez a tarefa, porque não compreendeu algo, porque está triste, e tudo que envolveria o compromisso de um aluno com seu professor. As ILSs admitem essa inversão de papéis e as professoras não comentam e nem demonstram nenhum mal estar por não estarem efetivamente envolvidas com o aluno. Ao que parece, a situação é bastante cômoda para o professor que delega a esse profissional uma missão que seria sua:

[...] O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula [...] Muitas vezes o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito. (MEC; SEESP, 2004, p. 60)

Confirmando a citação acima, as ILSs descrevem essa relação:

*“Acredito que a relação entre professor e intérprete é bem definida. O professor é sempre professor, entretanto, o intérprete, muitas vezes, excede na sua função”* (Paula)

*“Não considero que essas relações sejam bem definidas. O professor nos confunde achando que temos que ensinar o aluno, que somos tutores”.* (Maria)

*“No ano passado atendi o ciclo II e os professores não adaptam conteúdo, a responsabilidade é jogada para o ILS como se fosse professor auxiliar. Se desculpam dizendo que não conhecem e que não sabem, mas todos sabem que essa escola é um polo de inclusão!”* (Julia)

*“Nem sempre as relações entre professor e ILS são bem definidas, depende das circunstâncias. Os(as) alunos(as) atendidos têm necessidades diferenciadas que na maioria das vezes são desconhecidas ou ignoradas pelos professores”* (Rita)

No relato das professoras há uma nítida separação entre os alunos considerados “normais” e o aluno surdo incluído. A professora regente trata a presença do aluno surdo como uma “não presença”, pois a presença inquietante, provocante do aluno surdo, exige, convoca o professor a uma ação, a uma ação especificamente pedagógica. Isso o incomoda, entre os tantos problemas que tem

que encaminhar na sala de aula, a presença do aluno surdo traz uma inquietante necessidade de revisão das competências docentes, uma provocante convocação para novas aprendizagens, para novas estratégias de ensino, para um novo processo de formação que contemple o desafio de incluir.

Verifico tensão nessa relação: professores que não se assumem professores do aluno e ILS que se sentem injustiçadas e sobrecarregadas por funções que não consideram suas e que não se prepararam para assumir. Em meio a esse mal-estar, está o aluno, confuso, retraído, com necessidade de ajuda, de compreensão e de afeto. Um estrangeiro como já dito, com um único representante de sua comunidade que nem mesmo é surdo (seu ILS), mas é a sua “tábua de salvação”, a única opção quando precisa de explicações, de diálogo e de ser compreendido em suas necessidades especiais.

As professoras não sentem que estão sobrecarregando as ILSs, para elas está tudo bem, não se expõem a uma situação de estresse, pois existem os recursos que a legislação assegura (a ILS é um deles) e que estão ali para as tirarem de qualquer situação de desconforto. A divisão é simples: elas se preocupam com a classe e a ILS dá conta daquele aluno diferenciado.

Para a Prof.<sup>a</sup> Olga: “[...] todos aqui que têm um aluno de inclusão na sala têm que ter mediador. A minha é muito boa, sabe bem lidar com a menina, explica bem tudo e me explica muita coisa que eu não sei. É bem difícil para ela (aluna) me entender.”

Quando observo a postura das professoras que, diante do desconhecido (o aluno e sua língua) se veem levadas (ou decidem por) abrir mão do aluno, do controle do seu processo de ensino e de todas as preocupações inerentes a sua postura de regente, de titular e de referencial na sala de aula, o sentimento é de desesperança, de profunda tristeza diante de uma realidade que está muito evidente no cenário da escola. O aluno não é dela, está diante dela por mera formalidade, por questões legais e não por um propósito do ensino. Se ele aprende, se não aprende, se ele copia, se pergunta, se responde, se está triste, desanimado, se está isolado, tanto faz! Se a ILS é eficiente no seu trabalho de interpretá-lo, se não tem competência, se sabe dosar a informação para não dar ao aluno as “respostas prontas”, ninguém sabe, ninguém acompanha isso, ninguém realmente se importa com isso. Afinal, como já havia mencionado, o aluno está de passagem, como irá passar por isso, é apenas um detalhe para a escola. Outros virão, entrarão e sairão

da escola e nenhum profissional além do ILS tratará da questão da comunicação. Somente o ILS, fazendo bem ou não o seu trabalho, fará a ponte entre o aluno e a comunidade ouvinte. O professor, por seu turno, fará o seu papel, assinará os relatórios e os formulários, não discutirá as escolhas léxicas do ILS na elaboração da tradução (Afinal, desconhece a língua!) e aceitará aprová-lo e durante todo o ano escolar não se abrirá para ser seu professor.

Quando Paulo Freire (1979) aponta as condições para se exercer um ato comprometido como sendo a capacidade de atuar e refletir, convoca a todos a fazer escolhas, no modo de pensar na prática, no compromisso com a educação do aluno e na consciência de que são as nossas atitudes que irão determinar que nossos alunos vivenciem a educação com plenitude, como experiência de amor e processo de transformação.

Freire (1979, p. 17) afirma que “[...] É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade, de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis”.

Para Mantoan (2015, p. 41), a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. A autora reconhece que as inovações educacionais como é o caso da inclusão abalam a identidade profissional e o lugar que os professores acreditam ter conquistado em determinada estrutura ou sistema de ensino, e essa situação irá colocar em cheque sua experiência, seus conhecimentos e o esforço feito para estar naquela posição.

As próprias ILSs, que nem sempre têm formação pedagógica, queixam-se dessa falta de qualificação dos professores para a inclusão: *“A capacitação de professores para mim é o maior problema. Há uma lacuna, sem dúvida.”* - ILS Rita.

As maiores críticas feitas pelas ILSs dizem respeito aos professores do Ciclo II, embora esse não fosse o alvo de nossa investigação. No ciclo II, quando os alunos passam a ter professores diferentes para cada disciplina, as coisas tendem a se complicar. Pedagogicamente, o ILS está despreparado para a mudança e os professores, por sua vez, passam menos tempo com a turma e tendem a ser mais distantes. Não se preocupam em adaptar conteúdos, e deixam o aluno totalmente por conta do ILS. Desculpam-se dizendo que “não sabem e não entendem.”. Quando Mantoan (2015) nos fala sobre preparar-se para ser um professor inclusivo,

identifico essa postura dos professores que relatei: “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho.” (p.42) Acredito que para essa queixa o único caminho possível é a formação do professor em serviço, de forma obrigatória e não opcional. A respeito da disponibilidade do professor em qualificar-se para a inclusão, Mantoan (2015) ressalta que:

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (p.44)

Quando me atendo à fala das professoras do AEE, estas comparecem com queixas aos professores regentes que são as mesmas das ILSs: eles não as procuram para encaminhar conteúdos e enviar atividades e avaliações. A relação delas com o professor regente tem sido, na maior parte do tempo, através das intérpretes que levam e trazem atividades adaptadas, quando isso ocorre (se isso não ocorre, a relação não existe). Os alunos mais prejudicados por essa falta de compromisso, na visão delas, são os alunos do ciclo II:

*“Para que o meu trabalho tenha mais qualidade falta que todos os professores do regular me deem os conteúdos com antecedência. Esse procedimento é mais difícil com os professores do EF Ciclo II.”* (Deise).

Não creio que é difícil para um professor entender que isso deve ser feito, mas o que parece difícil é que ele compreenda que é sua obrigação com esse aluno, a dificuldade toda está na consciência do compromisso assumido com o aluno, que é seu.

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão se desta realidade e destes homens se tem um consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estatístico e imutável. [...] É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário. [...] (FREIRE, 1979, p. 21)

Para Gadotti (2003), ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás. Contudo, está sendo diferente de como era no passado diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante das mudanças do mundo. Ressalta que o papel do professor vem mudando, se não na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de

conduzir a aprendizagem e em consequência disso em sua própria formação, que hoje precisa ser cuidada de forma permanente.

Além dos recursos disponíveis na escola: intérprete, SRM – Sala de Recursos Multifuncional (onde fica o serviço de AEE), os alunos surdos são encaminhados para os serviços de saúde: fonoaudiologia/psicologia. São inscritos, alguns frequentam e outros não. Os alunos são encaminhados, mas o serviço demora a ocorrer. Visitei a escola em maio/2017 e o atendimento de fonoaudiologia não havia começado neste ano.

Na SRM existem materiais adaptados e recursos para surdos em forma de jogos, livros, vídeos, imagens, alfabetos em Libras e cartazes elaborados pelas professoras do AEE acessíveis aos surdos. A conexão de internet, que poderia trazer imenso benefício aos estudantes, não é disponibilizada. Sua utilização dentro da escola era permitida com reservas às ILSs e atualmente nem mesmo a elas e nem mesmo custeada por elas.

Os problemas ainda são grandes, a inclusão dos surdos enfrenta dificuldades e estas têm se estendido além da conta. Há saídas possíveis que exigem mudança de atitude por parte dos gestores e da própria secretaria e que, se bem encaminhadas, poderão resultar em bons frutos. Entretanto, dependem de tomada de decisão, organização do trabalho pedagógico, estabelecimento de metas e encaminhamentos que possam qualificar melhor a equipe, resolver divergências em relação aos papéis dentro do processo de ensino e ter um novo olhar para as diferenças dentro da escola, em especial dos alunos surdos, que os considerem em toda sua essência, como parte da instituição, com respeito a sua comunidade linguística, ao seu direito de ser surdo e compreendendo toda extensão do processo que envolve a vinda desse aluno para escola de ouvintes. Nesse ponto, retorno a Paulo Freire, que nos brinda com a possibilidade de refletir e debater as questões da escola tomando como base a compreensão da realidade vivida: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (Freire, 1979, p.16)



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar como ocorre o diálogo entre as políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos surdos e as práticas pedagógicas em algumas salas de aula de uma escola pública da região de Santos. Os objetivos específicos foram: levantar informações a respeito das políticas educacionais de educação dos surdos, investigar, por meio de entrevista e observação do cotidiano escolar, como se dá a comunicação, interação e processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos, mediante o relato de professores, intérpretes de Libras e, por último, propor um projeto de formação para professores e intérpretes visando à qualificação de ambos para realizar essa inclusão.

Tomei como ponto de partida minha experiência pessoal como mãe de surdo, professora de surdos em salas especiais e meu trabalho atual como professora universitária, ministrando aulas de Libras para futuros educadores. Em minha trajetória, observei as condições em que a educação era oferecida nas escolas, o desconhecimento da Libras por parte dos educadores, o que dificultou a aprendizagem dos alunos em grande parte das escolas, levando os pais a buscar salas especiais ou escolas para surdos em locais distantes. Meu trabalho com eles na cidade de São Vicente ocorreu em uma escola regular, mas com a composição de salas especiais para surdos. Nesse modelo, a inclusão ocorria no ambiente da escola, porém no interior das salas a aprendizagem era pautada no uso da Libras. Evidentemente, devido à diversidade de alunos e seus históricos, o bilinguismo, embora praticado, não poderia ser absoluto. Estávamos diante de realidade diferentes, mas todos os profissionais envolvidos com a educação dos surdos eram especializados, sabiam e utilizavam a Libras e discutiam as estratégias específicas para estes alunos, inclusive o diretor da escola.

A educação do nosso país passa por transformações constantes, as propostas de inclusão escolar que foram sendo regulamentadas e que são expressas na legislação vigente foram aos poucos se materializando. Tivemos escolas de surdos fechadas e salas especiais para surdos também. A oferta de ensino para alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino cresceu, e as escolas (principalmente as da rede pública) recebem a cada ano um contingente significativo de estudantes, da educação infantil ao ensino médio.

A Secretaria de Educação de Santos instituiu diretrizes contemplando as políticas de educação inclusiva à luz de documentos como: Declaração de Jomtien, de Salamanca, de Dakar, de Madri, de Guatemala; a Constituição Federal de 1988 ; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, janeiro/2008; o Decreto nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais, e a Lei 5.626/2005, que regulamenta este decreto, além de outros documentos relacionados aos atendimento de alunos com outras necessidades educacionais. Houve uma preocupação de organizar e sistematizar o trabalho com os alunos inclusivos e, devido à especificidade do trabalho realizado com os alunos surdos, duas escolas foram indicadas como polos de inclusão de surdos. Ambas possuem estrutura material e humana para realizar essa inclusão: Sala de Recursos Multifuncional (SRM) com professores especializados para o Atendimento Educacional Especializado para os surdos, Intérprete de Libras-Língua Portuguesa em cada sala de aula em que há um aluno surdo incluído e materiais em Libras (jogos, livros, cartazes, etc.). A pesquisa foi feita em uma dessas escolas.

Nas entrevistas constatei que a maioria dos professores regentes não se sente preparada para atender o aluno surdo em sua sala de aula, somente uma professora em meio a quatro professores entrevistados. Das cinco ILS de Libras entrevistadas, uma delas não tem formação docente (é formada em Serviço Social); uma é formada em Matemática, Pedagogia e Pós Graduada em Libras; uma é estudante de Pedagogia; uma é Pedagoga e está fazendo Pós Graduação e Libras e uma delas tem o Magistério, mas deseja fazer um curso superior.

A questão do ensino para surdos através do bilinguismo, bem como outras providências relacionadas à inclusão de surdos no ensino regular, está assegurado no Decreto nº 5.626/2005, está previsto na Portaria 074/2015 expedida pela Secretaria de Educação de Santos, que dispõe sobre diretrizes operacionais para o atendimento aos alunos com surdez matriculados nas Unidades Municipais de Educação - UMES.

Com relação às conclusões obtidas com essa pesquisa, seguem abaixo meus comentários a respeito:

Na primeira categoria analisada : “Formação do professor para o atendimento do aluno surdo” , observei que há carência de profissionais realmente preparados para esse atendimento. Dos professores regentes entrevistados somente um conhece Libras. Alguns nunca tiveram contato com alunos surdos em sala,

apoiando-se no trabalho das ILSs e das professoras do AEE para conduzirem a aprendizagem do aluno.

As ILSs, que são consideradas intérpretes educacionais, têm preparo para a função, mas nem todas têm formação pedagógica, pois, na contratação, não lhes foi exigida essa habilitação. Além da tradução dos conteúdos, devem explicá-los, dar exemplos, criar estratégias para retomar aulas anteriores, auxiliar nas avaliações, participar dos conselhos de escola e de reunião com os pais. São as intérpretes que fazem o intercâmbio entre as professoras regentes e a professora do AEE que atende o aluno no contraturno. Para os alunos, elas fazem o papel que seria do professor dentro da sala de aula, não só pela proximidade deles, mas por serem as pessoas mais preparadas para lidar com sua aprendizagem e com as quais eles podem contar em todas as situações.

Na categoria “A escola e a inclusão”, concluí que, embora a escola seja tida como inclusiva, e esta unidade como polo de inclusão de alunos surdos, ainda há muito a ser feito para que se possa considerar como tal e a aprendizagem da Libras pela comunidade escolar é, provavelmente, a providência mais urgente a ser tomada. Os obstáculos impostos para a criança surda no cotidiano dificultam sua compreensão e a realização de atividades que as demais têm condições de realizar. A falta de referência linguística, referência essa que os ouvintes tem, é um dos maiores entraves para sua comunicação, aprendizagem e integração na comunidade escolar.

Acredito que a retirada do instrutor surdo que atendia às crianças surdas na escola agravou a situação, pois afastou deles o convívio do único membro adulto da comunidade surda com o qual tinham contato. Além disso, os cursos de Libras que este instrutor promovia foram encerrados, dificultando o acesso a Libras para todos da escola.

Além da falta de adaptação das atividades e das aulas, por parte da maioria dos docentes, algumas disciplinas em que se utiliza livro didático guardam maiores obstáculos devido à complexidade do material para o surdo (é o caso da Língua Inglesa, uma terceira língua a ser aprendida). As avaliações de conhecimento, principalmente as vindas da própria SEDUC, sem os recursos visuais e apresentando enunciados longos, inviabilizam a compreensão e realização por parte do aluno, que se frustra e não se sente competente no processo de ensino.

Na categoria “A relação professor/aluno e a aprendizagem”, busquei relacionar a questão da aprendizagem às características dos alunos surdos. A mais evidente é a utilização da Libras para comunicação. A questão da aprendizagem pressupõe que professor e estudante compartilhem a mesma língua, o que não ocorre na prática. Diante dessa impossibilidade de se comunicar sem barreiras, há um distanciamento entre professor e aluno que inviabiliza o processo de mediação da aprendizagem que comumente é promovido pelo professor unindo o aluno ao objeto do conhecimento. Tal mediação acaba sendo transferida para a figura do intérprete, que é o profissional dentro da escola que mais conhece a criança e se relaciona com ela. Sem conseguir esclarecer suas dúvidas, pois mesmo com a tradução do ILS há considerável distância entre a aula e a sua compreensão, a criança sente-se desmotivada, frustrada, e por vezes mostra-se agitada e impulsiva, fruto da falta da “função planejadora da língua” descrita por Goldfeld (2002), característica da criança surda nessas condições.

A abordagem de ensino através de uma proposta bilíngue não é viabilizada, embora prevista nos documentos oficiais. A maioria dos professores desconhece essa abordagem que considera o uso de duas línguas no contexto escolar, sendo que para o aluno surdo a Libras é a sua primeira língua e a Língua Portuguesa é considerada como segunda língua. Nesse contexto, as crianças surdas sofrem por causa de uma aprendizagem baseada na oralidade, a qual elas não compreendem, e recebem conteúdos que partem de saberes que elas não adquiriram, portanto, distantes e sem significado para elas.

A escola conta com estrutura física e humana para realizar o trabalho com o aluno surdo, mas o trabalho que oferecem ainda precisa reformular-se para que a criança surda tenha assegurado o seu espaço para aprender, para se relacionar, para desenvolver suas habilidades respeitando-se suas particularidades. As aulas e as estratégias são ainda pensadas para pessoas ouvintes, a língua de sinais não é popularizada na escola, fazendo com que a criança tenha dificuldade em se expressar e se relacionar com naturalidade como os demais alunos da escola.

Segundo os próprios relatos dos profissionais envolvidos na pesquisa, os alunos observados aprendem mais e melhor quando expostos a recursos visuais: imagens, vídeos, legendas e todos os recursos que a tecnologia dispõe para a aprendizagem e que as intérpretes, no intuito de ajudá-los na compreensão, se dispunham a fornecer. No momento atual, esses recursos trazidos pelas ILSs foram

proibidos, o que as deixou angustiadas, pois a maioria dos professores não os providencia no planejamento de suas aulas.

A distribuição dos alunos nas salas também deve ser repensada em função de algumas particularidades que interferem diretamente no processo de aprendizagem: a atribuição de aulas para professores que tenham formação mínima ou já experientes com a inclusão de surdos, a contratação de ILSs que tenham formação docente, a separação em turmas distintas de alunos somente surdos e de alunos que, embora surdos, tenham comprometimentos associados que exigem estratégias muito diferentes e que não poderiam ser bem atendidos por um único ILS.

Um dos obstáculos que a pesquisa apontou foi a dificuldade de comunicação da criança em sua língua materna em sua própria casa uma vez que há pais que não dominam a língua de sinais. Seria importante que a escola considerasse a rede de apoio como aliado para o desenvolvimento de seu trabalho com o aluno surdo. A família é um importante elo entre a escola e a criança. Como primeira instância dessa rede, tem papel decisivo na participação das decisões que a escola encaminha em benefício do aluno. No caso dos pais que não praticam a língua de sinais, a escola contribuiria enormemente incentivando esses pais para que aprendam Libras. Uma escola inclusiva não dispensa a participação dos pais na vida educacional do aluno surdo. Seria muito produtivo que a escola promovesse curso de LIBRAS para os pais também.

Sobre “As políticas de inclusão no cotidiano da sala de aula”, o que observei é que, apesar da existência das diretrizes elaboradas pela SEDUC pautadas nas políticas educacionais vigentes, na prática nem todos os profissionais as cumprem. Na pesquisa realizada, constatei que somente uma professora faz as adaptações das aulas. Os outros professores não antecipam os conteúdos das aulas ao ILS. O mesmo ocorre com as avaliações de aprendizagem internas que também não são encaminhadas com antecedência às ILS para as devidas adaptações. O descumprimento do previsto em legislação ocorre com a própria SEDUC que realiza avaliações externas sem o cuidado de antecipar o conteúdo da avaliação para as intérpretes.

A última categoria analisada – “A relação professor regente/intérprete de Libras” – revelou que há uma tensão: professores e intérpretes estão no mesmo

ambiente de trabalho, mas com propósitos distintos. Enquanto professores regentes realizam seu trabalho contando com a indispensável ajuda da ILS e do professor do AEE para resolver as questões relacionadas a condução do ensino do aluno, a ILS, devido à natureza de seu trabalho, tem ainda mais uma grande preocupação: ensinar para esse aluno a própria língua que ele não desenvolveu a contento. A percepção de que o aluno não é proficiente na língua de sinais sempre se dá por parte da ILS e dificilmente por parte da professora, que não tem conhecimento suficiente para avaliar essa competência linguística na criança. Tal defasagem tem origem nos primeiros anos de vida e se deve à falta de um referencial linguístico, já que a maioria dos surdos vem de famílias ouvintes e não tiveram contato com pessoas surdas em família e na educação infantil, chegando à escola com uma língua de sinais pouco desenvolvida para sua faixa etária.

Diante disso, há urgência que os profissionais sejam preparados para essa incumbência, uma nova formação docente deve ser implementada, contemplando não somente o aprendizado da Libras, mas ainda: o conhecimento da comunidade surda da qual esse aluno faz parte, as particularidades da criança surda, suas dificuldades com o aprendizado do português como segunda língua, aspectos relacionados às estratégias de ensino (materiais, abordagens, critérios de avaliação). Tal formação deve ser oferecida a todos da escola: para os professores, para que conheçam mais e melhor o aluno e possam atendê-lo de modo mais adequado; para os intérpretes, a fim de que estejam mais preparados para lidar com as questões pedagógicas que se apresentam em sua função e que nem sempre são solucionadas com facilidade; para a equipe escolar (gestor, coordenadores, orientadores, inspetores, secretários, serventes), para que se sensibilizem com a situação do aluno na escola e conheçam a língua do aluno contribuindo com a difusão da língua e a comunicação sem barreiras dentro da escola.

Como professora de Libras que sou nos cursos de formação de professores, posso ainda acrescentar a necessidade de ampliação da carga horária dessa disciplina, que em geral é de 80 horas, o que corresponde a um semestre. Tenho atendido muitos alunos no Curso de Pedagogia e sentido que, ao final do curso, ainda necessitam de mais subsídios e de mais conhecimentos de Libras. Aulas práticas são imprescindíveis, assim como estágios em comunidades de surdos da

região em que residem para desenvolver maior fluência na língua e no futuro atender melhor seu aluno surdo.

Dar uma formação ao professor em serviço é extremamente importante. Entretanto, o ideal é que ela ocorra antes mesmo de receber alunos surdos em suas salas. O que observo em minha prática de professora universitária e observei em alguns relatos dos entrevistados é que, quando o profissional já teve algum preparo para atender o aluno, mesmo que surjam dúvidas ou imprevistos no dia a dia, esse profissional terá mais segurança e facilidade em refletir e tomar decisões acertadas no que se refere à aprendizagem do aluno.

Minha sugestão para a escola pesquisada é uma formação para os docentes e intérpretes que trate de assuntos como: Libras (conhecimento e aprimoramento), aspectos sobre o aluno como participante de uma comunidade linguística distinta e aprendente da Língua Portuguesa como segunda língua, qualificação para uso da tecnologia como instrumento de aprendizagem, conhecimentos relacionados à prática bilíngue na escola, projetos de interação família/escola específicos para os pais de surdos para o aprendizado da Libras e buscando cooperação em relação ao aluno atendido e suas necessidades especiais. Outra iniciativa que considero importante é o retorno do instrutor surdo para a cena da escola, para o qual também deve ser pensada uma qualificação, já que sua saída ocorreu devido, em parte, à falta de um perfil docente. Ele é importante e precisa ser valorizado no processo de formação do surdo.

Não se deve deixar a incumbência da educação de surdos somente por conta do trabalho executado pelos professores do AEE, pois é no dia a dia da aula que essa criança deve adquirir seus conhecimentos, relacionar-se com a turma e com o professor, comunicar-se, sentir-se parte da turma e daquele ambiente, sentir-se feliz e acolhido na sala de aula que também é sua, por um professor que é da turma, mas que também é seu, sem divisões. O ILS deve ser o seu elo de comunicação, e, sem dúvida alguém que se torna importante para ele ao longo do caminho. Entretanto, deve haver a consciência do professor que esse é mais um de seus alunos, mais um que ele ajudará a formar, a crescer e a transformar. O aluno surdo não está à parte do ensino, ele faz parte e espera que o professor corresponda às suas expectativas.

Com esta pesquisa pude perceber que ainda estamos diante de fragilidades em relação à formação docente e às práticas educacionais que ocorrem no dia a dia com os alunos surdos. A inclusão escolar deve ser uma preocupação de toda a

escola, não se restringindo ao professor e ao intérprete que estão envolvidos com o aluno atendido no interior da sala de aula. Do mesmo modo, não se pode delegar ao professor da sala de recursos, de forma isolada, a solução para a criação de estratégias e adaptações apropriadas para esses alunos, devendo a escola como um todo cuidar dessa inclusão escolar com espírito de cooperação e compartilhamento de experiências. Para esse momento, me remeto a Paulo Freire (2002, p. 22) que discorre com maestria sobre a consciência do inacabamento. Para ele o inacabamento do ser ou sua consciência é próprio da experiência vital, onde há vida há inacabamento.

A inclusão escolar é uma construção coletiva, mas também individual. Cada um de nós, sendo professores, ILSs, pais e mães, equipe, enfim cada indivíduo que está envolvido com as necessidades especiais de uma criança, jovem ou adulto precisa se disponibilizar para a aprendizagem além do óbvio, que é o cumprimento das determinações legais, como elas veem ou como as interpretamos com nosso entendimento.

Recorro novamente a Paulo Freire quando fala sobre a nossa conscientização do inacabamento e as possibilidades que ela nos oferece:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que a história que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.[...] (FREIRE, 2002, p.23)

A transformação deve ocorrer não só no modo de proceder em relação ao cumprimento das tarefas do professor, mas no seu modo de pensar sobre esse aluno dentro do espaço da sala de aula. Todos que estão e estiveram nas salas de aula sabem quantas vezes temos que mudar as estratégias, improvisar, ajustar uma proposta aqui e outra ali para que os objetivos de ensino possam ser viabilizados. Essa preocupação deve ocorrer com todos os alunos, com os surdos também, mesmo que seja um apenas na sala, um somente na escola. Suas necessidades são diferentes, e suas possibilidades de enfrentar os desafios da escola também, porém essas possibilidades existem e devem ser exploradas pelos professores com o mesmo empenho que fazem com os demais.

Durante este estudo e a imersão em meu passado, presente e por que não dizer futuro, pois como alguém “inacabado” que sou tenho esse desejo interno e



consciente de que os movimentos continuem e que me transformem, pude aprender muito, indignar-me às vezes, emocionar-me muito, envolver-me com frequência nas relações das quais participei, nas histórias de vida que pude conhecer, algumas parecidas e outras tão diferentes da minha, mas, desejo que sejam continuadas, que as oportunidades dos alunos sejam ampliadas, que os professores, intérpretes e equipe estejam de mãos dadas e se preparem para grandes mudanças com trabalho, coragem, fé e o desejo do aprimoramento sempre.

## 8 REFERÊNCIAS

- ANGELO, T.C.S., Bevilacqua, M. C., Moret, A. L. M. **Percepção da fala em deficientes auditivos pré-linguais usuários de implante coclear**. Pró-fono Revista de Atualização Científica 2010 jul-set, 22(3): 275-80. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pfono/v22n3/a20v22n3](http://www.scielo.br/pdf/pfono/v22n3/a20v22n3)> Acesso em 22 out. 2016.
- ARENDDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1995.
- BEVILACQUA, M.C.; MORET, A. M. **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais da saúde**. José dos Campos: Pulso; 2005.
- BEVILACQUA, M. C. & FORMIGONI, G. M. P.. **Audiologia Educacional: Uma Opção Terapêutica para a Criança Deficiente Auditiva**. 3º edição. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 2000.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 02 fev. 2017.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. – 4ª edição – Belo Horizonte – Autêntica Editora, 2010-2015
- BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Centro de Documentação Edições Câmara. Brasília. 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/constituicao\\_federal\\_35ed.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf) - acesso em 21 set 2016.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>> Acesso em 26 jul. 2017.
- BRASIL, Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm) acesso em 21 set 2016.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 30 maio 2016.
- BRASIL, **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm) acesso em 21 set 2016.

BRASIL, **Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadora de Deficiência – Convenção de Guatemala. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)> Acesso em 26 jul. 2016.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 10 out. 2015.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL, **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010**. [online] Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm)> Acesso em 27 ago. 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm)> Acesso em 21 maio 2017.

BRASIL, **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em 14 fev2017.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art112)> Acesso em 27 jul. 2016.

BRASIL, MEC/SEESP, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008 – Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> Acesso em 26 jul. 2016.

BRASIL, Secretaria da Educação Especial – **Deficiência Auditiva** – organizado por Giuseppe Rinaldi et al. – Brasília – SEESP 1997 – VI – Série Atualidades Pedagógicas nº 4. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20263.pdf>> Acesso em 22 fev. 2017.

CAPOVILLA, F. C., RAPHAEL, W. D. – **Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volume II, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CANÁRIO, R. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores** – Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf> > Acesso em: 20 jul 2017

DIAS, R. organizador. **Língua Brasileira de Sinais: Libras/–** São Paulo – Pearson Education do Brasil, 2015.

**DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS** (Conferência de Jomtien – 1990) – Disponível em [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm) acesso em 20 jul. 2017.

FANTINEL, P. F., RAMPELOTTO, E. M. **Contribuições de fatores sócio-interacionistas na escrita de surdos**, Revista Educação Especial - Cadernos :: edição: 2000 - N° 15 .Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5286/3217>> Acesso em 16 fev. 2017.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos** (livro eletrônico) - Curitiba – Intersaberes. 2012. Série Inclusão Escolar (Biblioteca Pearson – Unimesvital)

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – 25ª edição – 2002/2003.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência** – 1ª edição –São Paulo – Cortez , 2013.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**, Nova Hamburgo: Feevale, 2003.

GAIO, R., MENEGHETTI, R. G. K. (organizadoras). **Caminhos Pedagógicos para a Educação Especial**, 5ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

GERALDINI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (organizadores) **Cartografias do Trabalho Docente** – Campinas – SP: Mercado das Letras, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista** – 5ª edição – São Paulo – Plexus Editora – 2002.

GOMES, C.A.V. (2000) **A audição e a surdez**. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP Marília – SP.

GROSJEAN, F. **O direito da criança surda de crescer Bilíngue**– 1996 – Disponível em <[http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese\\_Portugais.pdf](http://www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf)> Acesso em 28 out. 2015.

HONORA, M. **Inclusão Educacional de Alunos com Surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo** – São Paulo – Cortez – 2014.

\_\_\_\_\_. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

INES – Instituto Nacional de Educação do Surdo - **Plano de Desenvolvimento Institucional** - 2012-2016. Disponível em <<http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/PDI-2012-2016.pdf>> Acesso em 27 jul. 2016.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência,** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>> Acesso em 19 jul. 2017.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES vol.19 n.46. Campinas Sept. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007)> Acesso em 30 mar. 2016.

LEITE, E. M. C. **Dissertação: Os papéis do Interpretador de Libras nas salas de aula inclusiva.** Coleção Cultura e Diversidade – Arara Azul – 2004. Disponível em: <<http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Os-papeis-do-Interprete-na-sala-de-aula-inclusiva.pdf>> Acesso em 26 nov. 2016.

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** São Paulo, Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos,** 19ª Edição, Loyola, 1985.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação.** 2ª edição – Revisada e Ampliada - Belo Horizonte – Editora Autêntica, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar o que? Porque? Como fazer?** São Paulo, Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** 1ª edição. São Paulo, Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. É. (organizadora). **O desafio das diferenças nas escolas.** 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEC/ SASE-Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano nacional da Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acesso em 04 jun. 2016.

MEC/SEESP - O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília , 2004. 94 p. : il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> acesso em 27 nov 2016.

MOSES, K. **O impacto da deficiência infantil.** (2008) Portal inclusive: inclusão e cidadania. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=1903>. Acesso em 21 de fevereiro de 2016.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em 27 jul. 2017.

O GLOBO. **As 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <[http://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/educacao/as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne-/meta-4-3698.html#description\\_text](http://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/educacao/as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne-/meta-4-3698.html#description_text)> Acesso em 03 jun. 2016.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e o desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. 5ª edição – São Paulo – Scipione, 2010 – Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula. (Disponível em Biblioteca Pearson).

OLIVEIRA, L. N. de S., SILVA, G. O. da. **Libras.** Natal: IFRN, 2014. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/779/Libras%20AULA%2001%20-%20DF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 02 mar. 2017.

PEREIRA, M. C. C. et al. **Libras O Conhecimento Além dos Sinais** – Pearson – São Paulo, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. (disponível no google books).

POKER, R. B. **Abordagens de Ensino na Educação das Pessoas com Surdez.** Módulo II teórico. São Paulo. UNESP. 2007. Disponível em:<[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2017.

QUADROS, R. M.. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artemed, 1997.

RODRIGUES, N. Artigo: **Uma pá de cal no oralismo.** Revista Nova Escola, São Paulo, v. 43, p. 26-28, 1993.

SÁ, N. VILHALVA, S. -E agora? Qual o sonho? uma reflexão sobre o futuro da educação de surdos. Revista Amazônida. nº 5, 2011. In: **Formação Docente e Educação de Surdos: Um Encontro com a diferença, cultura e identidade surda.** Disponível em: [http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/2418\\_dissertacao\\_dulcilene.pdf](http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/2418_dissertacao_dulcilene.pdf) Acesso em 30 set 2015.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Teixeira Motta. São Paulo: IMAGO, 1990.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa, 1998.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O Pequeno Príncipe.** Agir – Casa dos Livros – ano de publicação 1943.-Disponível em: [http://www.buscadaexcelencia.com.br/wp-content/uploads/2010/08/O\\_Pequeno\\_Pr%C3%ADncipe\\_Ilustrado.pdf](http://www.buscadaexcelencia.com.br/wp-content/uploads/2010/08/O_Pequeno_Pr%C3%ADncipe_Ilustrado.pdf) Acesso em 14 jan. 2017.

SÁNCHEZ, Carlos. **Vida para os surdos.** In: Revista Nova Escola, set./1993, p. 32-37 .

SANTOS, L. F., LACERDA, C. B. F. de Depoimento de uma instrutora surda: formação e atuação em uma escola inclusiva e bilíngue In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2007, Aguas de Lindóia. Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Rio Claro: Unesp, 2007. v.1. p.1 – 6 – Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19318.pdf> Acesso em 16 fev. 2017.

SANTOS, L. F., LACERDA, C. B. F. de – O surdo e o Atendimento Educacional Especial. Onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial. In: Lazara Cristina da Silva, Marisa Pinheiro Mourão (orgs). (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.** 1ª ed .Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19730.pdf> Acesso em 16 fev. 2017.

SCHLUNZEN , E. T. M., DI BENEDETTO, L. S., SANTOS, D. A. N. **História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira atual – Conteúdos e didática de Libras – UNESP.** Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1\\_d24\\_v21\\_t02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2017.

SEDUC - Secretaria de Educação de Santos-SP. **Portaria nº 072/2015** – de 14 de dezembro de 2015. Dispõe sobre as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado Disponível em <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=10672> acesso em 11 mai 2017.

SEDUC - Secretaria de Educação de Santos-SP. **Portaria nº 073/2015** – de 14 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o Projeto Mediador de Inclusão Escolar para atendimento a alunos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados no Ensino Regular para o ano letivo de 2016. Disponível em <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=10673> acesso em 23 jan 2017.

SEDUC - Secretaria de Educação de Santos-SP. **Portaria nº 074/2015** – de 14 de dezembro de 2015. Dispõe sobre diretrizes operacionais para o atendimento aos alunos com surdez matriculados nas Unidades Municipais de Educação - UMES. Disponível em <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=10674> acesso em 10 out 2016.

SEDUC - Secretaria de Educação de Santos-SP. **Portaria nº 111/2016** – de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado Disponível em <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=11468> acesso em 10 ago 2017.

SEDUC - Secretaria de Educação de Santos-SP. **Portaria nº 17/2017** – de 31 de janeiro de 2017. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para atribuição de classes e aulas nas Unidades Municipais de Ensino. Disponível em <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=11556> acesso em 18 jul 2017.

SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão) 1 **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral. Competência Pedagógica. 2. Educação dos surdos. 3. Necessidades Educacionais. 4. Educação dos surdos. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2016.

SEESP/SEED/MEC - DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. Brasília/DF: 2007.

SILVA, I. R. KAUCHAKJE, S. GESUALI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem, desafios e realidades**. Plexus Editora, 2003 – E-book. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=aW1eGAAIDM0C&pg=PA5&hl=pt-BR&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=aW1eGAAIDM0C&pg=PA5&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)> Acesso em 01 nov. 2016.

SILVA, R. R. **A educação do surdo**: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.



SILVA, V. et al. **Educação de surdos**: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos** I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324 .

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4 ed., Porto Alegre, Mediação, 2010/2013.

SKLIAR, C. (org.) – **Atualidade na educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre, Mediação, 1999-2009

SOARES, M. A. L., CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo, Cortez, 2012.

SOLOMON, A. **Longe de árvores**: pais, filhos e a busca da identidade. Companhia das Letras, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, Moderna, 2016, disponível em:  
<<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>> Acesso em: 04 jun. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2016.

VELTRONE, A. A., MENDES, E. G. (UFScar) **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar**. IX Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – 2007 – UNESP – Universidade Estadual Paulista.

## 9 APÊNDICES

### APÊNDICE A - Produto Elaborado a Partir da Pesquisa

#### INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada indicou que a inclusão escolar dos surdos que vem ocorrendo na escola necessita de ajustes, e o principal deles é a formação dos seus profissionais para conceber a inclusão como um processo que permite que todos os alunos participem igualmente das situações de aprendizagem e das relações sociais no cotidiano escolar.

Desse modo, sugiro a realização do evento **Ciclo de Palestras na escola**, com enfoque na inclusão escolar dos surdos.

Público alvo: professores (regentes e do AEE), ILSs, coordenadores e gestores (todos os envolvidos no atendimento ao aluno surdo) e familiares dos alunos. O foco deverá ser o professor regente, o professor do AEE e as intérpretes de Libras.

O projeto se justifica devido à necessidade de se assegurar um ambiente bilíngue na escola, visto que a pesquisa identificou que ele ainda não existe e isso tem dificultado a inserção do aluno, assim como as suas aprendizagens no cotidiano da sala de aula, na relação professor/ILS/aluno. Há a necessidade de se popularizar a Libras na comunidade escolar, pois seu conhecimento e utilização não podem ser de domínio exclusivo do aluno surdo e sua intérprete, mas de todos os integrantes da escola: docentes, discentes e equipe. Além disso, é fundamental que as rotinas em sala de aula sejam direcionadas a todos os alunos, inclusive os surdos, não sendo mais aceitável que estes permaneçam, em algumas situações, à parte das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos demais alunos.

A figura do professor regente frente ao aluno surdo deve ser fortalecida, e uma forma de realçar sua atuação é a capacitação profissional visando à apropriação da língua do aluno para que a educação bilíngue seja viabilizada e,

desse modo, o professor possa estar efetivamente na condição de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Com o domínio da Libras, o professor estará mais preparado para discutir com a ILS e definir as estratégias de ensino, a elaboração de materiais (atividades, avaliações, dinâmicas) que contemplem a todos, rotineiramente, afim de que os alunos surdos possam, assim como o restante da turma, sentir-se verdadeiramente incluídos nos projetos propostos pela professora e pela escola.

O objetivo do **Ciclo de Palestras na escola** é relacionar teoria e prática voltada à proposta Bilíngue, discutir assuntos relacionados ao trabalho inclusivo com alunos surdos que ocorrem na própria escola pesquisada e fora dela, realizar práticas em Libras e produzir, por meio de oficinas, atividades pedagógicas dinâmicas e adequadas, estimulando a criação de espaço para debates entre professores, intérpretes, coordenadores e gestores, tendo a participação dos pais dos alunos durante as palestras e aulas práticas de conversação em Libras.

### **“CICLO DE PALESTRAS: TRANSFORMANDO A ESCOLA NUM ESPAÇO PARA TODOS: A SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR”**

Trata-se de um projeto de formação em serviço composto de três módulos.

Recomendo que seja realizado no início de cada ano letivo.

O **Módulo I** terá oito encontros.

Cada encontro será dividido em dois momentos: **teoria e prática**.

O primeiro momento, **teórico** (a Palestra) será destinado à:

- exposição de conteúdo relacionado a princípios da inclusão escolar, caracterização da surdez (causas e classificação), recursos de reabilitação, conhecimento sobre a educação bilíngue na escola, políticas educacionais para a educação inclusiva dos surdos, fundamentos da Libras, recursos pedagógicos e tecnológicos.

O momento da **prática** será destinado:

- ao estudo da conversação em Libras, conhecimento das particularidades dessa língua e os aspectos relacionados à produção de texto dos alunos, com destaque para a contribuição das intérpretes.
- à oficina de atividades pedagógicas, que terá como proposta a discussão de estratégias, elaboração de atividades e instrumentos de avaliação que contemplem a turma toda e que atendam as necessidades de compreensão das crianças surdas (com as contribuições das professoras do AEE da unidade).
- ao estudo de caso: de modo ativo e participativo, serão apresentados estudos de casos a serem discutidos à luz das políticas educacionais, das experiências dos professores e dos intérpretes da escola, buscando pontuar a melhor forma de conduzir o ensino dos surdos e sua participação no dia a dia da sala e da comunidade escolar.

### **1º Encontro:**

Tema: Caracterização da surdez.

Neste encontro abordarei as causas da surdez, graus de surdez, formas de reabilitação (aparelhos auditivos, cirurgias, implantes cocleares), direcionamento escolar e terapêutico, a notícia da surdez na família do aluno.

Prática: Oficina de Libras – Atividade prática de conversação.

### **2º Encontro:**

Tema: A surdez no contexto escolar

Neste encontro abordarei os aspectos relacionadas à pesquisa realizada, contemplando o papel do professor, do intérprete de Libras, do professor do AEE e o atendimento dado ao aluno.

Prática: Oficina de Libras - Atividade prática de conversação.

### **3º Encontro:**

Tema: Abordagens de ensino para surdos

A palestra tratará das principais abordagens de ensino utilizadas com os alunos surdos ao longo da história, com enfoque nas concepções de Oliver Sacks e Fernando Capovilla.

Prática: Oficina de Libras - Atividade prática de conversação.

**4º Encontro:**Tema: Educação bilíngue para surdos

Neste encontro tratarei do bilinguismo na escola de surdos e o bilinguismo na proposta de inclusão no ensino regular. Abordarei a necessidade de se popularizar a Libras nos espaços da escola e mencionarei a importância do instrutor surdo como referencial linguístico.

Serão utilizados os subsídios do Manual do MEC para o Atendimento Educacional Especializado para Surdos – Elaborado pela Professora Mirlene Damázio.

Prática: Oficina de Libras - Atividade prática de conversação.

**5º Encontro:**Tema: A importância da afetividade na relação com o aluno.

O tema será desenvolvido com base nos pressupostos de Paulo Freire, Gadotti e Mantoan e terá como enfoque as relações do aluno surdo com professor e intérprete, e o desenvolvimento da afetividade, fundamental para que o educando se sinta acolhido e estimulado e, desse modo, a aprendizagem se concretize.

Prática: Oficina de atividades pedagógicas – Estudo de caso.

**6º Encontro:**Tema: Produção textual do surdo e adaptação curricular.

Este tema terá como enfoque discutir sobre as produções textuais dos surdos na escola, suas particularidades, as intervenções do professor no ensino da Língua Portuguesa (como segunda língua) e as adaptações curriculares que favorecerão a aprendizagem do aluno surdo, tendo a participação das professoras do AEE com suas contribuições.

Prática: Oficina de atividades pedagógicas – criação de atividades e exposição pelos professores participantes.

**7º Encontro:**Tema: Tecnologia na educação dos surdos

A palestra apresentará as vantagens do uso da tecnologia para promover a aprendizagem do aluno surdo, as opções existentes e sua aplicação na prática do ensino, bem como as possibilidades de ensinar a turma toda.

Prática: Oficina de atividades pedagógicas – Elaboração de instrumentos de avaliação que atendam a turma toda com exposição pelos professores e intérpretes.

## **8º Encontro**

Palestra: Como ensinar a turma toda.

Orientações sobre as propostas inclusivas contemplando as concepções de Mantoan.

Prática: Oficina de atividades recreativas que contemplem a turma toda.

O **Módulo II** terá seis encontros. Será direcionado a uma abordagem prática, com oficinas de Libras, construção de materiais, estratégias de ensino e discussão de casos, levando professores e intérpretes à reflexão sobre as situações ocorridas em suas aulas, desde as dificuldades do cotidiano até planejamento de ações que favoreçam a inclusão, permanência e aprendizado do aluno surdo.

## **1º Encontro**

Tema: Sinalizando a sala de aula

A sala de aula em que o aluno estuda está sinalizada? Os cartazes, quadros de avisos, murais são acessíveis em Libras?

O objetivo desse encontro é apresentar sugestões para que as salas sejam adequadas e elaborar alguns materiais de apoio para serem colocados nas salas com imagens e Libras.

## **2º Encontro**

Tema: Como preparar uma aula para surdos e ouvintes

Os professores que possuem alunos surdos em suas classes devem desenvolver o hábito de preparar todas as suas aulas considerando as possibilidades de aprendizagem do aluno surdo, sua língua e sua necessidade de apoio visual. Neste encontro, professores e intérpretes poderão discutir a

respeito e elaborar, juntos, estratégias para que as aulas sejam compreendidas por todos.

### **3º Encontro**

#### Tema: Momentos bilíngues

Se a proposta educacional é bilíngue, porque não criar momentos bilíngues para que a comunicação com eles seja cada vez melhor?

1ª parte: Apresentação de um texto que possa ser inicialmente lido e depois sinalizado (sugestão: reportagem). A partir dele haverá uma proposta de discussão que deve ser feita em Libras, com o menor uso da língua oral possível.

Trata-se de um exercício para que professores e intérpretes construam uma parceria dentro da sala de aula otimizando o uso da Libras.

2ª parte: Relato de experiência – professores apresentando suas vivências.

### **4º Encontro**

#### Tema: Construindo dicionários visuais (imagem/palavra/sinal)

1º parte: Trata-se de uma oficina de atividades pedagógicas estimulando o enriquecimento do vocabulário os alunos.

Serão utilizados temas trazidos pelos professores relacionados aos conteúdos que estão sendo trabalhos em sala de aula.

2ª parte:

Discussão sobre dificuldades de aprendizagem: relato de caso.

### **5º Encontro**

#### Tema: Momentos bilíngues

Neste encontro será apresentado um vídeo curto (até 15 minutos) legendado em Língua Portuguesa. Poderá ser uma história infantil ou conteúdo dos anos iniciais. O grupo fará a tradução para a Libras. A partir disso, será feita uma roda de discussão com perguntas e respostas em Libras.

Neste encontro, professores e intérpretes estarão juntos criando situações de aprendizagem nas quais todos os alunos poderão participar e aprender.

## **6º Encontro**

Tema: Produção de texto: Como o aluno surdo escreve?

Neste encontro apresentaremos algumas produções textuais e pediremos aos professores que tragam contribuições de suas classes. O objetivo é analisar como eles escrevem, quais as suas maiores dificuldades na leitura e escrita e elaborar, em conjunto com os professores e intérpretes, algumas estratégias que possam ajudá-los na difícil missão de construir os próprios textos.

O **Módulo III** prevê seis encontros e será direcionado à construção de um projeto escolar a ser aplicado na própria instituição, cujo objetivo principal é o fortalecimento do bilinguismo dentro da escola.

### **1º Encontro:**

Definição do projeto (tema), das etapas a serem construídas e distribuição das tarefas aos professores e intérpretes envolvidos.

### **2º Encontro:**

Organização de ideias, pesquisa de fundamentação teórica, definição de cronograma e escolha de materiais, ações e procedimentos.

### **3º Encontro:**

Elaboração do texto do projeto, com objetivos e critérios e a organização de toda a programação, bem como da metodologia e metas a serem alcançadas.

### **4º Encontro:**

Lançamento do projeto e definição de quais professores e intérpretes estarão na coordenação, acompanhamento e registro do mesmo.

### **5º Encontro:**

Neste encontro professores e intérpretes de Libras envolvidos trarão as informações a respeito do desenvolvimento do projeto: registro de cada etapa, discussão sobre mudanças necessárias, relatórios sobre as atividades desenvolvidas e dados relevantes.



### **6º Encontro:**

Neste encontro espera-se que o projeto realizado tenha sido concluído ou que esteja em fase final. Professores e intérpretes poderão trazer a esse momento suas vivências, suas dificuldades e aprendizagens e os resultados apurados com a aplicação. É esperado que, nesta fase, os profissionais estejam mais alinhados com a proposta bilíngue de educação, tenham adquirido conhecimentos a respeito do aluno surdo e sua comunidade e possam, a partir dele, planejar novos projetos e propostas que contemplem a turma toda, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

**O Ciclo de Palestras na Escola - Transformando a escola num espaço para todos: a surdez no contexto escolar** será oferecido à Escola Polo, unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada, e será apresentado em datas e horários preestabelecidos pela direção da mesma.

### **REFERÊNCIAS**

**BRASIL** – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) acesso em 10 out 2015.

**BRASIL** - Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf> acesso em 15 jun 2017.

**CAPOVILLA, F. C., Rafael, W. D.** – Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

**MANTOAN, M. T. E.** – Inclusão Escolar o que? Porque? Como fazer? – São Paulo – Summus – 2015.

**MANTOAN, M. T. E.** – Inclusão Escolar: pontos e contrapontos, 1 edição – São Paulo - Summus, 2006

**MANTOAN, M. T. É. (org).** O desafio das diferenças nas escolas, 5ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

**SEESP / SEED / MEC** - DAMÁZIO, M. F. M., Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez -Brasília/DF – 2007

**POKER**, R. B. – Abordagens de Ensino na Educação das Pessoas com Surdez. Módulo II teórico – São Paulo, UNESP, 2007. Disponível em [https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf) acesso em 16 jul 2017.

**SACKS**, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Teixeira Motta. São Paulo: IMAGO, 1990

## APÊNDICE B

### Questionário para o intérprete de Libras.

- 01) Qual é a sua formação?
- 02) Como você começou o seu aprendizado de Libras?
- 03) Na sua visão, defina quem é o intérprete de Língua de Sinais?
- 04) Você atende a quantos alunos?
- 05) Quais são as suas atribuições, ou seja, descreva o seu papel dentro da escola?
- 06) Como é a sua relação com a(s) criança(s) atendida(s)?
- 07) Como é a sua relação com o professor ou com os professores que atendem a(s) criança(s) surda(s) que você auxilia?
- 08) Você participa de reuniões de planejamento pedagógico? Qual a sua opinião sobre isso?
- 09) Você tem acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados com o aluno? O que acha disso?
- 10) Você auxilia o professor na elaboração de atividades práticas?
- 11) Qual a sua função em situações de avaliação escolar?
- 12) É convocado a participar de reuniões com os pais ? Qual a sua opinião a esse respeito?
- 13) Você considera que as relações entre professor e intérprete em sala de aula são bem definidas? Justifique.
- 14) Quais seriam, do seu ponto de vista, as principais dificuldades desta função?
- 15) Na sua opinião, qual a importância do trabalho que você executa?
- 16) Com relação ao atendimento dado ao aluno, quais seriam os principais problemas que identifica?
- 17) Quando você percebe que o seu aluno não domina Libras, qual a sua postura?
- 18) Percebe, dentro do espaço escolar, ações visando a popularização da Língua de Sinais para que, professores e alunos possam se comunicar com os surdos?,
- 19) Dentro da função que exerce, quais seriam os recursos ou estratégias que poderiam melhorar o seu trabalho e facilitar a aprendizagem do aluno?

## APÊNDICE C

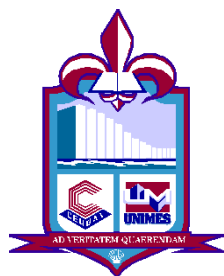
### Questionário aplicado ao professor

Caro professor, você está neste ano com aluno surdo incluído em sua sala de aula. Gostaria que relatasse como tem sido o seu trabalho e quais os suportes que a instituição de ensino oferece para que possa atender esse aluno:

- 01) No início do ano você foi informado que teria em seu grupo classe um aluno com surdez?
- 02) De que maneira a instituição orienta os professores quando há o ingresso de alunos com necessidades especiais?
- 03) Você se sentiu preparado para receber esse aluno em sua sala?
- 04) Há um trabalho específico para que esses alunos sejam integrados na escola e na sala de aula? Como ocorre essa integração?
- 05) No projeto político pedagógico da instituição a questão da inclusão está prevista?
- 06) Que recursos humanos e materiais são disponibilizados para que você atenda esse aluno?
- 07) Você conhece o diagnóstico do seu aluno (grau de surdez, histórico, outros comprometimentos, etc)?
- 08) Há interprete de Libras em sua sala de aula?
- 09) O aluno frequenta outros atendimentos? Quais são?
- 10) Quais seriam as maiores dificuldades enfrentadas com esse aluno, do ponto de vista da aprendizagem?
- 11) Você teve algum preparo para atender alunos surdos ?
- 12) Você utiliza a Libras com seu aluno?
- 13) Como ocorre a comunicação dele com você? E com os colegas?
- 14) Você conhece a proposta bilíngue na educação dos surdos? Utiliza em sala de aula?
- 15) Como tem sido a sua relação com a família/pais do aluno? São participativos?
- 16) Como é o seu trabalho em sala de aula? Faz atividades diferenciadas? Faz avaliações diferenciadas?
- 17) Como está sendo o rendimento escolar desse aluno?

- 18) Com relação ao AEE a que esse aluno tem direito no contraturno, como ele tem ocorrido?
- 19) Como é a interação entre você e o professor do AEE?
- 20) Como você vê este aluno em relação ao grupo classe? Há entrosamento? Há rejeição?
- 21) O que falta ainda para que seu trabalho tenha mais qualidade e você se sinta mais seguro ao atender um aluno surdo em sua sala?
- 22) Qual seria a avaliação que você faria de si mesmo como professor desse aluno?

## APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**

**CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome : .....

Função que exerce dentro da unidade escolar:.....

Documento de Identidade Nº : .....

Sexo: ( ) M ( ) F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço.....Nº:.....Complemento.....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

#### II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: A SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS SALAS DE AULA INCLUSIVA

**Pesquisadoras responsáveis:** Dra. Elaine Marcílio dos Santos e Dra. Abigail Malavasi

**Auxiliar de pesquisa :** Maria Isabel de Abreu Saeger Malheiro

Documento de Identidade Nº 12.447.420-2 Sexo: feminino

Cargo/Função: Professor

### **III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos surdos, as práticas pedagógicas e a qualificação dos professores em três salas de aula de uma escola pública municipal da região de Santos.

O procedimento será realizado através de entrevista semiestruturada com três professores regentes e três intérpretes de Libras que atuam, respectivamente, com alunos com surdez.

Para cada profissional serão feitas perguntas relacionadas à sua prática em sala de aula na função de professor ou de intérprete do(s) aluno(s) surdo(s).

Para os professores o questionário é composto de 22 questões e para os intérpretes de Libras o questionário é composto de 19 questões.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados serão analisados, afim de que seja possível estabelecer relações entre as políticas educacionais de inclusão de alunos surdos em vigor e as práticas escolares nas salas de aula da referida unidade escolar do município de Santos.

### **IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA**

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

**Pesquisadora responsável:**

**Auxiliar de pesquisa: Maria Isabel de Abreu Saeger Malheiro**

Rua Praia dos Sonhos, nº 109 – Jardim Guilhermina – Praia Grande – SP – CEP 11701-390  
– Telefone: (13) 99185 6464 – e-mail: maisa.malheiro@ hotmail.com

**Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos**

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br)

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

**V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Identidade:

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)



## APÊNDICE E



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**

**CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

### **Anexo 1**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Eu \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **A SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS SALAS DE AULA INCLUSIVA**, desenvolvido por Maria Isabel de Abreu Saeger Malheiro, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Elaine Marcílio dos Santos, e coorientado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Abigail Malvasi, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais pretende analisar como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas relacionadas à inclusão de alunos surdos, as práticas pedagógicas e a qualificação dos professores em três salas de aula de uma escola pública municipal da região de Santos.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador e/ou coorientador.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do (a) participante:

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

R.G. nº \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura do professor orientador:

\_\_\_\_\_

Nome: Elaine Marcílio dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura do professor coorientador:

\_\_\_\_\_

Nome: Abigail Malavasi

R.G. nº \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

## 10 ANEXOS

### ANEXO A - Autorização SEDUC



PREFEITURA DE SANTOS  
Secretaria de Educação



MEMORANDO Nº 970/2016 – COFORM/DEPED/SEDUC

Santos, 5 de setembro de 2016.

À UME Vinte e Oito de Fevereiro

Assunto: **Projeto de Pesquisa Acadêmica de Mestrado**

1. Encaminhamos a aluna Maria Isabel de Abreu Saeger Malheiro, regulamente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES para desenvolver a pesquisa de Mestrado “A surdez no contexto escolar: das políticas públicas às salas de aula inclusivas”.
2. O objetivo é analisar como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas relacionadas a inclusão de alunos surdos, as práticas pedagógicas e a qualificação dos professores em três salas de aula de uma escola pública da região de Santos.
3. Os encontros serão realizados de acordo com a disponibilidade da Equipe Gestora.
4. Colocamo-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

**MARIA ILÍDIA TRONCOSO**  
Chefe da Coordenadoria de Formação Educacional

**ANEXO B - Carta da Unimes à SEDUC****UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CAMPUS BANDEIRANTE I, II, III E IV  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**

Of. Nº 23/2016-CPPG

ASSUNTO: Realização da coleta de dados do projeto *Formação de professores: A surdez no contexto escolar para além de formação-limites*

À  
SEDUC  
Setor de Formação

Prezados Senhores,

Solicitamos autorização à aluna Maria Isabel de Abreu S. Malheiro, RG nº 29.285.366-X, CPF 276.569.058-80, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional “PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL”, desta Universidade, neste 2º semestre/2016, para realização de coleta de dados, junto a este departamento, para desenvolver o projeto de pesquisa, sob a orientação da Profª Drª. Elaine Marcílio Santos.

Informamos ainda que a SEDUC receberá posteriormente, por parte da aluna, uma cópia do projeto para o acervo da Biblioteca Mário Quintana.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Luana Carramillo Going  
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu  
Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental



**Anexo C - E-mail Plataforma Brasil nº CAAE**

PLATBR - Comunicado de Início de Projeto  
Equipe Plataforma Brasil <plataformabrasil@saude.gov.br>  
qua 02/08/2017 02:40  
Para: MARIA ISABEL DE ABREU SAEGER MALHEIRO  
<maisamalheiro@hotmail.com>;

Sr. (a) Pesquisador (a),

O projeto A surdez no contexto escolar das políticas públicas às salas de aula inclusiva. com número CAAE 64605416.8.0000.5509, tem data de início prevista para 14/11/2016. Esta mensagem é meramente informativa e baseada na data da primeira etapa descrita no cronograma aprovado. Por favor, ignore-a se não fizer sentido para a corrente situação do projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

[www.saude.gov.br/plataformabrasil](http://www.saude.gov.br/plataformabrasil)

[plataformabrasil@saude.gov.br](mailto:plataformabrasil@saude.gov.br)

Esta é uma mensagem automática. Favor não responder este e-mail.

## **ANEXO D – ENTREVISTAS**

### **Parte I – Entrevistas realizadas no ano de 2016**

As entrevistas abaixo estão divididas em Sala 1 (aluno A), Sala 2 (aluna B) e Sala 3 (aluna C1 e aluno C2). É nessa ordem que as entrevistas foram transcritas.

**Data: 01/11/2016**

**Entrevistada: Professora Ana Sala A: formação: psicóloga, mestre, formada em Letras, 23 anos de experiência com surdos na sala de inclusão.**

**Aluno A- 12 anos - 5º ano – há 2 anos com essa professora.**

01 – Sim, na verdade eu escolhi ter esse aluno na minha sala.

02 – Nos orientam para tratar de forma igual, que os conteúdos sejam dados de acordo com o ano escolar, mas com as adaptações de que ele necessita. Por exemplo: verbos. Sei que ele não irá compreender esse assunto, então eu preciso dar de forma diferente e cobrar de forma diferente.

03 – Sim, lógico. Já tenho experiência nesse tipo de atendimento de 22 anos.

04 – Antes de termos a intérprete em sala eu fazia um trabalho de conscientização. No passado as crianças tinham mais reserva quando havia uma criança de inclusão na escola. Hoje tudo está melhor, há uma aceitação imediata e as aulas de Libras na sala ajudam essa integração. Essa escola, sendo um polo já favorece esse trabalho (desde a fundação da escola).

05 – Sim, sempre.

06 – A ILS, e a professora do AEE que atende no contraturno, a (outra professora do AEE), a orientadora. Temos materiais específicos para surdos à disposição.

07 – Temos acesso ao prontuário, mas na prática há diferença. O aluno em questão é oralizado. Creio que deveriam atualizar esses dados porque ele não me parece um surdo profundo. (o aluno utiliza próteses nos dois ouvidos)

08 – Sim

09 – Tem fono, estuda em período integral aqui na escola. É atendido no AEE.

10 - Percebo nesse aluno algumas dificuldades que não são próprias do surdo. São dificuldades de assimilação e retenção. Sempre é preciso retomar do início para dar prosseguimento a um assunto que já foi dado. Parece que ele não memoriza. Como já trabalhei com muitos alunos surdos, percebo que essa dificuldade é dele.

11 – Sim, todos os alunos surdos da unidade sempre passam por mim.

12 – Uso Libras e oralização, leitura labial. Quero sempre me fazer entender.

13 – Em Libras e oralmente.

14 – Sim, eu estudo sobre isso

15 – A família não é muito presente; No ano passado ele também era meu aluno e ganhou um prêmio no Concurso Melhor Companheiro, promovido pelo Rotary Clube através de votação dos alunos da sala.

Houve solenidade de entrega de medalhas e cantaram o hino em Libras, foi preciso ameaçar a mãe para que ela viesse ao evento. Ela não é presente, se ausenta nas festividades e ele fica triste e chora.

16 – Depende do conteúdo. Se for mais visual é o mesmo. Mas, nas avaliações institucionais, nos procuramos ajudar. Não faço nada que o prejudique ou frustre.

17 – No rendimento percebo que ele está aquém do 6º ano para o qual ele irá. Entretanto, as normas indicam que ele será promovido, mesmo que eu considere que ele ainda tem dificuldades e está imaturo. Gostaria que ele frequentasse mais uma vez o 5º ano, mas sei, que, mesmo que eu retenha “alguém” vai assinar a promoção e ele irá para o 6º do mesmo jeito.

Não se trata de superproteção. Sei que as coisas vão mudar, ele terá muitos professores e poderá ter mais dificuldades. O que tenho feito e estimulá-lo para que vá em frente.

18 – O AEE é fundamental. Ele está na escola em período integral. Se fosse para casa não teria assistência nem para as tarefas de casa. Estando aqui eu sei que a AEE está dando todo suporte.

19 – Temos 23 anos de trabalho juntas e amizade.

20 – A relação é ótima.

21 - Essa escola tem a maior parte dos recursos, mas se fosse para realizar um desejo seria o de que houvesse atendimento psicológico para o aluno e sua família.

22 – Sou mediana. Creio que ainda posso melhorar.

**Data: 04/10/2016**

**Entrevistada: ILS PAULA – aluno A - 12 anos.**

- 1) Sou formada em Serviço Social, fiz Libras (Nível Básico, Libras em Contexto e Avançado) na Congregação Santista de Surdos. Fiz o Curso de Libras da FATECE, reconhecido pelo MEC.
- 2) Meu interesse em aprender Libras ocorreu por conta do meu sobrinho, que nasceu surdo e hoje tem 12 anos. Comecei a estudar há mais de 7 anos.
- 3) Para mim, o Intérprete de Língua de Sinais (ILS) é o interlocutor, faz a mediação entre o surdo e o ouvinte.
- 4) Atendo a um aluno surdo de 12 anos, no 5º ano, em uma classe de 27 alunos. Atendo somente a esse aluno, mas eventualmente, posso ter que cobrir falta de algum outro profissional da unidade.
- 5) Meu trabalho é a mediação: aluno/professor e aluno/aluno. Quando a professora dá explicações dos conteúdos, na maioria das vezes, eu preciso esperar para depois explicar novamente em Libras para o aluno, portanto, realizo, sim, um trabalho individual devido a necessidade de maiores esclarecimentos sobre os conteúdos dados pela professora de sala. Para isso, utilizo de estratégias de aprendizagem, recursos como o celular e o notebook que possam facilitar a compreensão. Em várias situações, tenho que sair com o aluno da sala para dar as explicações em Libras em locais mais tranquilos, como a Biblioteca ou a sala de AEE, pois, sei que ele precisa de mais. Na verdade não sou a única que faz isso, essa é uma prática de todas as profissionais da unidade.
- 6) A relação com o aluno é maravilhosa! Sou rigorosa, exigente e ao mesmo tempo, dou carinho e atenção. O aluno é muito mimado e querido pela equipe da escola. Todos se encantam porque ele é oralizado também. Em Língua Portuguesa ele não é muito desenvolvido, e em Libras ele ainda não está totalmente fluente. O aluno está se oralizando (em desenvolvimento). Procuro ser exigente porque no 6º ano ele não terá o mesmo mimo e será forçado a amadurecer.
- 7) Com a Professora A (regente da sala) tenho excelente relacionamento. Ela já tem experiência em trabalhar com alunos surdos em sua sala de aula, embora conheça somente um pouco de Libras. As suas atividades são bem visuais e isso ajuda a todos, inclusive o aluno surdo. Além da professora, ele ainda tem outros professores para as disciplinas: Informática, Educação Física, Inglês, Artes e uma vez por semana aula de Libras, com um Instrutor Surdo. Estas aulas de Libras fazem parte somente da grade das salas onde existem alunos surdos incluídos.



O aluno A tem maior dificuldade em Inglês. Para mim, essa dificuldade ocorre por dois motivos: o inglês é uma terceira língua que ele deve aprender e o conteúdo dessa disciplina não é adaptado, utilizam Livro ilustrado nas aulas.

Como sua intérprete eu o acompanho em todas as aulas, exceto durante o recreio, quando ele prefere estar somente com os amigos.

Nas atividades e avaliações é necessário ajudá-lo, além da tradução em Libras. Atividades que exigem raciocínio sempre requerem ajuda. Procuo desenvolver a autonomia do aluno, mas preciso corrigi-lo e fazer intervenções. Creio que o aluno precisa de direcionamento, talvez mais que outros com os quais já trabalhei.

8) Eu participo das Reuniões de Planejamento (reunião geral) e depois, nós intérpretes fazemos reuniões para levantar os pontos positivos e negativos. Em nossa unidade a opinião do intérprete é considerada. Mesmos no RAP, sempre há um intérprete para representar os demais. A direção e coordenação têm um canal aberto para discutir as questões. Assuntos menores podem ser conversados na própria sala. Em casos em que há resistência de algum professor, mais conservador, pode-se levar o caso a instancias superiores, pois, existe uma legislação. Entretanto, no caso desta sala, a professora é muito aberta e disposta a trabalhar com o aluno.

9) Bem, sobre ter acesso prévio aos conteúdos: “Às vezes sim, às vezes não”. Como atendo o 5º ano, é mais tranquilo. A professora da sala antecipa o tema, eu pesquiso antes e até passo para a professora do AEE. Quando se trata de Geografia e Ciências, que tem mais recursos visuais é possível passar para o aluno.

10) Sempre auxilio a professora na elaboração de atividades práticas.

11) Sobre as avaliações de aprendizagem, há duas situações de avaliação:

Avaliação Interna – é mais aberta, envolve a avaliação de desempenho, participação e é possível orientar melhor o aluno. Além da tradução, procuro dar mais explicações, fazendo adaptações e até falo com a professora sobre mudanças nos critérios.

Avaliação Externa – que é fechada – é preciso fazer a interpretação de cada questão, mas esse tipo de avaliação não é pensada para os surdos. São questões sem ilustração e com textos imensos. Quando ele não consegue escrever, ele responde em Libras e eu sou escriba: escrevo na prova o que ele me passa e depois menciono que teve auxílio do intérprete.

Quando ele produz o texto, é preciso também mencionar que se trata de um aluno surdo, pois, é preciso considerar a sua forma de escrever.

- 12) Nas reuniões de pais eu participo com a professora. Não é uma exigência, mas eu compreendo a importância de participar.
- 13) Acredito que as relação entre professor e intérprete são bem definidas. O professor é sempre professor, entretanto, o intérprete, muitas vezes, excede na sua função.
- 14) Para mim, a principal dificuldade encontrada nesta função, é a falta de um espaço exclusivo, pois, o trabalho não é somente a interpretação (com todos), por isso, às vezes não há um local em que se possa sentar com a criança para ajudá-la em suas dificuldades.
- 15) Perguntada sobre qual a importância do seu trabalho sua resposta foi: “Toda! É através do nosso trabalho que eles vão conseguir dar significado ao mundo. Em casa eles não têm a mesma possibilidade e, na escola, somente com o professor, eles não entendem!”
- 16) Entre os principais problemas que identifico no atendimento ao aluno dentro da escola, considero: a comunicação do professor com o aluno, coisas básicas, que todo o professor poderia falar com o aluno: banheiro, água, etc. Muitas vezes, o coleguinha ajuda mais do que o professor. Quando o ILS falta, muitos professores ficam perdidos. Não é o meu caso.
- 17) Quando se nota que a criança não domina bem a LS, utilizamos recursos visuais, buscamos ajuda de outros intérpretes da escola e do instrutor de Libras, que, sendo surdo, nos ajuda muito.
- 18) Para popularizar a Libras, além dos Cursos de Libras oferecidos nas classes em que há surdos, existem painéis que são destinados à escola toda em Libras. Também são organizados eventos com os surdos como o dia do surdo e passeios para que eles tenham vivência em sociedade.
- 19) O que poderia melhorar minha prática: a colocação de um tablet com acesso a internet seria muito bom para ajudar o aluno a compreender melhor alguns conteúdos sem precisar sair da sala de aula.

**Data: 18/10/2016**

**Entrevistada: Professora Laura – atende a Aluna B - 8 anos - 2º ano do Ensino Fundamental – é substituta e está com a criança desde março deste mesmo ano.**

- 1 – Não, porque peguei a sala em substituição no dia 14 de março.
- 2 – Geralmente não informam. Nós sabemos que as salas de letra **A** tem inclusão.
- 3 - Não, até porque não entendo nada de Libras.
- 4 – A Prefeitura de Santos tem uma estrutura. Quando chega um aluno ele é encaminhado para ter atendimento no AEE no contraturno e eu posso passar os conteúdos para serem trabalhados.
- 5 – PPP eu tive acesso, creio que está sim.
- 6- O ILS, a professora do AEE ajuda, traz atividades adaptadas para a aluna. Na falta da ILS, a professora do AEE auxilia, vindo de outra sala para esclarecer a aluna. A sala tem curso de Libras. A criança utiliza os materiais que os demais utilizam.
- 7 – Não conheço o diagnóstico, mas sei que a surdez é profunda. Se ela utilizasse aparelhos provavelmente teria um rendimento melhor. (Os pais são pobres e a criança hoje é criada pelo pai)
- 8 – Sim
- 9 – A aluna frequenta o AEE na parte da manhã, não sei se faz fono.
- 10- A alfabetização é maior dificuldade, a gente trabalha a sonoridade e para ela é difícil. Ela tem facilidade em raciocínio lógico, é boa em matemática.
- 11 – Não
- 12 – Muito pouco, utilizo gestos, aponto, não tenho facilidade com Libras.
- 13 – Gestual, ,leitura de lábios. Com as crianças ela se comunica em Libras. Através da ILS.
- 14 – Não conheço.
- 15 – Os pais não são participativos. O pai agora tem a guarda da criança e ela está mais bem assistida. Ele esteve na última reunião da criança.
- 16 – Na sala as atividades são as mesmas, mas no AEE ela faz atividades diferenciadas. A avaliação é diferenciada, não posso avaliar igual.
- 17 – Está bom, embora ela não esteja alfabetizada ainda.
- 18 – A professora do AEE é boa sim, ela me ajuda muito com as avaliações.
- 20 – Muito bem.
- 21 - Falta um curso intensivo de Libras.
- 22 – Apesar da minha deficiência em Libras a relação flui bem. A gente consegue se entender quando estamos sem a ILS.

**Data: 18/10/2016**

**Entrevista – ILS Maria – 8 anos – 2º ano EF**

- 1) Sou formada em Matemática, Pedagogia e Pós Graduação em Libras e Educação de Surdos, cursos básicos de Libras e estou fazendo aperfeiçoamento atualmente.
- 2) O motivo de ter começado a aprender Libras foi a necessidade de capacitar-me para atender um aluno em Praia Grande, fui professora de Matemática. Lá havia uma ILS para a rede toda. Ela nunca estava presente. Eles não tinham nenhuma estrutura lá. Hoje não sei como fazem.
- 3) O ILS é o mediador entre professor, amigos, funcionários e a criança. No contexto da escola não é mera interpretação, você se envolve.
- 4) Atendo somente uma menina de 8 anos. Em caso de falta de algum profissional, substituo em outro período. Atendo apenas uma, mas, no máximo atendemos dois.
- 5) Minhas atribuições: interpreto, faço a mediação, auxilio a professora em suas dúvidas.
- 6) A relação com a criança é muito mais que a de ILS, a gente se apega.
- 7) Com a professora e os professores da aluna minha relação é a melhor possível.
- 8) Participo das reuniões de planejamento sim. Acho importante, principalmente para professores que estão chegando, informar sobre alunos novos, prepará-los.
- 9) Isso é um problema! Não tenho acesso prévio os conteúdos. Isso dificulta até para a sala de recursos, é sempre uma surpresa.
- 10) Não ajudo na elaboração das atividades. Faltam recursos visuais às vezes, e a internet é uma saída, utilizo o celular. Não é permitido que utilizemos o celular, mas, nesse caso, a equipe permite. Em algumas situações é passado para a sala de recursos (AEE). Nem todos os professores correm atrás.
- 11) No caso da avaliação escolar: faço a interpretação, mas, quando “bato o olho” e vejo que a questão não tem condições de ser feita eu notifico o professor e peço para ajudar. Às vezes a criança fica nervosa e até chora porque não tem como fazer. Quando só tem texto e não há figuras fica difícil de compreender.

- 12) Reunião com os pais – participo de forma ativa. A última foi com o pai, pois, ele tem a guarda da criança.
- 13) Não considero que essas relações sejam bem definidas. O professor nos confunde achando que temos que ensinar o aluno, que somos tutores. Se o aluno levanta da cadeira, o professor olha para nós como quem diz: cuida aí do seu aluno!
- 14) Essa relação professor/ILS, não é clara, acho que deveria ficar mais clara e definida a nossa função.
- 15) O trabalho que executo é muito importante. Se por acaso não tivesse o nosso trabalho, como seria? Quando a gente falta eles ficam aflitos. Mesmo com o Curso de Libras nas salas, ainda é muito difícil.
- 16) Mesmo com essas coisas que relatei, considero que o aluno é bem atendido. Tem coisas muito piores acontecendo por aí afora.
- 17) Se a criança não sabe a língua de sinais a gente tenta inserir a LS, o melhor possível,
- 18) Sim, temos o projeto na escola que dá curso de Libras. Os alunos cobram de nós as aulas de Libras. Temos professor surdo e ajudamos.
- 19) Poderia melhorar com a internet (porque utilizamos a nossa). Ter um lugar próprio, uma sala para estudar, pesquisar sinais e receber os conteúdos antes para ajudar nosso trabalho.

**Data: 13/12/2016**

**Entrevistado: Professor Pedro - Professor de Educação Física que atende aos alunos do 3º ano. Há dois surdos na sala, uma menina 9 anos incompletos (aluna C1) - surda, sem outros comprometimentos e um menino de nove anos (aluno C2) que é surdo tem PC e baixa visão.**

- 01) Não fui informado, fico sabendo depois.
- 02) Sobre a orientação que a instituição lhes dá quando existem alunos com NEE nas salas - “As “meninas” sempre ajudam.” (Referiu-se às intérpretes de Libras)
- 03) Sobre sentir-se preparado para atender os alunos surdos: “Consigo entender a Libras”.
- 04) Perguntado se conhece algum trabalho específico para que esses alunos sejam integrados na escola e na sala de aula, como ocorre essa integração, respondeu: “O trabalho é feito com as “meninas’ (intérpretes).”

- 05) Perguntado se conhece o Projeto Político Pedagógico da escola e se sabe como está prevista a inclusão: “Não sei informar.”
- 06) Perguntado sobre que recursos humanos e materiais são disponibilizados para que você atenda esse aluno: “As ILS e panfleto com Libras que utilizo com os alunos nas aulas de xadrez.”
- 07) Sobre conhecer o grau de surdez dos alunos, diagnóstico, etc.: “Não conheço. Sei que, no caso da aluna, é possível fazer leitura labial.”
- 08) Se há interprete de Libras em sua sala de aula? “Sim.”
- 09) Se o aluno frequenta outros atendimentos e quais: “Não sei informar.”
- 10) A maior dificuldade que percebo é a compreensão do que é falado, pois, a ILS nem sempre irá passar como eu gostaria a mensagem. O menino é ativo, porém, tem dificuldades motoras. A menina é hiperativa, esperta e inteligente.
- 11) Sobre ter algum preparo para atender alunos surdos? “Não tive.”
- 12) Não conheço bem, mas a ILS me ajuda.
- 13) Sei que, no caso da aluna, é possível fazer leitura labial.
- 14) Sobre conhecer a proposta bilíngue na educação dos surdos. “Não”
- 15) Sobre a participação dos pais/família dos alunos? “Não sei informar.”
- 16) Não se aplica.
- 17) Sobre o rendimento escolar dos alunos: “O menino é participativo nas aulas. A menina gosta da Educação Física porque é hiperativa.”
- 18) Não se aplica.
- 19) Não se aplica.
- 20) Na sala desses alunos é tranquilo. Se ajudam, não há rejeição.
- 21) O que falta ainda para que seu trabalho tenha mais qualidade e você se sinta mais seguro ao atender um aluno surdo em sua sala? “O material para EF, no geral, é ruim, precisa mais aquisições. Seria importante saber a Língua de Sinais.
- 22) Na aula de xadrez é bem produtivo o meu trabalho com eles. Nas outras aulas é bom, exceto com o menino que tem as limitações. A aluna falta muito às aulas.

**Data: 10/11/2016**

**Entrevista com a ILS Julia que atende a aluna C1 e o aluno C2:**

01) Sou formada no Magistério. Pretendo fazer Pedagogia, mas antes preciso me estruturar para poder pagar a faculdade.

02) Comecei a me interessar pela Libras em 2002, quando recebi um convite da Igreja Batista para fazer o curso básico + sinais bíblicos. Fiz depois outro curso na Congregação Santista de Surdos e me apaixonei.

03) Estou aprendendo, esse é o meu 2º ano na função do intérprete. A função do intérprete é mediar comunicação. Preciso ser intérprete para ele (surdo) e para quem está ao redor (isso seria a situação ideal). Na sala de aula não funciona assim, a gente acaba interferindo, querendo ou não, vamos assumindo função de professor auxiliar.

04) No ano passado, fiquei no Ensino Fundamental Ciclo II, este ano eu atendo 2 alunos nesta sala de 3º ano: a menina que tem só surdez e está com quase 9 anos e um menino que tem PC e baixa visão, além da surdez, este tem 9 completos.

05) Com menina sou ILS, postura mais afastada, desde o começo, ela é aluna da professora e eu sou a ILS. Ela tem muito problema de indisciplina, os pais são muito ausentes, não comparecem à escola, ela falta muito, mas os pais já lhe disseram que ela vai “passar de ano”. Por isso ela não se preocupa. Sabe como é, aluno da inclusão não é reprovado. Com o menino, pela dinâmica, é diferente. Ele é mais lúdico e necessita de mais, por conta do diagnóstico. É mais disperso, requer atenção. Por outro lado têm pais participativos, a mãe sabe Libras e está fazendo Pós em Libras. Com ele eu preciso ser mais que uma ILS.

6 – Minha relação com a aluna é boa. A aluna tem problemas porque ela sabe que será aprovada. É folgada, sabe que vai passar, não faz as atividades direito. Tem pai e mãe, ouvi dizer que o pai saiu da cadeia há pouco tempo. O menino tem mais dificuldades, mais é esforçado. O pai vem buscá-lo sempre, mas ele tem direito a transporte. A menina vem 3 vezes por semana para o AEE quando vem. Ele não faz esse atendimento, pois, não come fora de casa. No início ele vinha de fraldas, porque a mãe tinha receio que ele deixasse “escapar” na sala e os colegas zombassem dele. Acho que a mãe protegia demais, porque em casa ele não utilizava fraldas. Falei com ela para trazê-lo sem as fraldas. Disse também que eu não poderia me responsabilizar por essa função (trocar as fraldas dele), mas a mãe disse que o próprio aluno sabia fazer isso.

Aconteceu somente uma vez, dele fazer xixi no chão. Ele se jogou em cima para esconder o xixi dos colegas. Alguns viram. Eu conversei com eles e ninguém falou

nada. Levei o aluno para o banheiro e fiz trocar de roupa e se lavar. Depois, ele voltou tranquilo para a sala.

A mãe desse aluno o leva para outros atendimentos e cursos. A mãe da menina não sabe Libras, não se interessa.

7 – A relação professor/ILS tem sido muito boa. Elas dão suporte, esse ano eu estou sendo realmente a ILS. Adiantam o conteúdo para que eu possa pesquisar sinais. Assim, pode-se planejar e pensar antes como será dada a interpretação. Há muito diálogo para ter a mesma postura com os alunos. Eles sabem que tem que se reportar a professora, eu faço a mediação.

No ano passado, na sala do EF Ciclo II, senti mais dificuldades. São muitos professores, eles não fazem as adaptações e acham que o aluno é meu. Se o aluno levanta ou faz alguma coisa que ele não concorda, olha feio para o ILS. Na verdade ele deveria pedir para o aluno se sentar, chamar a atenção quando está fazendo bagunça, mas acham que essa tarefa é minha.

08) Nas reuniões semanais, temos um acordo, dois representantes (ILS) participam e passam as informações para as demais. Nas reuniões de planejamento a maioria de nós participa, pelo menos, todos que estão presentes.

09) Com a professora, tenho acesso aos conteúdos antecipadamente. Quando se trata de avaliação externa não temos esse respaldo da SEDUC. Fizemos queixas quanto a falta de adaptação. Seria necessário enviar com antecedência as avaliações para os ILS se prepararem.

10) Não auxilio o professor na elaboração das atividades, mas auxilio em pequenas adaptações com o menino. Faço a intermediação com a sala de recursos. Procuo ter figuras e recursos separados para ajudar. Trabalho 8 horas, portanto, tenho contato com a professora do AEE. Por exemplo: O ditado para eles não pode ser somente oral, eu faço com datilologia (3 vezes). Depois eu dou o sinal e o significado. Na correção eu faço todo o processo novamente apontando os erros para corrigirmos.

11) Na Avaliação escolar: recebemos a prova na hora. Faço a tradução, ela responde em Libras e eu transcrevo com a presença da professora. Mas procuro fazê-la escrever (tem a letra dela e a minha) ela não está alfabetizada, conhece pouquíssimas palavras e falta demais. A menina conhece algumas palavras simples, nem o nome dela estava escrevendo ainda esse ano. As provas da SEDUC não são em nada adaptadas. Às vezes, as provas institucionais tem mais apoio visual do que



as da SEDUC. O menino não sabe o português, mas utiliza o lúdico, classificadores. Escreve o nome (o primeiro nome).

12) Nas reuniões de pais eu participo, mas eles não vêm. No AEE também tem reuniões de pais e nelas eu também participo.

13) Se as relações entre professor e ILS bem definidas? No ano passado atendi o ciclo II e os professores não adaptam conteúdo, a responsabilidade é jogada para o ILS como se fosse professor auxiliar. Se desculpam dizendo que não conhecem e que não sabem, mas todos sabem que essa escola é um polo de inclusão! Temos ainda, muitos autistas, DI, várias... muitas outras inclusões. Penso que o curso da Samanta Noronha (professora da rede, especializada em surdez e Libras) deveria ser dado para todos dessa escola. Deveria ter uma preparação melhor. No ciclo I os professores são mais responsáveis e tomam o aluno para si. Esse ano consegui ser mais intérprete.

14) Minhas principais dificuldades é que me faltam algumas coisas importantes para o trabalho: material, ter um PC, internet, xerox, recursos visuais. Utilizo meu celular para mostrar imagens. Só na interpretação fica difícil se ele não conhece, se ele nunca viu aquilo que eu estou sinalizando. Não temos uma sala para pesquisar. Somente temos a sala do AEE e somos nove ILS na escola toda. Temos 8 horas de trabalho e procuramos preparar material, adaptar historinhas. Filmamos a fábula para ajudar o aluno. Fazemos a comunicação entre professores e salas de recursos para adaptações. Às vezes, precisamos implorar para o professor conversar com a AEE (mais no ciclo II do que no ciclo I). No ciclo I há mais facilidade porque as professoras ajudam mais.

15) O trabalho do ILS é fundamental para que eles compreendam não só a aula, mas tudo o que se passa no meio, para que entendam o porquê das coisas.

16) Os ILS são contratados pela prefeitura fazendo parte do quadro administrativo. Quando há necessidade de ILS para qualquer evento externo (congressos, etc.) a SEDUC convoca e os ILS são obrigados a ficar afastados da sala de aula e do aluno para cumprir esses compromissos, mesmo que estejam em semana de provas. Isso prejudica o andamento do trabalho com os alunos. Às vezes ficam 2 ou 3 ILS para atender a escola toda e estes precisam se dividir, ficando um pouco com cada aluno. Esta escola tem 9 ILS, portanto, os alunos são prejudicados.

17) Quando vejo que o aluno não domina Libras, eu tenho que dar o que ele não tem. O professor de Libras (surdo) da unidade melhorou muito isso e até a questão

da disciplina, porque eles respeitam o surdo mais do que nós ouvintes. A presença de um surdo adulto tem sido muito positiva para eles.

18) Temos o curso de Libras nas salas em que há surdos. Antes todos os alunos tinham e fizemos muitas ações para possibilitar que todos da escola conversassem em Libras com os surdos. Parece que eles não gostaram. Ficavam bravos quando eram muito abordados pelos ouvintes. Nós precisamos conversar com eles para que compreendessem que o que os ouvintes queriam era conversar, ficar amigo, não estavam nem incomodando e nem zombando deles. O Instrutor surdo nos ajudou nisso também.

19) Para melhorar o meu trabalho aqui, seria bom ter espaço para pesquisar, pois, é preciso estudar sinais dependendo do conteúdo que o professor irá dar aos alunos. Ter um computador ou tablet, internet, câmera para fazermos filmagens e criarmos vídeos com os conteúdos e montar um banco do tipo videoteca. Assim, eu e as outras ILS poderíamos ter material para utilizar nas aulas. Uma impressora também nos ajudaria muito! Este ano estou com dois alunos na mesma sala, eles tem tempos diferentes e necessidades diferentes. Às vezes eu filmo, por exemplo, uma fábula e deixo com um aluno e vou auxiliar o outro que tem outro tipo de necessidade para aquele mesmo conteúdo, por causa das características dele. Faço isso com meu celular e utilizando a minha internet.

## **Parte II – Entrevistas realizadas no ano de 2017**

**Data: 12.05.2017 – ILS Taís - A ILS que estava numa sala substituindo outra intérprete. Naquela ocasião, atendia um 4º ano e uma menina que, ano passado estava como aluna C1. Na entrevista irá mencionar a sala em que atua diariamente, do EF Ciclo II.**

01) Sou Pedagoga e estou concluindo uma pós-graduação de Tradução e Interpretação em Libras, pela Atualize (empresa que realiza há anos cursos de Pós Graduação em Santos).

02) Comecei a aprender Libras em uma igreja que frequentava a matriz de São Vicente. Mas já tenho uma experiência de 22 anos.

03) Tem diferença entre o ILS de eventos e o ILS na educação, principalmente na Educação Inclusiva. O desafio na sala de aula, bem, é muito mais complexo! Quando o aluno é fluente em LS e não é alfabetizado, é mais que a intermediação, não tem como ser neutra. Estou no 9º ano e os alunos que eu atendo não são alfabetizados! Como será para eles depois? Complicado....Fomos orientadas com a seguinte ordem: “Faça o seu compete!” Isso significa que não devemos mais dar tanto auxílio para o aluno, mas, fazer a intermediação simplesmente. Isso me causa uma angústia, tanto que, esse será o tema do artigo que farei no final da minha pós-graduação.

04) Na sala em que fico diariamente, no período da manhã, atendo a dois meninos, um de 14 anos e outro com 16 anos.

05) Iniciei aqui em 2010, no contrato. Depois, voltei pelo concurso. Hoje o trabalho é mediar a comunicação, segundo a diretoria e, está na portaria. A gente tenta fazer o que “nos compete”. Sinto que estamos trabalhando com eles o “social”, porque a aprendizagem fica distante.

06) Minha relação com os alunos que atendo é boa sim. O aluno de 14 anos está há três anos comigo. Percebo que ele tem muita dificuldade de reter a informação. O outro, de 16 anos, eu já conhecia, mas ele falta muito! Faz umas cinco ou seis semanas que está faltando.

07) Minha relação com os professores dos meus alunos é boa, já conheço alguns há tempos. Com os “novos” há mais dificuldade no entendimento deles. Como ILS não podemos interferir, mas temos que falar como deve ser. Se eles nunca tiveram alunos surdos, não sabem de certas particularidades.

08) Participo das reuniões de planejamento, às quintas feiras, a gente se reveza (entre as ILS).

09) Não tenho acesso aos conteúdos previamente, isso atrapalha muito. A gente dá uma olhada no Plano de Ensino, mas é diferente.

10) Não auxilio os professores na elaboração de atividades, essa tarefa, quando eles pedem é para o professor de AEE.

11) Nas avaliações é bem complicado. Alguns professores fazem ou tentam adaptar. É difícil. Interpreto o professor e ele intervém. Não há uma regra.

12) Participo das reuniões com os pais. Isso ajuda no trabalho, mas os pais não são frequentes. São todos filhos de pais ouvintes. Os pais mais interessados esperam o fim da reunião para falar comigo.

13) Não considero as relações entre professor/ILS bem definidas. Os professores (alguns) deveriam saber que o aluno não é nosso. Me perguntam: “Professora, o fulano pode fazer isso? (O aluno não é meu e eu não sou a professora!)” Se a criança se levanta da carteira: “Professora, não vai dar uma bronca nele?” Acho que numa escola inclusiva, especialmente essa, que é polo, deveriam dar mais orientações à equipe sobre como se deve proceder nessas situações.

14) Uma grande dificuldade que eu enfrento no meu trabalho é justamente fazer a comunicação para um aluno que não sabe a LS. Tenho que ensinar sua língua, senão, como vou fazer a tradução? Como posso fazer “o que me compete” nessa situação? Essa é uma angústia minha, já falei. Complicado isso....

15) O meu trabalho é muito importante. Sei que o ILS não será o “salvador”, não garante a aprendizagem, mas sem o trabalho que faço seria muito pior. Os surdos sem ILS no passado eram os que foram oralizados, os que conseguiram, mas e os outros?

16) No atendimento dado ao aluno também vejo uma grande dificuldade quando o aluno não é só surdo, quando apresenta outros comprometimentos. Não tenho formação para isso!

17) Quando o aluno não domina a LS, tento passar o que ele conhece, com estratégias que ele compreenda. Utilizo mais classificadores para, de alguma forma ajudá-lo a entender um pouco mais.

*Indaguei sobre o uso de imagens, de explicações feitas à parte, de conversas entre as ILS que, ano passado, queriam mais recursos visuais e uma videoteca para melhorar o trabalho. Fiquei surpresa!*

Hoje em dia não podemos mais utilizar imagens, nem no celular, a instrução dada é para não invadir o “pedagógico”. O “Faça o seu compete” justamente nos colocou na função de ILS somente. O uso de recursos visuais é tarefa de cada professor, se ele não faz, nós não podemos fazer.

18) Sobre as ações visando popularizar a Libras, até o ano passado tínhamos o instrutor surdo. Ele dava as aulas e ajudava muito, mas esse ano ainda não temos. Disseram que foi contratado, mas até agora...

19) Para melhorar o trabalho que fazemos seria necessário que a escola toda, todos mesmo, estivessem cientes que esta é uma escola inclusiva. O Plano de Ensino deveria ser adaptado para os surdos, assim como deveria haver outro

abrangendo as outras deficiências. Também deveriam estabelecer estratégias para o professor ajudar o trabalho do ILS.

**Data: 12.05.2017 – Profª Deise – Entrevista com a Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende no contraturno os alunos que frequentam o período vespertino no EF Ciclo II.**

Apresentei as mesmas questões feitas aos professores com algumas modificações em função das particularidades de sua função.

- 01) Tenho 22 anos de trabalho aqui. Tenho curso de Pedagogia e habilitação em EDAC – Educação para Deficientes de Áudio Comunicação. Também tenho Psicopedagogia.
- 02) A instituição informa os professores sobre as inclusões, ou, eu mesma na minha função de professora do AEE.
- 03) Meu trabalho aqui é justamente atender aos alunos surdos. Faço isso de segunda a sexta, exceto às quartas feiras, pois, eles tem fono, alguns ....
- 04) Aqui existe integração sim, pois, todos os alunos participam de todas as atividades da unidade.
- 05) Claro! Aqui sempre foi polo de inclusão, portanto, é obrigação da unidade colocar no PPP e dos professores, de terem conhecimento.
- 06) Aqui a escola dispõe de recursos para trabalhar com os alunos: professor do AEE, as ILS, jogos em Libras, Vídeos, Computador, apostilas e material adaptado.
- 07) Eu conheço o diagnóstico dos alunos, pois recebo a informação passada pela “orientação” ou através dos pais, logo no início do ano, quando chamo para conversar.
- 08) No meu trabalho não preciso do ILS. Na verdade, sou adepta do oralismo, só uso a LS quando acho necessário. Só se a coisa apertar, mas já tive tantos alunos surdos, que hoje são adultos e estão muito bem. O mundo lá fora não usa os sinais, por isso, eles precisam entender a fala.
- 09) Atendo hoje a três alunos: um com 11 anos (6º ano), outro com 13 anos (8º ano) e outro com 14 anos (8º ano). Eles fazem outros atendimentos, que seriam às quartas feiras, mas ainda não começaram este ano.

10) A minha maior dificuldade é a interação com os professores do regular. Se o professor fala: “Esse bimestre vou trabalhar tal assunto”, eu já vou fazendo um planejamento prévio.

A dificuldade é ter antes os conteúdos para poder antecipar o que vão aprender. Eles são mais lentos. A ILS vai traduzir, mas, mesmo assim eles não irão entender, porque é tudo novo.

*(Mencionei que as ILS tinham muita dificuldade a esse respeito. A professora olhou, parou e disse: Ah! Mas essas aí querem carregar os alunos no colo, também não é assim...)*

11) Ah! Desde o início minha formação já foi direcionada para o D.A. – Distúrbios de Áudio Comunicação, era assim que chamava-se a habilitação que fiz.

12) Eu utilizo Libras, mas dou preferência pela oralidade. Estimulo para eles terem vontade de oralizar. Acredito que com isso a integração com os ouvintes acaba sendo facilitada.

13) Comigo eu procuro sempre oralizar, só uso sinais se não tiver outro jeito, entre eles, quando estão juntos, a comunicação ocorre em LS, pois, são todos surdos. Hoje estou aqui com dois, o outro faltou.

14) Eu conheço a proposta bilíngue e utilizo.

15) Com os pais a relação é boa, até que são participativos, no geral, boa.

16) A adaptação das atividades e das avaliações em sala depende muito de cada professor: se o professor envia antes, já posso saber se serão necessárias adaptações e sou eu que as faço.

Os professores deveriam me trazer com antecedência para que haja tempo para se fazer adaptação curricular. Há ainda alunos com outros comprometimentos, além da surdez, mas, somente alguns professores trazem antes.

17) O aproveitamento é variado, uns são melhores, outros nem tanto. Depende do grau de surdez, do entendimento de Libras, do apoio dos pais. Tem variação dentro do quadro da surdez.

As questões 18, 19 e 20 não se aplicavam para a função.

21.) Para que o meu trabalho tenha mais qualidade falta que todos os professores do regular me deem os conteúdos com antecedência. Esse procedimento é mais difícil com os professores do EF Ciclo II.

22.) Minha avaliação é que minha atuação é muito boa! Poderia ser melhor, mas acho que é muito boa.

**Data: 15.05.2017 – Professora Clara - Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende no contraturno os alunos que frequentam o período matutino no EF Ciclo I.**

Como na última entrevista, apresentei as mesmas questões feitas aos professores com algumas modificações em função das particularidades de sua função.

- 01) Eu sou sempre informada sobre a existência de inclusão dos surdos, afinal, eu irei atender aos que frequentarem o turno inverso ao meu.
- 02) A coordenadora orienta os professores a terem um olhar diferenciado. Qualquer esclarecimento, é só procurar a mim ou à professora de AEE do outro turno, Ficamos disponíveis para ajudar no que for preciso.
- 03) Eu me sinto preparada para atender sim. Tenho 19 anos na área da educação com os surdos.
- 04) Aqui os alunos são acompanhados pelos ILS para que seja quebrada a barreira linguística em todo o contexto escolar.
- 05) A questão da inclusão é prevista no PPP.
- 06) Temos recursos sim: humanos (ILS, Professor do AEE) e materiais (jogos e atividades adaptadas).
- 07) Tenho acesso ao diagnóstico do aluno porque está disponível na secretaria da escola.
- 08) Em todas as salas do regular onde há surdos, há um interprete acompanhando. Eu não preciso desses recursos devido a minha atividade que é diretamente com eles. Além disso, eu conheço e uso a Libras.
- 09) Sim, eles frequentam o SRM-Surdez (Sala de Recursos Multifuncional) e fonoaudióloga/psicóloga. Existem os serviços, mas nem sempre os alunos frequentam com regularidade.
- 10) A maior dificuldade observada é a escrita da Língua Portuguesa e a compreensão de termos novos que são apresentados nos textos trabalhados.
- 11) Tive formação para esse trabalho, graduação na educação e pós-graduação na área da surdez.
- 12) Sempre utilizo a Libras com os alunos.
- 13) Através da Libras.

- 14) Eu conheço a proposta bilíngue. Nem sempre é possível, pois, a escola não tem total estrutura para ser considerada bilíngue.
- 15) A relação com os pais é boa. Em sua maioria, os pais são participativos, quando solicitados.
- 16) A grande maioria das atividades precisa ser adaptada para que o aluno possa realizar.
- 17) A aluna que atendo tem 11 e o seu vocabulário em Língua Portuguesa tem aumentado bastante, assim como seu sinalário em Libras. Ela conhece também as quatro operações fundamentais. Embora só tenha se referido a essa aluna, que estava em atendimento, também atende a mais cinco alunos distribuídos em outros dias da semana.
- 18) O meu atendimento ocorre quatro vezes por semana e tem a duração de 4 h/a.
- 19) Minha relação com o professor da sala regular é boa, com diálogo aberto.
- 20) Veja que a minha aluna está totalmente inserida, mantendo vínculo de amizade com vários colegas da turma e de outras turmas.
- 21) Não demonstrou necessitar de nenhum outro recurso além dos que já possui: “Não acho que falte nada para melhorar o meu trabalho!”
- 22) Eu procuro fazer todo o possível para que meu aluno se desenvolva por completo, para que ele tenha chances de conquistas num mundo de ouvintes.

**Data: 22/05/2017 – Prof.<sup>a</sup> Olga – A Professora que neste ano atende a aluna da antiga Sala B. A aluna B está agora com 9 anos e no 3º ano do EF Ciclo I.**

- 01) No início somos informadas de que teremos um aluno de inclusão na sala.
- 02) Nos orientam colocando junto na sala uma mediadora.
- 03) Não me senti preparada, nem sabia como fazer, mas com a mediadora acho que ficou muito fácil!
- 04) O trabalho para crianças como essa aluna é feito comigo e a mediadora. E ela ainda é assistida pela professora da sala de atendimento educacional especializado, no contraturno.
- 05) Sim, no PPP está prevista a matrículas de alunos com necessidades especiais.



- 06) Para fazer o trabalho nós dispomos do trabalho da mediadora e de materiais didáticos referentes ao distúrbio apresentado.
- 07) Minha aluna tem grau de surdez severa.
- 08) Temos ILS, é a mediadora.
- 09) Como já citado, a aluna frequenta o AEE.
- 10) A grande dificuldade da aluna que atendo é que ela não reconhece o significado da palavra.
- 11) Não, nunca tive nenhum preparo para atender alunos surdos.
- 12) Eu utilizo Libras algumas vezes, sempre auxiliada pela mediadora.
- 13) A comunicação da aluna comigo e com os colegas ocorre através de gestos e expressões faciais.
- 14) Eu não utilizo essa proposta bilíngue para surdos. Não a conheço.
- 15) Os pais da aluna são participativos.
- 16) As avaliações são diferenciadas, pois, minhas avaliações são enviadas a professora do AEE que faz as modificações necessárias.
- 17) O rendimento escolar da aluna, na medida do possível, é muito bom. Mas, como já disse, ela não consegue entender as palavras. Não está alfabetizada.
- 18) A aluna frequenta o AEE quatro vezes por semana. Lá desenvolve atividades que contemplam o aprendizado da Língua Portuguesa escrita e a Libras. Tem progredido pedagogicamente ao frequentar o AEE.
- 19) A minha interação com o professor do AEE se faz através da mediadora. Ela é que tem os encontros com a professora e leva as minhas dúvidas e solicitações.
- 20) Eu percebo que a aluna tem uma boa interação com a classe, todos a aceitam.
- 21) Para melhorar a qualidade do meu trabalho eu acho que o que falta mesmo é fazer um curso de Libras, pois, eu poderia ter uma outra visão .
- 22) Eu avalio o trabalho que desenvolvo com ela como regular. Temos os outros alunos para ensinar e ela tem essas dificuldades com o português que são complicadas de solucionar. Procuro fazer o possível, mas sei que não é o bastante.

#### **Complemento da entrevista da Professora Olga:**

- 01) Se a aluna ainda não é alfabetizada e não reconhece o significado das palavras, em que sentido você considera que ela tem um bom rendimento?

Eu não posso ter as mesmas expectativas com ela que tenho com os outros. Ela tem esse problema de audição e isso já dificulta a vida dela. Acho que tudo que ela fizer já é um ganho na vida dela. Não sou especialista em surdez, não tenho um preparo e por isso deixo essa parte para a professora do AEE.

02) Como você avalia essa aluna? Quais os critérios que utiliza para isso?

Eu faço as avaliações com a professora do AEE e espero que a mediadora ajude na hora de aplicar, só isso. As notas são padronizadas, assim que funciona. Nenhum aluno de inclusão fica retido. Faço uma observação diariamente, como faço com todos, mas sei que não é o suficiente porque não sei como tirar as suas dúvidas.

03) Como você prepara o conteúdo para trabalhar com ela? Eu preparo a aula para a classe toda, quando posso trago cartazes, materiais visuais, mas, nem sempre. Só sei que ela demonstra mais interesse assim, com as imagens e os objetos.

04) O que significa “na medida do possível”?

Dentro dos limites dela, sei que alguma coisa vai ficar, seja na memória ou na visão, ela vai entender algo, mas, como eu disse, não conheço a educação dos surdos, faço o que posso, pois, tenho mais alunos que também precisam. Só que eles, eu consigo entender do que precisam.

05) Você não tem contato com a AEE?

Tenho, no meu período tem outra professora, só que não atende a aluna. Eu falo com ela à vezes, mas com a da tarde eu não tenho porque os horários não batem. Espero que a mediadora leve minhas avaliações e assim, ela manda tudo do jeito. Se eu precisar ela vai ajudando a menina lá no horário, vai passando as coisas que vão cair... Deixa a menina mais calma....já fica sabendo das coisas de antemão.

06) Quem faz o que pela educação da aluna? Você, mediadora e AEE.

Sou a professora da sala dela, mas, sozinha não poderia, não sei a língua, sou formada para trabalhar com o regular, tenho experiência, anos e anos, mas não com aluno assim. Mas todos aqui que tem um aluno de inclusão na sala tem que ter mediador. A minha é muito boa, sabe bem lidar com a menina, explica bem tudo e me explica muita coisa que eu não sei. É bem difícil para ela (aluna) me entender. A do AEE trabalha bem o pedagógico dela, não posso dizer que não, ela sabe a língua e já tem experiência com criança surda, consegue passar o conteúdo. Se a menina fica perdida na sala, a professora do AEE consegue ajudar muito. Mas esse muito é

sempre em relação ao que a menina pode, sendo surda, porque uma pessoa surda perde muita informação, sem dúvida.

07) O que é a aceitação dos alunos?

É não rejeitar, não discriminar. Eles são bonzinhos com ela, tem carinho.

08) Comunicação por gestos. Isso é eficiente?

Os gestos que eu quis dizer são os sinais. Sei só alguns que vejo usar com a mediadora. Ainda é pouco. Alguns parecem mesmo gestos que usamos no dia-dia, o “não”, o “sim”, “vem aqui”, “sente ali”. É eficiente para algumas situações, mas para ensinar é pouco, eu sei disso.

09) A progressão pedagógica é o quê para você?

É alcançar alguns conhecimentos, aprender palavras, o nome, contar, fazer as continhas simples. Essas coisas, ainda que simples, ela está aprendendo, isso é progredir, mas para estar num 3º de verdade seria preciso muito mais.

10) Qual a sua visão atual?

Na minha visão ainda falta muito. Temos um vazio na educação das pessoas deficientes. Por exemplo, ela não escuta e não fala, usa o sinal. Estar aqui é bom para ela e para os outros, fazem amigos e o preconceito fica de lado. Ela está incluída numa sala, mas, será que não poderia aprender melhor? Estamos com ela aqui e não temos nem tempo e nem conhecimento para fazer muita coisa. Como era antes (nas salas especiais) era pior ou agora é pior? Não posso discutir sobre a lei, mas penso nisso porque as coisas mudaram, mas hoje, um professor, mesmo esses que estão se formando, são jovens, ainda não tem conhecimento suficiente para estar numa posição dessas. Eu tenho anos e anos de sala de aula e sinto dificuldade, mas não podemos negar o aluno, temos que aceitar, é assim que funciona.

11) O que seria necessário fazer com esse aluno?


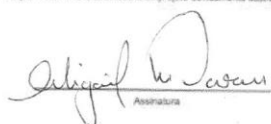
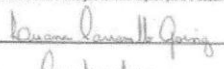

Preparar melhor o professor, porque ele já fica na escola o dia todo. Imagine uma criança que vem de manhã e chega em casa quase a noite. Que passa o dia com professores. Nem tempo ela tem para mais nada. É aqui que temos que fazer a diferença. Se o tempo dela for bem usado, com o que ela precisa, tem tudo para dar certo.

**Data: 15.05.2017 – ILS Rita - Entrevista com a ILS que neste ano atende a aluna da antiga Sala B, agora com 9 anos e no 3º ano do EF Ciclo I.**

- 01) Estou cursando o ensino superior – Pedagogia. Sou contratada na rede desde 2009 na função de ILS.
- 02) Iniciei o aprendizado de Libras em 1998, com um grupo de surdos e intérpretes em atividades religiosas.
- 03) O ILS é o mediador das línguas em questão (par linguístico Libras e Português). Na prática dos muitos contextos e a depender de cada um deles, emissor das culturas envolvidas e informações que auxiliem na compreensão do entorno. O ILS é um profissional com conhecimentos técnicos da área, no almejo de uma comunicação eficiente.
- 04) Eu atendo há uma aluna somente que está no 3º ano.
- 05) De acordo com o que determina a portaria da SEDUC do Município e da organização desta escola, minhas atribuições são a de interpretar em sala de aula e em todo o ambiente escolar os discursos entre os interlocutores.
- 06) Mantemos uma relação harmoniosa e um vínculo de afeto e respeito pela proximidade de a Libras nos traz.
- 07) Eu e a professora conversamos constantemente a respeito dos assuntos que envolvem a aluna e seu aprendizado.
- 08) Participo das reuniões de planejamento pedagógico. São de suma importância, pois, apesar de estarmos (as ILS) num quadro administrativo, nossas vivências permeiam o pedagógico e estamos mais cientes de determinadas situações por dominarmos a Libras, língua desconhecida ou não praticada pelos professores e demais.
- 09) Dificilmente tenho acesso prévio aos conteúdos a serem trabalhos. Isso considerando todas as turmas em que atuei. Poucas foram as vezes e são vários os fatores que levam a isso. A ausência da antecipação fere nossas condições, dificultando muito mais nossas escolhas lexicais e isso, claro, dificulta a compreensão dos alunos.
- 10) Eu não auxilio o professor na elaboração das atividades.
- 11) Em situações de avaliação escolar a ordem é: “somente interpretar”.
- 12) Sim, sou convocada e considero importante.

- 13) Nem sempre as relações entre professor e ILS são bem definidas, depende das circunstâncias. Os(as) alunos(as) atendidos tem necessidades diferenciadas que na maioria das vezes são desconhecidas ou ignoradas pelos professores. O ILS tem o dilema de fazer o seu melhor sem invadir os espaços, mas nem sempre é possível.
- 14) Uma das principais dificuldades é a falta de uma grade específica para esse alunado, métodos e recursos visuais inerentes ao seu aprendizado.
- 15) Meu trabalho é de grande valia, somos (eu as outras ILS), na maioria das vezes, as únicas referências de língua que eles tem.
- 16) A capacitação de professores para mim é o maior problema. Há uma lacuna, sem dúvida.
- 17) Quando percebo que o aluno não domina Libras e isso ocorre com muita frequência, utilizo a Comunicação Total. Sempre que oportuno, transmito o sinalário que lhe falta, mas, repito, sou a única referência que a aluna possui na sua língua e sou uma pessoa ouvinte.
- 18) No momento não há atividades organizadas na escola para popularizar a Libras. Não temos neste ano o instrutor surdo que nos anos anteriores dava aulas de Libras para as classes e orientava os surdos. Os instrutores surdos foram contratados sim, mas não estão aqui na escola. *(Perguntei: Onde estão?)* Eles foram contratados para a Escola, Total (que é a escola de tempo integral). São 10 instrutores que ministram curso de Libras para ouvintes. Penso que eles seriam muito mais úteis aqui, pois, estamos num polo e eles estariam interagindo com os alunos surdos como acontecia antes, mas, me parece que eles não tem formação para isso, por isso foram encaminhados para lá. Sei lá o motivo, mas , aqui eles realmente fazem falta. São surdos como eles e, sem eles, não existe mais o modelo, a referência...
- 19) Para melhorar o trabalho e facilitar a aprendizagem do aluno, penso que uma formação específica da área escolar para intérpretes, a capacitação para os professores, aulas de Libras para as turmas e, sem dúvida, uma pedagogia mais visual, com recursos e estratégias próprias para esse alunado.

## ANEXO E – FOLHA DE ROSTO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: A seguir no contexto escolar das práticas públicas as salas de aula inclusiva.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Abigail Melo Vas			
6. CPF: 771.849.808-69		7. Endereço (Rua, n.º): BENEDICTO CASTILHO DE ANDRADE, 107 - PARQUE RESIDENCIAL ELOY CHAVES Blo 2, apt 22 JUNQUEI, SÃO PAULO, 13212-070	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (011) 1401-5662	10. Outro Telefone: 11. Email: ameloivas@uol.com.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 10 / 11 / 2016		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES		13. CNPJ: 14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (13) 3226-3430		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos de Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: 		CPF: 770.042.488-97	
Cargo/Função: Coordenadora			
Data: 10 / 11 / 2016		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			