



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Graduação em Pedagogia

**O QUE FAZ UMA ESCOLA SER INCLUSIVA? UMA
EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SANTA MARIA**

THAIS ALVES BORGES

BRASÍLIA

2018



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Graduação em Pedagogia

**O QUE FAZ UMA ESCOLA SER INCLUSIVA? UMA
EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SANTA MARIA**

THAIS ALVES BORGES

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^ª. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BRASÍLIA

2018

THAIS ALVES BORGES

**O QUE FAZ UMA ESCOLA SER INCLUSIVA? UMA
EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE SANTA MARIA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da Prof^ª. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Prof^ª. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Examinadora
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Prof. Esp. Davi Pereira da Silva Junior - Examinador
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF
Faculdade de Educação/FE/UnB

Brasília, 06 de Abril de 2018

Dedico este trabalho a Deus, à Virgem Maria, a minha família, amigos e a todos os alunos surdos e educadores por terem contribuído para minha formação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e à Nossa Senhora, por serem os grandes responsáveis pelas minhas conquistas, por terem me concedido o dom da vida e ser a minha fortaleza em todos os momentos.

À minha mãe amada, Teresinha Alves Borges, e meu eterno e amado pai, Roberto Borges da Silva (*in memoriam*); por todo amor que me deram em toda minha criação, carinho, dedicação, apoio em todos os momentos e por toda a confiança em meu potencial durante esses anos. São minha inspiração e meus grandes exemplos de vida.

Aos meus irmãos, Rogério e Rogeilson, por todo o cuidado e ajuda durante toda a minha vida e por todo o amor e apoio que fizeram com que eu chegasse até aqui.

Ao meu namorado e futuro marido, Alleson Pereira, a pessoa com quem eu amo partilhar a vida. Obrigada por todo o cuidado, carinho, companheirismo e pelas palavras de incentivo nos momentos de crises e angústias, as quais me ajudaram a crescer.

Aos meus amigos de vida, por todo o companheirismo e que muito colaboraram para a construção desse caminho, especialmente, Clauer Marx e Luana Rodrigues. Além das amizades feitas no curso de Pedagogia e que estiveram ao meu lado, fazendo com que esses anos fossem ainda mais felizes e prazerosos.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília, por toda a prestatividade e contribuição para o meu processo de aprendizagem e formação como educadora e pessoa.

À minha querida orientadora, Edeilce Buzar, pelo acolhimento durante todo o processo dessa pesquisa, dedicação e carinho nas orientações. Sou eternamente grata a você e sempre será meu exemplo de educadora a ser seguido.

À banca examinadora, composta também pelos os professores Davi Junior e Fátima Vidal, por tão gentilmente terem aceitado contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, alunos surdos, professores e funcionários da escola que contribuíram para o bom desenvolvimento da mesma.

A todos que de alguma contribuíram para essa realização, o meu muito obrigada!

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar as atividades realizadas em duas turmas em uma escola pública de Santa Maria denominadas inclusivas para estudantes surdos. Para isso, revisamos a teoria sobre a inclusão educacional, assim como a história da educação de surdos, destacamos as principais filosofias educacionais e analisamos a inclusão educacional para surdos. Nesse sentido, foram utilizados vários autores, dentre os quais destacamos Vygotsky (1988), Goldfeld (1997), Sá (1999), Mendes (2006), Lacerda (2006), Gil (2008), Buzar (2009), Kelman e Buzar (2012), Lodi (2013), Honora (2014). Esta pesquisa utilizou a metodologia qualitativa e, a partir das observações realizadas em duas classes (2º e 3ºano) de uma escola pública em Santa Maria – DF estabeleceu-se uma comparação entre ambas, considerando cinco categorias: convivência e interação, papel/prática do professor/intérprete, Libras, Inclusão escolar e prática pedagógica. Por fim, destacamos aspectos semelhantes entre as turmas, tais como a dificuldade das professoras no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos, a utilização de português sinalizado e a ausência frequente das professoras intérpretes dentro de sala de aula. Quanto às diferenças, percebemos que, na turma I, a postura da professora intérprete não era adequada, utilizava poucos recursos didáticos e não havia um incentivo para uma maior convivência entre alunos surdos e ouvintes. Por outro lado, na turma II, havia aspectos a serem melhorados, porém, a professora preocupava-se com a aprendizagem de todos, incentivava-os e contribuiu muito no desenvolvimento dos alunos, fazia uso de materiais e recursos didáticos adequados, havia uma relação muito boa entre professora regente e professora intérprete, ensinava o mesmo conteúdo a todos e o mais importante, fazia o uso da Libras como primeira língua.

Palavras-chave: Inclusão; Educação de Surdos; Inclusão e Surdos.

ABSTRACT

This work was developed with the objective to expose the activities that are carried out in two different classes at a public school in Santa Maria in order to include deaf students. With this objective, we reviewed about the educational inclusion, and the brief history of deaf education. Also, we highlight the main educational philosophies, and finally, we analyzed the inclusion of deaf students. This research made use of a qualitative methodology, and with basis on the observations made in two classes (2^o and 3^o grade) at a public school in Santa Maria - DF was established a computer between them. To compare them was used five criteria: interaction in the educational environment, role of the interpreter, Libras class, inclusive school and pedagogical practice. Thanks to that, we were able to notice some similar aspects between both classes, such as the difficult of professors to teach portuguese as second language to deaf, the use of totally communication, and the look of interpreters in class. Considering the differences, we notice that in the first class (class 1), the behavior of the teacher-interpreter was inadequate, she made use of few didatics resources, and there was not any encouragement from her to have more, and better interactions between deaf students and the other students. On the other hand, the second class (class 2) had few things to criticize and improve. The professor cared about the learning of everyone in class. She encouraged and helped a lot in the development of one completely deaf student in the class, she used a myriad of materials and didatic resources, there was a good communication between the professor and the interpreter, she used Libras as first language and taught everyone in class the same subject in the same phase.

Key-words: Inclusion, deafs education, inclusion for deafs.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Alunos na hora do recreio.....	54
Imagem 02 - Regente e intérprete com os seus alunos.....	54
Imagem 03 - Alunos surdos e ouvintes fazendo uma atividade juntos.....	55
Imagem 04 - Alunos surdos com a professora intérprete.....	57
Imagem 05 - Aluno surdo traduzindo uma atividade em Libras.....	59
Imagem 06 - Paulo traduzindo o seu diário para a turma.....	63
Imagem 07 - Aluno surdo mostrando o seu relato.....	64
Imagem 08 - Material usado em uma aula de Libras.....	66
Imagem 09 – Atividade em folha feita para a aula de Libras.....	67
Imagem 10 - Professora regente auxiliando alunos em uma atividade.....	70
Imagem 11 - Alunos surdos fazendo a experiência das cores do arco íris.....	72
Imagem 12 - Alunos durante a Festa da Família.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Instrumento de construção dos dados.....	46
Quadro 02 – Sujeitos da pesquisa.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

FE – Faculdade de Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

ILS – Intérprete de Língua de Sinais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INJS – Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

ISM – Instituto dos Surdos-Mudos

L1 – Primeira Língua dos surdos

L2 – Segunda Língua dos surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PI – Professora Intérprete

PR – Professora Regente

SEESP – Secretaria de Educação Especial

UnB – Universidade de Brasília

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
MEMORIAL EDUCATIVO.....	15
INTRODUÇÃO.....	21
1. A INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	23
1.1. Influência norte-americana no debate sobre inclusão.....	27
1.2. Educação para todos: um projeto em construção.....	28
2. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	32
2.1. A educação de surdos.....	35
2.2. Filosofias educacionais.....	37
2.2.1. Oralismo.....	37
2.2.2. Comunicação total.....	38
2.2.3. Bilinguismo.....	40
2.3. Inclusão educacional para surdos.....	41
3. METODOLOGIA.....	45
3.1. Campo da pesquisa.....	46
3.2. Sujeitos da pesquisa.....	49
4. RESULTADO E ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES.....	53
4.1. Convivência e interação.....	53
4.2. Papel/prática da intérprete.....	56
4.3. Escola inclusiva.....	60
4.4. Aula de Libras.....	65
4.5. Prática pedagógica.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	79

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). O mesmo está organizado em três partes: a primeira, que contempla o memorial educativo; a segunda, composta pelo estudo monográfico e a terceira, onde constam as minhas perspectivas profissionais após a conclusão dessa etapa acadêmica.

Na primeira parte, o memorial educativo em como objetivo narrar cronologicamente os fatos marcantes de minha trajetória educacional e vivência dentro da Universidade. Tais fatos contribuíram para a escolha de tal curso e, em especial, para a definição do tema do presente estudo que é da educação de surdos.

Em seguida, o estudo monográfico é composto por quatro capítulos. Destes, os dois primeiros correspondem à fundamentação teórica em que este se baseou. O terceiro capítulo corresponde à metodologia, no qual se fundamentou a pesquisa, onde constam a abordagem, o método e os instrumentos utilizados na construção dos dados bem como a caracterização deste. E o quarto, aos resultados e às análises das observações. Posteriormente, são destacados alguns aspectos nas considerações finais, onde o problema de pesquisa é retomado.

A terceira e última parte estão descritas as perspectivas profissionais, onde apresento as minhas aspirações em relação ao futuro, após a conclusão dessa etapa acadêmica.

PARTE I

MEMORIAL EDUCATIVO

Minha história começa no dia 28 de Novembro de 1995. Nasci no Guará, mas cresci em uma região administrativa do Distrito Federal chamada Santa Maria. Filha de Teresinha Alves Borges, uma auxiliar de serviços gerais e de Roberto Borges da Silva, um auxiliar de portaria. Os dois vindos do Nordeste e se conheceram em Brasília, buscando uma vida com melhores condições socioeconômicas. Sou a filha mais nova dentre dois irmãos mais velhos: Rogério e Rogeilson. Todos foram e sempre serão a base de tudo na minha vida. Sou o que sou porque meus pais foram o meu exemplo a ser seguido. Eles, mesmo com toda a dificuldade, fizeram de tudo para que eu estudasse e seguisse um caminho que eles não tiveram, pois trabalharam desde jovens e possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. Infelizmente, perdi meu pai em Dezembro de 2016 devido a uma doença. Mas sei que ele está me aplaudindo do céu, porque ele conseguiu ter uma filha formada e que tudo valeu a pena.

Comecei os meus estudos aos cinco anos de idade em uma escola que ficava bem pertinho de casa. Lá fiz o Jardim I e Jardim II do Ensino Infantil. Gostava muito daquela escola, pois era tudo novo para mim, gostava de estudar e era dedicada em aprender. Quando entrei não tinha nenhuma noção dos conteúdos, estava ainda começando a identificar as letras do alfabeto e aprendendo a escrever o meu nome. Lembro que minha professora era uma ótima educadora e pude aprender muito ao seu lado.

Meus pais começaram a trabalhar no Cruzeiro, meus irmãos estudavam lá e como não tinha ninguém pra cuidar de mim, fiz o meu Jardim III em uma escola pública nessa cidade. Não me recordo de muitas coisas que vivi nessa escola, mas me lembro que minha professora não era uma boa educadora. Não consegui adquirir muitos conhecimentos durante esse período. Fiquei somente um ano nessa escola e ainda não sabia ler e nem escrever, aprendi somente aos sete anos de idade, na escola onde entrei na primeira série do Ensino Fundamental e só sai no terceiro ano do Ensino Médio, concluindo assim o meu Ensino Médio.

Minha mãe conseguiu trabalho como Auxiliar de Serviços Gerais em um colégio particular e, graças a ela, comecei a estudar nessa escola, pois quem é filho de funcionário ganhava uma bolsa integral de estudos. Desde o início do ano de 2017 voltei como professora auxiliar com muito orgulho e pretendo trabalhar durante um bom tempo nessa escola.

Então, comecei a fazer a primeira série do Ensino Fundamental. Nessa escola foi onde passei os melhores anos da minha vida. Foi nela que aprendi a ler e a escrever graças à professora Nathália, quem eu sempre lembrarei e serei grata. Sendo ela uma das principais incentivadoras para que eu escolhesse o curso de Pedagogia. Sempre tão dedicada e disposta a ajudar, me mostrou como é importante se dedicar aos estudos e dar o seu máximo para obter bons resultados.

Os anos foram passando até que cheguei no 6º ano do Ensino Fundamental. Foi um ano diferente para mim, pois desde a primeira série estudei no turno matutino e nesse ano tive que estudar no vespertino. Meus irmãos como são mais velhos, eles me buscavam na escola e voltávamos para casa juntos, e como na escola deles a série que estavam cursando não tinha no período da manhã, tive que fazer o 6º ano à tarde. Além disso, também houve mudanças em relação aos professores, já que nessa série temos um professor para cada disciplina e não apenas um como estávamos acostumados desde o início. Foi diferente no começo, mas tive ótimos professores que me ajudaram muito.

Ao chegar no 7º ano, tive outra surpresa: a temida Matemática. Até que nos anos anteriores não tive muita dificuldade com essa disciplina e gostava bastante. Mas nessa série não tirava notas boas nas provas e com isso fiquei pela primeira e última vez em recuperação em uma disciplina. Lembro que fiquei muito triste e com muito medo de não passar de ano, pois se não passasse eu correria o risco de perder a minha bolsa. Mas me dediquei e com a ótima professora que eu tive Claudeci, obtive um bom resultado na prova de recuperação e fui aprovada.

Nos anos posteriores, sendo sempre uma aluna dedicada, não tive grandes dificuldades com as disciplinas. Estudava bastante para obter notas boas nas provas e na maioria das vezes tive ótimos resultados. Confesso que nunca fui uma boa leitora - na minha infância gostava de ler gibis, escrever coisas na agenda, lembro que brincava de dar aulas e escrevia em um quadro de giz, mas o que mais gostava mesmo era de brincar na rua, diversas brincadeiras possíveis. Nessas séries, todo o início de ano tínhamos que levar três livros para serem colocados no baú da leitura. Toda semana, quem quisesse, poderia trocar de livro, escolhendo outro para ler. Troquei muitos durante esse período, mas nem todos liam até o final. E no final do ano, havia um sorteio e todos levavam três livros para casa. Gostaria de ter tido um maior gosto pela leitura desde a infância, mas não me despertava tanto interesse, no entanto hoje vejo o quão importante é a leitura.

Dessa forma, os anos foram passando e quando vi já estava cursando o primeiro ano do Ensino médio, um ano pra lá de importante e com um peso de responsabilidade,

já que faltava apenas dois anos para acabar e ter que escolher qual caminho seguir. Mas antes de pensar em concluir o Ensino Médio, não via a hora de acabar o 1º ano. Nesse ano, novamente, tive uma grande dificuldade em Matemática, principalmente em Geometria. Além disso, passamos a fazer três provas a cada dia, quando estava no período das avaliações. Pela quantidade de prova ser o triplo do que estava acostumada e devido ao tempo das realizações das provas, três horários, não conseguia terminar a prova de Matemática toda e com isso não tirava notas boas. Mais uma vez, corri o risco de ter que ficar em recuperação, mas me esforcei e como tinha monitorias de todas as disciplinas no período vespertino, tirava todas as dúvidas e ia resolver as questões dos exercícios com a ajuda dos professores.

A chegada do 3º ano foi bem esperada, mas com aquele pensamento de que "vou sentir falta disso tudo". Um ano de escolhas, de vestibulares, PAS, ENEM, tudo para que pudesse escolher um curso e, se possível, ter a possibilidade de fazer uma graduação em uma universidade pública. Confesso que não foi uma escolha fácil. Desde pequena falava que gostaria de me tornar uma veterinária, por ter um grande amor pelos animais, principalmente pelos cachorros. Mas com o tempo vi que não era isso que gostaria de fazer e que era apenas uma vontade de criança.

Depois me veio à vontade de cursar Comunicação Social. Sempre gostei da área da comunicação, assistia muitos programas de televisão, gostava de ver as notícias pela internet e sonhava em trabalhar nos bastidores daquele mundo. A Pedagogia sempre esteve comigo, pois minha mãe sempre trabalhou no setor da educação infantil e tive esse contato de perto. Muitas vezes ficava com ela no trabalho. Observava às salas de aulas, os alunos, as professoras e gostava muito da área e me imaginava um dia nela.

Foram anos de estudo e dedicação para poder passar e cursar uma graduação em uma universidade pública, mas especificamente na Universidade de Brasília. Fiz todas às três etapas do PAS - Programa de Avaliação Seriada e consegui entrar por esse meio. Quando vi que meu nome estava dentre os que tinham passado, em princípio foi um choque, não acreditava que tinha conseguido, fiquei muito feliz mesmo e meus pais ainda mais orgulhosos.

Hoje estou me formando e parece que foi ontem que estava ingressando em uma universidade. Durante esses quatro anos de graduação, pude vivenciar muitos momentos bons e adquirir muitos conhecimentos que levo para a minha vida profissional. Tive a oportunidade de ter tido aula com excelentes professores que me incentivaram e me mostraram o real significado de ser um educador.

Dentre um desses professores, está a professora Edeilce Aparecida Santos Buzar, a qual me fez apaixonar pela área de Educação de Surdos. Nunca tive contato ou tenho surdos na minha família, mas fazendo a disciplina de Educação de Surdos e Libras, ministrada pela mesma, aflorou a curiosidade e o interesse de cada vez mais estudar essa área que tanto me encanta.

Durante um semestre pude também ser monitora da disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais”, ministrada também pela Professora Edeilce. Essa experiência foi muito importante para a minha formação e por ter sido a primeira monitoria. Já tinha feito essa disciplina no segundo semestre e pude ampliar o meu olhar para as diversas questões e possibilidades que envolviam a pessoa com deficiência, mas quem ministrou foi a Professora Fátima Vidal. Lembro como tinha gostado de ter feito essa disciplina no início do curso e a professora sempre foi muito prestativa, a qual tenho muita admiração por ser uma ótima educadora. As experiências vividas na graduação permitiram com que eu colocasse em confronto a prática e a teoria dentro de sala, seja no meu trabalho ou nos estágios obrigatórios. Além de construir e desconstruir os meus conceitos em relação à escolarização de pessoas surdas, conceitos estes que procuro desenvolver neste trabalho e na minha trajetória profissional.

Durante um ano e meio fiz estágio no Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP. Foi uma experiência maravilhosa e consegui aprender muito sobre a avaliação superior e seus reflexos na educação, com os servidores Robson, Patrícia e Carolina, os quais sou muito grata por todo o aprendizado. Já os meus estágios obrigatórios do curso, a professora Edeilce, minha querida orientadora, também me deu total auxílio nas observações feitas e logo depois nas regências das aulas. Foi uma experiência gratificante pôr em prática tudo o que tinha aprendido durante as aulas. Ter esse contato com a escola e com os alunos surdos, me fez ver a importância da Libras para poder ter uma plena comunicação com eles. Não domino a Libras totalmente, pois ainda sei o básico, mas me dedico para que um dia eu consiga usá-la plenamente com as pessoas surdas.

Realizei os meus dois estágios obrigatórios em uma mesma escola, localizada em Santa Maria, cidade na qual moro desde 2003. A escola foi de muita importância para a minha formação e para esse trabalho final de curso. Sendo uma escola inclusiva e pólo de estudantes surdos dos Anos Iniciais, havia intérpretes e professoras regentes que me auxiliaram e me deram muito incentivo para continuar nessa área e até na elaboração da pesquisa. Dentre essas educadoras, destaco as professora Adriana e Karina que me

mostraram como ser uma educadora que incentiva e motiva os seus alunos a aprenderem a cada dia e acreditarem no seu potencial, ainda que não tenham esse mesmo incentivo no seu meio familiar. Esse período foi de intensa aprendizagem e pude realmente fazer observações participativas da realidade de uma escola dita inclusiva.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou compreender o processo inclusivo por meio de atividades realizadas em duas turmas de uma escola pública de Santa Maria – DF que trabalham com inclusão de estudantes surdos. Nesse sentido, foram utilizados vários autores, dentre os quais destacamos Vygotsky (1988), Goldfeld (1997), Sá (1999), Mendes (2006), Lacerda (2006), Gil (2008), Buzar (2009), Kelman e Buzar (2012), Lodi (2013), Honora (2014).

Apesar de haver várias pesquisas sobre o tema discutido, o mesmo torna-se atual e importante em decorrência do debate sobre a inclusão escolar, especialmente de alunos surdos. Em tempos de inclusão escolar, em que nós temos no Brasil uma política que diz que precisamos trabalhar com inclusão educacional de todos os alunos, inclusive alunos surdos, pretende-se saber como uma determinada escola pública de Santa Maria tem desenvolvido suas atividades em prol da inclusão de estudantes surdos, identificando o que realmente a faz ou não ser uma escola inclusiva para surdos.

Diante disso, o presente trabalho foi dividido em quatro capítulos. Os dois primeiros fornecem a base teórica para o seu desenvolvimento. O primeiro buscou compreender quando e como teve início a inclusão educacional no Brasil e a grande influência norte-americana no debate sobre a inclusão escolar. No segundo, destaca-se a história da educação dos surdos, a legislação que envolve essa educação, além de abordar as principais filosofias educacionais usadas na educação dos mesmos e os principais aspectos da inclusão educacional para os surdos.

No terceiro capítulo, foi indicada a metodologia usada, o instrumento utilizado na construção dos dados e o método escolhido para analisá-los. Além disso, descrevemos o campo e os sujeitos da pesquisa.

No último capítulo, os resultados foram descritos e discutidos a partir dos autores utilizados nos capítulos anteriores e das categorias selecionadas.

Nas Considerações Finais, retomamos ao problema de pesquisa e, partindo da análise dos dados observados, verificamos se o mesmo foi contemplado.

Objetivo geral:

Compreender, por meio de observação das atividades realizadas em duas turmas em uma escola pública de Santa Maria – DF, princípios relacionados à inclusão de estudantes surdos.

Objetivos específicos:

- Observar durante um ano o cotidiano pedagógico de uma escola pública com turmas que possuam alunos surdos e destacar suas principais ações inclusivas;
- Analisar quais as práticas pedagógicas que se sobressaem na escola com relação à educação de surdos;
- Descrever o papel do professor intérprete na inclusão do aluno surdo;
- Analisar a convivência entre alunos surdos e ouvintes dentro de sala de aula.

1. A INCLUSÃO EDUCACIONAL

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

As iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, e, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitalares – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (Jannuzzi, 2004).

Segundo Ferreira (1994 citado por Mendes 2006, p. 397):

Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a essa questão. Possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais.

Assim, o início da institucionalização da Educação Especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto

mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990.

Portanto, conforme Mendes (2006), a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) – encontramos que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja no ensino regular.

De acordo com Fuller e Clarck (1994 citados por Mendes 2006, p. 399):

Uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Uma das iniciativas da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) foi o apoio à publicação de um documento do Ministério Público Federal – *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (Brasil, 2004) – que reforça os pressupostos da inclusão total, desconsiderando assim a posição de grande

parte dos pesquisadores, prestadores de serviços, das famílias e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Na história da educação especial, em todos os tempos, sempre houve adeptos das propostas integracionistas. Entretanto, elas emergem como ideologia hegemônica justamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica. O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos. (MENDES, 2006, p.400).

Portanto, segundo Mendes (2006) os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais.

O perigo dessa contradição tem sido consideravelmente maior nas propostas de inclusão total, que ainda é uma estratégia política controvertida. Fuchs e Fuchs (1994) alertam que se trata de uma resposta muito simplista e equivocada a um tema bastante complexo, e que ainda está muito mais baseada em crença ou convicção pessoal e numa confiança excessiva na retórica, quando faltam evidências científicas capazes de sustentá-la.

Enfim, ao analisarmos a política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. Ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta (MENDES, 2006, p. 4001).

Destacando os marcos mundiais da educação inclusiva, em 1990 foi realizada a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essa conferência chamou a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nessa mesma direção, em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, que produziu a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva. A partir de então, ganham espaço as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (SCHNEIDER, 2006, p. 25).

Portanto, não é nova a ideia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela Integração Escolar, que, entretanto, entendia que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão crítica da escola, por pressupor que as escolas comuns conseguiam educar pelo menos os considerados normais (Bueno, 2001).

A inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas fossem consideradas normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças.

Com isso, Schneider (2006) afirma que ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da Integração Escolar, e, mais recentemente, da Inclusão Escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e somente na escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à

escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei 13.146/2015), que foi criada em 6 de julho de 2015 e entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, garante uma série de direitos nas áreas de educação, trabalho, habitação, cultura e lazer aos 45 milhões de brasileiros com deficiência no país, e impõe punições para atitudes discriminatórias, especialmente no âmbito do trabalho.

Um dos principais avanços diz respeito à inclusão escolar. A LBI garante às pessoas com deficiência o direito de estudarem em escolas privadas sem cobranças extras na matrícula ou nas mensalidades. A escola deve acolher os estudantes e adotar as medidas de adaptação necessárias a eles.

Vale lembrar também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo.

A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um. Ou seja, a LBI veio para mostrar que a deficiência está no meio, não nas pessoas.

1.1 Influência norte-americana no Debate sobre Inclusão Escolar

Analisando-se a literatura sobre Inclusão Escolar, constata-se que, em geral, sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, de acordo com Schneider (2006), nota-se que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.

Segundo Soares (1999), até meados da década de 1990 encontra-se na literatura que o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo “inclusão” apareceu pela

primeira vez na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns.

Entretanto, de acordo com Sailor (2002), o movimento naquele país logo se dividiu em pelo menos duas principais correntes, com propostas divergentes sobre qual seria a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais: a proposta de “educação inclusiva” e a da “inclusão total”.

Sailor (2002) aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990, e embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum (MENDES, 2006, p. 394).

Assim, de acordo com Mendes (2006), aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total. Ela que solicita a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

1.2. Educação para todos: um projeto em construção

De acordo com Matiskei (2004), Jomtien e as propostas de *Educação para Todos* que a seguiram, com destaque a *Declaração de Salamanca*, foram extremamente significativas, pois garantiram o imprescindível espaço para uma ampla discussão sobre a necessidade dos governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos e os meios e modos para garanti-las, o que resultou em um compromisso da maioria deles para trabalhar pela inclusão educacional.

Com a mudança de concepção sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, aponta-se um novo significado da Educação Especial,

ampliando-se não apenas o seu escopo de atuação, como também o público-alvo a que se destina.

Segundo Matiskei (2004), essa nova perspectiva encontra-se sintetizada nas palavras de Edler Carvalho para a qual “especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem” (2001, p.17).

A inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de transição, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento (MATISKEI, 2004, p. 196).

Matiskei (2004), afirma que a ampliação do número de alunos a serem atendidos no contexto da escola inclusiva está condicionada tanto ao redimensionamento dos projetos políticos-pedagógicos das escolas quanto à política de expansão de serviços de apoio no ensino regular, como professores-intérpretes de língua de sinais para alunos surdos, Salas de Recursos para apoio de alunos com deficiência mental matriculados de 5^a a 8^a séries e enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação, professores de apoio permanente para alunos com graves comprometimentos físico-motores e transtornos invasivos de desenvolvimento, entre outros.

Dessa forma, muitos dos alunos atualmente atendidos em escolas especiais poderão migrar para o contexto regular de ensino, tendo seu direito a uma educação de qualidade assegurado. Isso possibilitará a abertura de novas vagas em escolas especiais para muitos dos alunos com graves comprometimentos que se encontram em casa, sem qualquer tipo de atendimento.

Entende-se que a inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais extrapola os limites dos muros da escola e exige um enfoque intersetorial de políticas de apoio que integre áreas como as da saúde, ação social e trabalho, a fim de que possam melhorar as condições globais que atuam sobre a aprendizagem dos alunos, garantindo as condições objetivas e subjetivas básicas de que necessitam para aprender.

Diante deste contexto, é fundamental o fortalecimento das interfaces entre outros setores do Governo do Estado e parcerias com segmentos da sociedade civil organizada para estabelecer ações que efetivem o processo da inclusão escolar e avançar em direção

à realização de conquistas que são fundamentais à consolidação do conceito de inclusão educacional, tal como é entendido.

Conforme Soares (1999), o desafio da inclusão escolar é enfrentado pela Secretaria de Estado da Educação como uma possibilidade de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender.

De acordo com SOUZA; GÓES (1999 citado por Matiskei, 2004, p.200):

Ainda que estejamos imersos no discurso oficial e hegemônico da inclusão, é necessário discutir o risco da destruição das diferenças no contexto escolar, próprios das políticas não-críticas de promoção de igualdade de direitos, que reduzem o complexo processo de inclusão social à experiência da educação escolar, entendida como mera contiguidade física dos ‘diferentes’ com aqueles ditos ‘normais’.

A meta, obviamente, é aquela que prevê uma escola pública de qualidade, que acolha todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tal como prevê a Declaração de Salamanca (UNESCO; MEC-ESPANHA, 1994), documento citado anteriormente no qual inspira as políticas mundiais de inclusão na educação. No entanto, essa é uma tarefa que não depende apenas da convicção e do compromisso técnico e político dos governos, mas de pais, familiares, professores, profissionais, enfim, de todos os membros da sociedade, sob o risco de termos apenas o efeito retórico de seus benefícios para os alunos e nenhuma ação concreta e transformadora da realidade em que se encontram.

Segundo Mendes (2002), é preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

De acordo com NUNES SOBRINHO; NAUJORKS (2001 citado por Pletsch, 2009, p. 148):

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira. Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status da educação inclusiva.

Por fim, concordando com Pletsch (2009), para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Segundo o mesmo autor, incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

2. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O primeiro registro na história da educação dos surdos está datado no século XII, e refere-se a uma concepção dos gregos e romanos que os surdos não eram considerados humanos por conta de sua falta de fala. Por isso, acreditava-se que os surdos também não tinham pensamento. Nesta época, os surdos não tinham direito de receber herança, de constar em testamentos, à escolarização e eram até proibidos de se casar.

Aristóteles, um respeitado filósofo da época, acreditava que era a audição o sentido mais importante para se ter sucesso na escolarização, portanto, como os surdos não ouviam, acreditava-se que não podiam receber instruções educacionais.

Segundo Goldfeld (1997), depois de passados três séculos, na Idade Média, a sociedade foi dividida em feudos e a Igreja Católica exercia um grande papel de influência e na discriminação das pessoas com deficiência, pois seguia o comando de que o homem foi criado “à imagem e semelhança de Deus”. Assim, os que não se encaixavam neste padrão não eram considerados humanos.

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, por isso eram abandonados ou sacrificados. Até mesmo na bíblia pode-se perceber uma posição negativa em relação à surdez (GOLDFELD, 1997, p. 24).

No entanto, segundo Honora (2014), os senhores feudais para não dividirem suas heranças com outras famílias, resolviam casar seus filhos com pessoas da mesma família, na qual primos se casavam com primos, tios com sobrinhas e até irmãos casavam-se entre si. Era muito comum que os casamentos consanguíneos gerassem descendentes com deficiência e, entre eles, muitos surdos. Eles não eram bem aceitos pelas suas próprias famílias e nem pela sociedade. Geralmente moravam nas casas dos fundos dos castelos e eram criados por amas de leite.

A igreja Católica resolveu convidar alguns monges para serem preceptores dos surdos, filhos dos senhores feudais, em troca de grandes fortunas. O primeiro deles foi o monge beneditino Pedro Ponce de León, espanhol que criou, juntamente com dois surdos espanhóis que foram morar no mosteiro, o primeiro alfabeto manual da história. Ponce de León teve inúmeros alunos com surdez e seu trabalho foi reconhecido em toda

a Europa por ter alunos com conhecimento em Matemática, História e Filosofia. Além disso, ele é considerado o primeiro professor de surdos da história.

Muitos senhores feudais mandavam seus filhos para serem educados pelos monges que faziam o trabalho de preceptores, para que adquirissem a fala e, assim, terem direito à herança da família.

No início do século XVII, Juan Pablo Bonet, um padre espanhol que além de filósofo, era um soldado a serviço secreto do rei, publicou o primeiro livro que descrevia o alfabeto manual, *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablarlos mudos*. As letras apresentavam algumas letras muito parecidas com o alfabeto manual da Língua Brasileira de Sinais.

Porém, alguns estudiosos da época, como é o caso de Jacob Rodrigues Pereira, que era um educador de surdos português que morava na França, defendiam a oralização dos Surdos, apesar de conhecer os gestos utilizados pelos surdos, atualmente denominado de língua de sinais. Jacob teve doze alunos que se destacavam por conseguirem fazer uso da língua oral, porém seus críticos alegavam que ele escolhia os alunos não totalmente surdos para que pudessem ser oralizados.

Outro estudioso da época que se destacou por acreditar no oralismo foi Johann Konrad Amman, um suíço que além de educador era médico, e completamente contra o uso da Língua de Sinais. Fazia com que seus pacientes aprendessem a leitura labial e usava espelhos e o tato para que os surdos percebessem as vibrações e movimentos da laringe e cordas vocais, método muito parecido com as terapias fonoaudiológicas atuais no atendimento de pacientes surdos (HONORA, 2014, p. 52-53).

Todas essas descrições dos métodos usados na educação de surdos eram muito veladas e sempre secretas, devido às grandes remunerações que existiam na época para quem obtivesse sucesso na fala ou escrita dos surdos.

A primeira instituição educacional pública para surdos foi criada pelo abade francês Charles-Michel de L'Épée, considerado o “Pai dos Surdos”, defensor do uso da comunicação gestual na educação de surdos. Essa instituição foi denominada de Instituto Nacional para Surdos-Mudos, em 1760, e atualmente recebe o nome de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. A escola foi criada com recursos próprios do abade, que eram conseguidos quando reunia seus melhores alunos em praça pública que respondiam a perguntas feitas de forma escrita.

O Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris passou por diversos diretores após a morte de L'Épée e um deles foi o barão Gérando, que substituiu todos os

professores surdos da escola e trabalhava unicamente na oralização dos alunos com Surdez. Segundo Honora (2014), ele acreditava que os sinais deveriam ser banidos da educação dos surdos. No entanto, como muitos outros educadores de surdos, após anos de trabalho, reconheceu, antes de morrer, que a comunicação gestual poderia auxiliar na educação dos surdos.

Em 1864, foi montada a primeira faculdade para surdos, localizada em Washington, nos Estados Unidos, que existe até hoje com o nome de Universidade de Gallaudet, que mantém como primeira língua a língua de sinais americana ou ASL.

De acordo com Honora (2014), um dos marcos na história da educação de surdos foi o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos que ocorreu em 1880, em Milão, Itália. Neste congresso, 54 países enviaram seus mais renomados estudiosos em surdez, sendo que apenas um dos participantes era surdo. O participante surdo foi convidado a se retirar da sala e outros 53 participantes escolheram que a melhor forma de educar os surdos era o Oralismo.

A partir desta data, os surdos foram privados de usarem suas línguas maternas, suas línguas de direito. De acordo com Goldfeld (1997), nesta fase os surdos que frequentavam escolas começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em se comunicar por meio da língua de sinais, tinham suas mãos amarradas para trás e, em alguns casos, eram cruelmente açoitados pela palmatória.

O oralismo dominou em todo o mundo até a década de sessenta, ano em que William Stokoe publicou o artigo “*SignLanguageStructure: Na Outlineofthe Visual Communication System ofthe American Deaf*”, demonstrando que a ASL (*American SignLanguage*) é uma língua com todas as características das línguas orais.

O uso da Língua de Sinais só passou a ser aceito a partir de 1970, quando a Comunicação Total surgiu como uma metodologia que tinha como princípio o uso da língua oral e a sinalizada que podiam ser usadas ao mesmo tempo.

De acordo com Honora (2014), a educação dos surdos no Brasil teve início com a vinda da família real. D. Pedro II, que tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, convidou o professor francês Huet para fundar o “Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro” em 26 de setembro de 1857, que atualmente recebe o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e se localiza em Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Com a vinda do professor francês que fazia uso do alfabeto manual e Língua de Sinais Francesa, em contato com os surdos brasileiros, deu-se início à criação da Língua

Brasileira de Sinais, o que possibilita afirmar que a Língua Brasileira de Sinais tem origem na Língua Francesa de Sinais.

Segundo Golfeld (1997), em 1911 o INES estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (Reis, 1992).

No fim da década de setenta chega ao Brasil a Comunicação Total, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos na Universidade Gallaudet. Na década seguinte começa no Brasil o Bilinguismo, a partir das pesquisas da professora linguísta Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais (GOLDFELD, 1997, p.29-30)

Outra instituição importante na história da educação dos surdos no Brasil foi o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, sendo inicialmente um internato para meninas surdas.

Além dessas, outra instituição que muito contribuiu e continua contribuindo para a educação dos surdos é o Instituto Educacional São Paulo – IESP, que foi fundado em 1954 e posteriormente doado para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

2.1 A Educação de Surdos

A educação de surdos, compreendida como responsabilidade da educação especial, apesar das discussões iniciadas na década de 1990, que indicam que o especial dessa educação refere-se unicamente à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999).

Essa antiga tensão, longe de ser enfrentada, reflete nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como domínio da educação especial. Entende-se, assim, o porquê de ter sido esse o ponto de maior tensão na discussão do Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 (LAPLANE; PRIETO, 2010).

As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica *O Surdo e a Língua de Sinais* (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras, e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter “voz” em todas as discussões realizadas.

A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, pois é ela que permeia a estruturação dos processos cognitivos. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (Vigotski, 2001).

Assim, os sujeitos surdos enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua oral do grupo social no qual estão inseridos (Góes, 1996). Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua.

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Partindo do conhecimento sobre as línguas de sinais, amplamente utilizadas pelas comunidades surdas, surge a proposta de educação bilíngue que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua.

Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e linguísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no

contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos (LACERDA, 2006, p. 165).

Concordando com Lodi (2013), a experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

No que se refere à legislação sobre a Educação de Surdos e da Língua Brasileira de Sinais, temos no Brasil apenas duas leis e um decreto, são eles: Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002; Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005; Lei n. 12.319, de 1º de Setembro de 2010.

A primeira lei, datada de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua materna usada legalmente pelas pessoas surdas brasileiras. Para regulamentar a lei de 2002, foi criado o Decreto, datado de dezembro de 2005, que faz muitas indicações sobre como um país deve ter organizado para atender às pessoas com surdez com equidade de oportunidades.

A partir da publicação do decreto de 2005, muitas ações começaram a ser articuladas para dar melhor atendimento na escola, na saúde e nos espaços públicos para as pessoas com surdez usuárias da Língua Brasileira de Sinais. E a segunda lei regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais tendo a Lei n. 12.319, datada de 1º de setembro de 2010.

Todas estas legislações são muito recentes no Brasil e muitas outras determinações devem ser feitas para que cada vez mais a pessoa com surdez seja tratada, atendida e respeitada na sua Língua materna de forma cada vez mais adequada.

2.2 Filosofias Educacionais

2.2.1 Oralismo

O Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. A noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar.

Neste caso, apresenta-se uma tendência à normalização da pessoa com surdez, querendo que a sociedade mantenha-se sem nenhuma mudança para inserir a pessoa com surdez, e sim, a pessoa surda que deve se adaptar à comunidade que se apresenta ouvinte (HONORA, 2014, p. 90-91).

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. “Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 1997, p.31).

As crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação de qualidade e é comum encontrar em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos frequentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da língua portuguesa, pois o atendimento ainda é muito precário.

De acordo com Schneider (2006), a história da educação de surdos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social.

Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação não prejudicam o seu desenvolvimento.

Se, ao contrário, utilizar um conceito mais amplo de linguagem e se analisar sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, percebe-se que somente aprender a falar através de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra criança, tem (GOLDFELD, 1997, p.35)

2.2.2 Comunicação Total

Com a visita de uma educadora de surdos da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos, na década de 1970, as escolas especiais do Brasil começaram a

implementar uma nova abordagem de educar os alunos com surdez: a Comunicação Total.

De acordo com Honora (2014), a abordagem da Comunicação Total leva 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 e coletiva, permissão de mímicas, leitura labial etc. Uma das atribuições do fracasso da Comunicação Total é a falta de inserção na Comunidade Surda, da Identidade Surda e do uso adequado da Língua Brasileira de Sinais, como forma efetiva de comunicação das pessoas surdas.

A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

Os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa (Ciccone, 1990).

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. O aprendizado de uma língua não é objetivo maior da Comunicação Total.

Outra característica importante é o fato de esta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando, em conjunto com a criança, através da comunicação, sua subjetividade.

2.2.3 Bilinguismo

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país.

Segundo Honora (2014), uma escola adepta da metodologia bilíngue tem como proposta assegurar o entendimento das aulas e conteúdos em Libras ou traduzidos por um intérprete, além de se comprometer com a alfabetização deste aluno também em Língua Portuguesa. Na maioria das filosofias bilíngues para estudantes surdos, o treinamento e responsabilidade quanto à fala do aluno não são obrigações da escola, cabendo a este critério uma escolha individual do aluno e de sua família.

Um dos fatores mais importantes quanto se é pensado sobre a alfabetização de alunos com surdez é o fato de este aluno chegar à escola, na maioria das vezes, órfão de uma língua, às vezes aos 5 ou 6 anos, devido ao fato de ter pais ouvintes que não conhecem a Língua de Sinais. Este fator é diferente quando refere-se a alunos sem deficiência que aprendem a sua língua materna na sua família e chegam à escola com uma língua efetiva que possibilita sua comunicação. Este é um dos fatores que explicam o atraso na aquisição de língua escrita pelas crianças com surdez (HONORA, 2014, p. 93).

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isso não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Há, no entanto, com maior frequência 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 de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Por outro lado, no entanto, autores como Sanches (1993) acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

Em relação à aquisição da linguagem, o Bilinguismo afirma que a criança surda deve adquirir, como primeira língua, a língua de sinais. Esta aquisição deve ocorrer,

preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

É de suma importância que o aluno com surdez seja inserido numa experiência de aprendizagem com adulto surdo para o conhecimento exato da Língua Brasileira de Sinais, do contato com a cultura surda, e para começar a desenvolver uma identidade surda e poder ter um modelo adulto usuário de uma língua estruturada adequadamente.

2.3 Inclusão educacional para surdos

Segundo Lacerda (2006), no mundo todo, a partir da década de 1990, difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva destes grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda. Houve um movimento de desprestígio dos programas de Educação Especial e um incentivo para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares, na qual estão os estudantes ouvintes.

A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de Educação Especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que intervém a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças.

Contudo, muitos problemas são enfrentados na implementação desta proposta, já que a criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas 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 que tem sido muito pouco realizado.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2006, p.166).

Antia e Stinson (1999) referem-se a várias experiências de inclusão de crianças surdas, nas quais a almejada integração social e acadêmica não ocorre efetivamente. O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de

intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe.

A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de propostas de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos.

Outro ponto abordado é a necessidade de participação de membros da comunidade surda na escola, favorecendo o desenvolvimento de aspectos da identidade surda dessas crianças. Antia e Stinson (1999) argumentam que uma inclusão nestes moldes pode efetivamente beneficiar todos os alunos envolvidos, mas esta não é frequentemente desenvolvida.

Botelho (1998) e Lacerda (2000), entre outros autores, alertam para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

Assim, de acordo com Laplane (2004), o discurso mais vigente da inclusão a envolve no âmbito da educação formal, ignorando as relações desta com outras instituições sociais, apagando tensões e contradições nas quais se insere a política inclusiva, compreendida de forma mais ampla.

A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida, mas, na realidade brasileira, as leis e este conhecimento não têm sido suficientes para propiciar que o aluno surdo, que frequente uma escola de ouvintes, seja acompanhado por um intérprete.

Além disso, a mera presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos

didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas (LACERDA, 2006, p.177).

Nesse sentido, crianças surdas possuem estratégias de comunicação muito peculiares, pois a maioria vem de lares ouvintes que não possibilitam um desenvolvimento linguístico no nível das crianças ouvintes. Assim, elas partem de uma exposição e de estratégias de linguagem diferentes, estando expostas a um ambiente que usa simultaneamente sinais visuais e auditivas, impondo a elas opções, dividindo sua atenção.

Em uma sala de aula para alunos ouvintes, isso se reproduz, já que o professor passa as informações de acordo com aquilo que está acostumado, sendo mais adequado aos ouvintes que às crianças surdas. Desse modo, a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua, tendo acesso aos conteúdos apenas pela mediação do intérprete.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral. Para efetivar tal propósito, defende a matrícula dos alunos, independentemente de sua diferença, no sistema regular de ensino, organizado para assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos nos diferentes níveis de ensino. Há, portanto, a necessidade de se repensar a organização das escolas de maneira que os alunos, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

A primeira menção ao conceito ocorre no caput do Artigo 22, onde se lê que, a fim de garantir a inclusão de alunos surdos, as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem assegurar espaços educacionais bilíngues a esses alunos. Logo em seguida, nos Incisos I e II desse mesmo Artigo, tais espaços são caracterizados como abertos a surdos e ouvintes.

Essa orientação, de acordo com Lodi (2013), que a princípio poderia sugerir a defesa da matrícula desses alunos nas salas regulares de ensino, enfatiza, na verdade, a compreensão de um ensino regular a pessoas surdas, ou seja, a ideia de que a escolarização de surdos e ouvintes seja a mesma, implicando a igualdade de condições/oportunidades educacionais para todos.

O texto do Decreto abre possibilidade para a proposição de formas alternativas de educação aos alunos surdos que não aquelas restritas a salas de aulas regulares, desde que respeitados os princípios da educação bilíngue e ouvidas as reivindicações das comunidades surdas brasileiras, que clamam pela necessidade de espaços de escolarização que tenham a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua (FENEIS, 2011a, 2011b, 2011c).

Também na linha da problematização da escola inclusiva para surdos, Buzar (2009) enfatiza:

A relação entre alunos (surdos e ouvintes) deve ser fortalecida pelo incentivo à aprendizagem da Libras pelos ouvintes e da escrita pelos alunos surdos, assim como pelo reconhecimento das diferenças entre os dois grupos e os valores de cada um (BUZAR, 2009, p. 105).

Em outras palavras, Buzar (2009) ressalta que só haverá uma educação inclusiva para surdos com qualidade quando se considerar políticas com propostas linguísticas e pedagógicas sérias e que todos estejam em prol da inclusão, em um trabalho conjunto para que o preconceito não mais exista e que a língua de sinais seja utilizada dentro e fora da sala de aula. Que a construção de saberes e a valorização do diferente aconteça no ambiente escolar, sendo visto como um quesito para o respeito às singularidades de cada um.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no intuito de compreender o processo inclusivo por meio de atividades realizadas em duas turmas de uma escola pública de Santa Maria – DF que trabalham com inclusão de estudantes surdos. Para isso, baseou-se em uma abordagem qualitativa. De acordo com Godoy, a abordagem qualitativa:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

De maneira diversa, ainda segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve.

Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p.70), ressaltaram que “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Dessa forma, este tipo de pesquisa constitui-se como descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”.

Para a estruturação dos dados, foi utilizada a observação, a qual “é todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.” (SEVERIANO, 2007, p. 125).

Segundo Gil, a observação “nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Pode, porém, ser utilizada como procedimento científico” (2008, p.100). A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (GIL, 2008).

Ainda segundo este autor, a observação pode ter três classificações: simples, participante ou sistemática. Para esta pesquisa, utilizamos a observação participante. “A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo” (GIL, 2008, p. 103).

Sendo assim, a observação participante foi feita em duas classes: uma de 2º ano e outra de 3º ano do Ensino Fundamental (transição da turma, mas com diferentes professoras). A primeira foi observada durante o segundo semestre de 2016, em 18 dias letivos, e a outra, no primeiro semestre de 2017, também por 18 dias. Todas as observações duraram cinco horas, totalizando 90 horas em cada turma e 180 horas no total.

Quadro 01. Instrumento de construção de dados

Turma	Tempo de observação
I (2º ano)	90 h
II (3º ano)	90 h
Total	180 h

Fonte: Elaborado pela autora

A escola foi escolhida para fazer as observações em função de ser, de acordo com o PPP/17: “Pólo de Surdos dos Anos Iniciais”. Nas duas ocasiões, foi feito contato com a direção da escola para a realização da pesquisa. Vale destacar que as turmas que poderiam ser observadas foram indicadas pela própria escola.

Nesta pesquisa, utilizamos o Método Comparativo para identificar em quais aspectos as duas turmas apresentaram semelhanças, em quais se distinguiram, assim como, destacamos a diferença em relação a prática pedagógica das professoras regentes e intérpretes e de que modo isso influenciou na aprendizagem dos alunos surdos.

O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo. Assim é que podem ser realizados estudos comparando diferentes culturas ou sistemas políticos. Podem também ser efetivadas pesquisas envolvendo padrões de comportamento familiar ou religioso de épocas diferentes. (GIL, 2008, p.16-17).

É importante ressaltar que foi utilizado também o diário de campo utilizado durante as observações e foram utilizados nomes fictícios para os indivíduos participantes da pesquisa e não foi citado o nome real da instituição onde a mesma foi realizada.

3.1. Campo de pesquisa:

Como dito anteriormente, a presente pesquisa foi feita em uma escola pública de Santa Maria – DF. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2016, ela é uma escola inclusiva e oferece à comunidade séries iniciais (1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental) e também é conhecida como escola “Pólo de Surdos dos Anos Iniciais”.

Funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Turno Matutino (7h30m às 12h30) e Turno Vespertino (13h às 18h). Trabalha com a modalidade de ciclo e semanalmente, a carga horária é de 25 horas, sendo 5 horas por dia.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta um prédio antigo, tendo passado por poucas reformas ao longo dos anos. Apresenta uma estrutura física composta por quatro blocos de alvenaria, onde abrigam as salas de aulas, dos professores, da coordenação, das equipes especializadas, direção, secretaria, sala de leitura, depósitos, banheiros.

A “Escola Pólo de Surdos” de Anos Iniciais atende também: Transtorno Funcional Específico (DPAC, TDAH, Dislalia, dentre outros); Deficiência Física (DF); Deficiência Visual (DV); Surdocegueira; Deficiência Intelectual (DI); Síndrome de Down; Deficiência Múltipla (DMU); Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). No ano letivo de 2016, a escola apresentara-se com 608 alunos matriculados em 32 turmas sendo 16 turmas no matutino e 16 turmas no vespertino. Atualmente atende 52 alunos especiais, regularmente matriculados, sendo 12 alunos surdos. O Projeto Educação Integral foi oferecido a partir de 2014, atendendo 100 alunos nessa modalidade.

Quadro 02. Sujeitos da pesquisa

Turma	Professoras	Alunos surdos	Alunos ouvintes
I	Professora Regente (PR) e Professora Intérprete (PI) ¹	01 surdo fluente em Libras, com surdez profunda e não oralizado (Paulo). 01 surdo fluente em Libras, com surdez moderada e oralizado (Tales). 01 surdo não fluente em Libras, com surdez leve condutiva	15

¹ Utilizamos neste trabalho as mesmas abreviaturas utilizadas por Buzar (2007), Singularidade Visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações Educacionais.

		e oralizado (Noah).	
II	Professora Regente (PR) e Professora Intérprete (PI)	01 surdo fluente em Libras, com surdez profunda e não oralizado (Paulo). 01 surdo não fluente em Libras, com surdez leve e oralizado (Raul). 01 surda fluente em Libras, com surdez severa e oralizada (Marina).	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao corpo docente, na época da observação havia 29 professores regentes e 09 professores substitutos. Em relação a área da surdez, havia 04 professores fluentes em Libras (2º ao 5º ano) e na Sala de Recursos específica tinha 01 professora, 01 professora de Português como segunda língua e 01 professora de Libras.

Na escola tem um Projeto denominado Interventivo que tem como objetivo oportunizar aos alunos do Bloco Inicial de Alfabetização, bem como aos de 4º e 5º anos, em defasagem idade/série e/ou necessidade de aprendizagem, a apropriação da leitura e da escrita e de outras habilidades necessárias à continuidade de sua vida acadêmica, visando os aspectos do desenvolvimento humano: afetivo, motor, cognitivo e social, numa perspectiva inclusiva. (PPP/2016)

Outra atividade que ocorre na escola é o reagrupamento **intraclasse**, que trata-se de uma atividade realizada no interior da classe. Semanalmente, o professor desenvolve atividades independentes, autodirigidas. Estas atividades são definidas pelo professor de acordo com os objetivos e habilidades a serem trabalhadas de forma diversificada.

E o reagrupamento **interclasse** que são atividades que visam o atendimento de alunos da mesma etapa ou de diferentes etapas, proporcionando o intercâmbio entre eles. Dessa forma, todas as quintas feiras os alunos são divididos de acordo com o nível psicogenético. Cada professor recebe em sua sala de aula, alunos de um único nível, possibilitando fazer intervenções para atingir especificamente a dificuldade de cada educando.

A turma I observada durante o segundo semestre de 2016 foi uma turma do 2º ano e que tinha duas professoras: professora Vitória como regente e a professora Carla como intérprete de Libras. Havia 18 alunos em sala, sendo que 03 desses alunos eram surdos e os demais eram ouvintes. A sala era organizada em três fileiras formando três duplas em cada. Ela era ampla, tinha diversas colagens nas paredes como alfabeto em Português e em Libras, números em Libras, calendário, silabário e as datas do aniversário de todos os alunos.

E a turma II observada durante o primeiro semestre de 2017 foi uma turma do 3º ano. Nessa turma havia muitos alunos ouvintes da turma do ano passado que observamos, mas com relação aos alunos surdos apenas o Paulo permaneceu. E tinha duas professoras: professora Karina como regente e a professora Adriana como intérprete de Libras. Havia 14 alunos no total, sendo que 03 desses alunos eram surdos e os demais eram ouvintes. Da mesma forma que a turma I, esta sala era organizada em três fileiras formando três duplas em cada. Ela era ampla, havia também diversas colagens nas paredes.

3.2 Sujeitos da pesquisa:

A professora Vitória fez Magistério, depois formou-se no curso de Pedagogia e cursou duas especializações: Supervisão escolar e Psicopedagogia. Já trabalhou com diversas funções. Informou-nos que tem muitos anos de experiência e que na escola conseguiu alfabetizar muitos alunos com deficiência, desacreditados em seu potencial por outros professores. Afirmou ainda que é muito gratificante ser professora, mas para que uma pessoa possa dar aula precisa amar o que faz. Além disso, compartilhou que o maior desafio que enfrentava como professora era a família dos alunos, pois muitas vezes não tinha o apoio da mesma, no entanto destacou que a escola não pode substituir a condição social da família.

A professora intérprete de Libras Carla cursou primeiro o Magistério, depois Pedagogia na Universidade de Brasília e duas especializações: Educação Especial e Linguagem. Relatou que quando era recém-chegada na Secretaria de Educação aceitou um aluno surdo em sua sala de 4º ano, porque outro professor não o aceitou em sua sala. Pediu ajuda para uma professora que já trabalhava com surdo, que lhe ajudou na elaboração de atividades. Depois foi ganhando experiência e fez muitos cursos de Libras desde 1998.

Tales era um dos alunos surdos, tinha 11 anos e não frequentava escola até então. Chegou na escola em 2016 sem quase nenhum conhecimento acadêmico, mas tinha muita facilidade em aprender e adquiriu muito rápido a Libras e a Língua Portuguesa. Usava aparelho coclear e era oralizado. Foi alfabetizado por meio do Método Fônico e a professora intérprete sempre trazia outras atividades para ele fazer, as quais não eram feitas pelos ouvintes presentes na turma. Segundo as professoras, enfrentava muitas questões emocionais na família, com isso também acabava sendo um aluno que tinha muitas faltas durante o ano.

Noah era outro aluno surdo da turma. Ele tinha 8 anos e surdez leve condutiva e sofria de muitas alergias, gripes e inflamação na garganta, por isso também faltava muito as aulas. Nunca teve interesse em aprender a Libras e a família também não incentivava. Nas atividades sempre falava “*não sei*”, e apresentava muita resistência para as atividades oferecidas pela escola. Ele tinha muita dificuldade e a intérprete precisava chamar a sua atenção durante bom tempo da aula.

E Paulo, que também era um dos alunos surdos presentes em sala. Era surdo profundo. Como tinha domínio de Libras desde pequeno, pois sua mãe e seu padrasto também eram surdos, demonstrava maior facilidade em aprender a Língua Portuguesa. Tinha um irmão mais velho ouvinte e que levava ele para a escola, já que estudavam na mesma escola. Moravam em uma cidade chamada Novo Gama, que era um pouco longe da escola, por isso também faltava muito. “*Paulo é muito inteligente, só que é birrento. Aprende rápido, mas é uma pena não ter uma turma bilíngue para ele, pois a que ele está não é adequada*”, disse a intérprete Carla.

De acordo com as informações obtidas junto à professora, no início do ano, poucos alunos sabiam ler e escrever, muitos eram pré-silábicos nível 1, ou seja, não tinham quase nenhuma noção das letras. As mudanças foram acontecendo graças aos reagrupamentos todas as segundas feiras e as professoras aplicavam o teste da psicogênese, os testes da leitura e da escrita todo bimestre, além do interventivo nas quartas, que era para alunos que realmente estavam com dificuldades, pois cada professora ficava com apenas um aluno.

Todas as sextas eles tinham aula de Libras e todos já sabiam todo o alfabeto em Libras. Na segunda feira e na quarta estudavam História/Geografia/Ciência contextualizada com Português. Já na terça e na quinta estudavam Matemática e Português todos os dias. Utilizavam muito os livros didáticos, cadernos e atividades em folha.

No que diz respeito à turma II, a professora regente aqui denominada Karina fez Magistério. Teve uma primeira experiência como professora na Prefeitura de Luziânia com a alfabetização. Fez o curso de Artes Plásticas. Foi aprovada em concurso para professor em 2003 e foi convocada em 2005. E em 2004 fez o concurso para Artes e também passou. Fez uma pós-graduação em Orientação Educacional e fez diversos cursos de alfabetização. De 2013 até 2015 deu aula nos anos finais do Ensino Fundamental I. E atualmente, era a primeira vez que dava aula em uma turma bilíngue mediada e sempre trabalhou com o 1º e 2º ano (alfabetização), mas disse que na escola a realidade era outra, pois havia muitos alunos atrasados em relação aos conteúdos. Além disso, desde 2016 ministrava aulas em uma faculdade particular no curso de Pedagogia.

A professora intérprete de Libras, Adriana, fez graduação em Economia, licenciatura e bacharelado em Pedagogia e uma pós-graduação em Educação Especial, com ênfase em surdez. Entrou no GDF em 1997 e até 2004 não tinha tido nenhum aluno com deficiência em suas turmas, pois não considerava-se pronta para recebê-los. Em 2005 fez um curso na escola chamado “Comunicando com o surdo” dado por uma professora na área de Libras. Na primeira aula achou Libras fácil e gostou muito.

Em 2006, começou a trabalhar nesta escola pública em Santa Maria, mas dava aula em uma turma bilíngue que tinha cinco alunos na turma, tendo apenas ela como professora. Ficou com essa turma bilíngue até 2013. Em 2010, foi objeto de pesquisa de uma professora que fez doutorado. Ela analisou como a professora trabalhava com o surdo. Ficou bem surpresa com tudo que foi falado na defesa e saiu mais forte e com ânimo para poder melhorar o seu trabalho. Ficou curiosa e a partir daí se interessou em fazer tudo ligado à área.

Raul era um aluno com uma surdez leve devido à paralisia cerebral. Era um aluno muito inteligente, com uma letra cursiva muito bonita e já estava praticamente alfabetizado na época da pesquisa. Tinha poucas dificuldades na realização das tarefas e em relação ao seu comportamento, as professoras chamavam pouco a sua atenção.

Marina era surda severa. Apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, pois muitas vezes não prestava atenção nos comandos da intérprete e ficava conversando com os colegas em Libras. Usava bastante a Libras, mas o seu conhecimento em Língua Portuguesa era muito precário ainda.

Paulo também era um dos alunos surdos presentes em sala. Foi o único aluno surdo que permaneceu nessa turma. No 2º ano ele era muito ausente nas aulas, pois pedia para ir ao banheiro mas depois ficava andando pela escola, não tinha cuidado com

seu material escolar e não tinha interesse em fazer as atividades de sala e tirava com frequência a atenção dos outros colegas. Quando o observei no 3º ano, percebi que as mudanças foram bem significativas, graças ao trabalho feito pelas professoras regente e intérprete. Ajudava a professora pegando o seu material na sala dos professores e levando-os para a sala, faltava pouquíssimas vezes, se comportava dentro de sala e apenas brincava no momento certo, passou a ter zelo pelo o seu material e, principalmente, prestava atenção nas explicações e na hora de fazer as atividades. Fazia com capricho e acabava tudo antes do recreio, porém na outra turma ele sempre ficava terminando a atividade durante o intervalo.

4. RESULTADOS E ANÁLISES

A partir das observações realizadas nas turmas I e II, organizamos as informações em cinco categorias: convivência e interação; papel/prática da professora intérprete/; escola inclusiva; aula de Libras e prática pedagógica. Toda a análise foi feita considerando-se de que forma a escola e a prática docente tem desenvolvido suas atividades em prol da inclusão dos estudantes surdos. Diante disso, destacaremos, em ambas as turmas, práticas que contribuíram para o processo de inclusão dos alunos surdos, bem como as que não contribuíram.

4.1. Convivência e Interação

Turma I

Em uma aula, depois de realizarem uma atividade, os alunos foram lanchar e logo em seguida foram para o recreio. Neste momento, os alunos das diversas turmas se socializaram e interagem entre si, inclusive alunos surdos e ouvintes e os demais alunos com deficiência. Ao retornarem para a sala, foram para a quadra. Como não tinham professor de Educação Física, brincaram de corda, jogaram futebol, pingue pongue, pique pega, desenhos ou até mesmo ficaram conversando entre eles.

Nesse momento notou-se uma interação muito grande entre os estudantes ouvintes e os estudantes surdos desta turma. Diferentemente do que ocorria em outros momentos na sala de aula e na realização das atividades, em que havia pouca interação entre os alunos ouvintes com o aluno surdo severo.

Por conta de muita conversa entre os estudantes, observamos em outra aula, a PR mudar alguns alunos de lugar. A PI tinha saído da sala e Paulo foi pedir ajuda para a PR, mas, como ela não sabia Libras, ela não soube explicar muito bem pra ele e apenas ficou soletrando as palavras para ele usando o alfabeto em Libras.

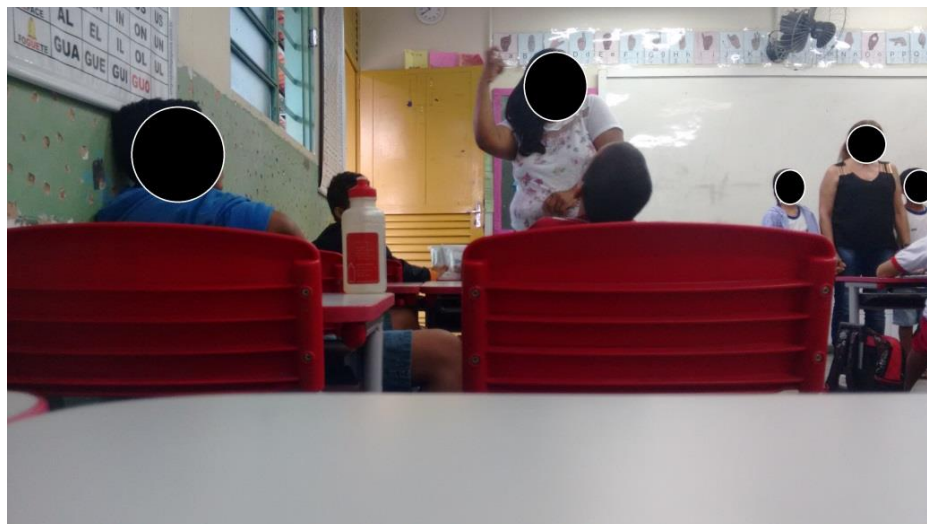
Também foi interessante observar, em outro dia de aula, no qual todos os alunos surdos haviam faltado e tinha apenas os ouvintes em sala, mesmo assim, a PI fez uma oração em Libras, como de costume, e os alunos ouvintes repetiram fazendo a mesma. Depois disso, a PI se ausentou da sala e apenas a PR permaneceu.

Imagem 01. Alunos na hora do recreio



Fonte: Acervo pessoal da autora

Imagem 02. Regente e intérprete com os seus alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora

Turma II

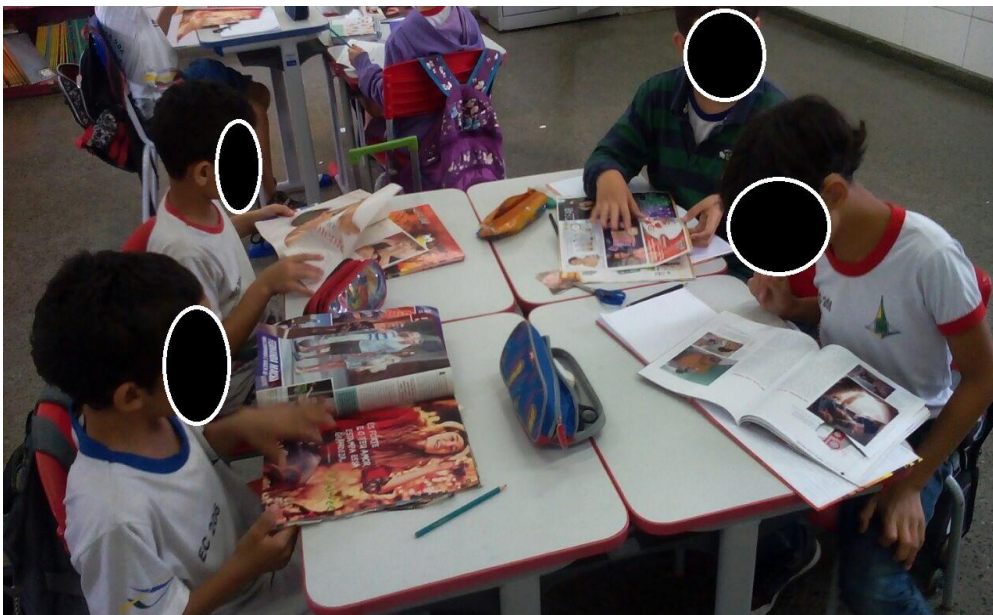
Nessa turma, tinha uma interação muito boa entre os ouvintes e os alunos surdos, algo bem diferente em comparação ao ano passado. Alguns conseguiam se comunicar

muito bem com eles usando a Libras, a qual foi incentivada pelas próprias professoras dentro de sala, graças as diversas atividades propostas para ambos os alunos.

Uma aluna ouvinte chamada Lara adorava conversar em Libras com a aluna surda Marina, mas muitas vezes essa conversa ocorria no horário de realização de alguma atividade, e, conseqüentemente, elas demoravam ainda mais para finalizarem as tarefas propostas.

Diferentemente da turma I, quando terminavam todas as tarefas, as professoras da turma II deixavam os estudantes brincar na sala e os ouvintes brincavam junto com os surdos no fundo da sala e eles tinham uma ótima convivência. Não havia nenhuma barreira entre eles por serem ouvintes e surdos. E os ouvintes sabiam se comunicar muito bem com os colegas em Libras.

Imagem 03. Alunos surdos e ouvintes fazendo atividade juntos



Fonte: Acervo pessoal da intérprete

Análise

De acordo com as observações na turma I, os estudantes tinham uma ótima interação nos momentos livres, como no recreio e nas atividades feitas na quadra da escola. No entanto na sala, havia pouquíssimas situações de interação entre alunos surdos e ouvintes. Diferentemente da turma II, a qual muitos alunos aprenderam um pouco a Libras e sabiam se comunicar muito bem com os colegas surdos, tanto dentro da sala como nos momentos livres. Havia momentos que conversavam tanto que alguns

alunos demoravam a finalizar as atividades devido ao excesso de diálogo entre alunos surdos e ouvintes. Além disso, na turma II os alunos não passavam o recreio terminando a atividade que não tinha sido finalizada durante a aula. Às vezes terminavam até antes e as professoras os deixavam brincando no fundo da sala.

A interação e convivência entre esses alunos são de suma importância para o desenvolvimento e aprendizado de ambos. Concordo com Buzar e Kelman (2012, p.6), quando afirmam que é preciso “proporcionar que o desenvolvimento comunicativo ocorra com eficiência entre as pessoas surdas e as demais pessoas envolvidas em seu processo educacional, a fim de eliminar as barreiras sociais e comunicacionais que estão colocadas na relação com os outros”.

Uma inclusão de fato passa pela interação entre as pessoas envolvidas no processo, sob pena de se estar falseando o que significa realmente incluir.

4.2. Papel/Prática da professora intérprete

Turma I

Em uma aula, a PI ficou ao lado de Tales explicando a mesma atividade que os ouvintes estavam fazendo, mas, na maioria das vezes, ao mesmo tempo em que utilizava a Libras, utilizava o Português. Com isso, fazia muito o uso da Comunicação Total durante as aulas. E ao terminar a tarefa, ela passou outra atividade impressa para o Thiago, a qual era dada apenas para os surdos. Para a realização das atividades, durante a aula, a PI sempre apresentava para os alunos os conceitos antes, para poderem entender melhor.

Em outro dia, a PI auxiliava o aluno Paulo e Tales nas atividades de multiplicação. Para isso, ela utilizava o tapetinho das centenas, dezenas e unidades e ia escrevendo nele para eles entenderem e depois apagava as explicações, além de utilizar números de brinquedo e caixa de ovo para compreenderem melhor a tarefa proposta.

Em outra aula, todos os alunos da escola fizeram a Prova Brasil. Essa prova tem o objetivo de ver o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico – IDEB da escola, além de mostrar se os alunos já sabem ler, autonomia para fazer a prova sozinho e se já tinham condições de irem para o 3º ano. A PR aplicava a prova em outra sala e a PR de outra turma leu questão por questão para que todos os ouvintes acompanhassem a leitura.

Os alunos Noah, Paulo e Tales foram para a Sala de Recursos para realizarem a prova e tinha três professoras presentes, todas eram intérpretes e atuavam na Sala de Recursos. Uma ficou na frente lendo as questões, pois havia apenas uma prova que continha as instruções e as outras duas professoras ficaram com dois alunos, uma auxiliando o Tales e outra ajudando o Paulo. E o Noah ficou sozinho por ter mais facilidade em fazer a prova, segundo uma das professoras presentes.

A prova tinha 20 questões no total e que iam ficando mais complexas de forma progressiva. Nas primeiras, como exemplo, havia uma imagem de uma camiseta e precisava marcar um X no quadro escrito a palavra “camiseta”. Em outra marcava um X onde só tinha letra e em outra marcava um X no quadrado escrito “janela”, nessa como não tinha uma imagem e não podiam soletrar a palavra em Libras, fizeram o sinal da janela para os alunos surdos. As intérpretes comentaram que a prova era injusta para os surdos, pois era totalmente voltada para os ouvintes, até porque a Língua Portuguesa é segunda língua (L2) para os estudantes surdos e a Libras precisa ser a primeira língua (L1), e que na prova predominava o método fônico.

Nessa prova, como Pedro não conseguia ler ainda, a intérprete ia traduzindo o texto em Libras para ele poder entender. Para os demais, não podiam enfatizar muito as alternativas, pois queriam saber se sabiam ler e interpretar corretamente.

No outro dia, fizeram a segunda Prova Brasil e foi de Matemática, já que no dia anterior a prova foi de Português. Também fizeram a prova na Sala de Recursos. Primeiramente as professoras pediram para que cada um colocassem o seu nome na prova. No geral, a prova abordava conteúdos como noção de metade, soma e subtração, dinheiro, ordem crescente e decrescente, calendário e gráficos.

Imagem 04. Alunos surdos com a professora intérprete



Fonte: Acervo pessoal da autora

Turma II

A PI Adriana preparava muitos materiais para Paulo (letras cursivas e de caixa alta, picolés de EVA com diferentes cores, utilizava palitos e os números escalonados, dentre outros). Preocupava-se muito com o Paulo em relação a sua aprendizagem e desenvolvimento e com os demais também. Além disso, ela tinha vários materiais como lápis de cor, canetas e os demais materiais para auxiliá-los nas atividades.

Em uma aula, as professoras levaram os alunos para a biblioteca e elas mostraram na televisão as fotos do passeio que fizeram nos arredores da escola. Nas fotos, colocaram legendas: "em frente à escola – TER", "ao lado da escola - Posto BR", "atrás e do lado da escola – igrejas", "atrás da escola - supermercado". A PI fazia o sinal em Libras dos lugares e os alunos repetiam. A PR mostrou também dois vídeos que ela fez durante o passeio.

Depois, a PI os levou para fora da escola e por meio do GPS do seu celular, mostrou para eles a escola por cima. Eles ficaram bem surpresos e souberam identificar os locais. Voltaram para a sala e a PI pediu que fizessem o desenho dos arredores (pontos de referência) e que fizessem uma legenda dos mesmos e que pintassem de cores diferentes.

Em outra atividade proposta em sala, havia uma questão que tinha que escrever o que tinham entendido da história em quadrinhos, mas como Pedro ainda não conseguia desenvolver corretamente a escrita, fez a prova oral utilizando a Libras e a PI o filmou. Em questões discursivas, ela sempre fazia esse procedimento com o aluno surdo profundo.

Com relação à postura da intérprete, ficava mais andando pela sala e não ficava o todo tempo sentada na frente deles, como acontecia na turma anterior.

Em uma aula de Libras, a PI começou a explicar o que era Libras para toda a turma e que já haviam estudado sala, cozinha e que agora iriam estudar o quarto. Assim, ela fez o sinal da cama, guarda roupa, tapete e cômoda para que aprendessem. Em outra aula, falou sobre a Festa Julina e comidas típicas ou coisas relacionadas. Fazia o sinal e alguns tinham que escrever a palavra no quadro: pipoca, refrigerante, cachorro-quente, maçã do amor, pastel, algodão-doce, bandeirinha, fogueira, quadrilha, música, brincadeiras, pescaria. Ela pediu que soletrassem as palavras em Libras e fizessem o sinal delas. No fim, ela também lembrou os sinais do alfabeto.

Imagem 05. Aluno surdo traduzindo uma atividade em Libras



Fonte: Acervo pessoal da professora/intérprete

Análise

Conforme foi descrito, há um contraste entre a prática das duas intérpretes dentro de sala. Com relação à postura das mesmas, enquanto uma sempre ficava ao lado dos alunos surdos e os mesmos sempre sentavam nas primeiras carteiras, um ao lado do outro. A outra costumava ficar andando pela sala, mas auxiliando sempre os alunos surdos utilizando apenas a língua de sinais, os quais ficavam nas primeiras cadeiras, mas sentavam-se ao lado dos ouvintes também. E a PI também interagiu com os demais alunos e não deixando esse papel só para a PR.

Além disso, a PI da turma I aplicava muitas atividades impressas para os alunos surdos e confeccionava poucos materiais didáticos para o aluno surdo profundo. Enquanto a outra PI se preocupava com os seus alunos, confeccionava vários materiais didáticos para os seus alunos, fazia aulas nos arredores da escola e não apenas dentro de uma sala de aula e, principalmente, havia um incentivo por parte dela para que os demais se interessassem pela Libras.

Havia por outro lado, algumas ausências das intérpretes na sala, fazendo com que os alunos se dispersassem rápido e perdessem o foco nas atividades que estavam realizando.

De acordo com Lacerda (2006, p.174), “é preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo”, mas a questão central não é apenas traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Além disso, para que haja uma maior ênfase no desenvolvimento do estudante, é preciso com que tenha um planejamento em conjunto, um trabalho equipe entre a professora regente e a intérprete. Com isso, haverá uma concepção mais clara do que significa ter alunos surdos presentes em uma sala inclusiva.

Outro aspecto chama atenção, o papel das professoras intérpretes vão além da tradução e interpretação em Libras, elas se preocupam também com a aprendizagem dos alunos, confeccionam materiais, fazem adaptação de atividades, entre outras ações, evidenciando a necessidade desse profissional no Ensino Fundamental possuir uma ação pedagógica lado a lado com a lingüística.

Dessa forma, a inclusão educacional para surdos precisa considerar que 95% são filhos de pais ouvintes, ou seja, chegam na escola na maioria sem conhecimento algum de Libras, portanto, não cabe a presença de um profissional que só traduza os conteúdos, mas que planeje e execute o trabalho pedagógico em Libras.

4.3. Escola inclusiva

Turma I

Em um dia, como os três alunos surdos tinham faltado a aula anterior, foram chamados pelas professoras para fazerem o teste da psicogênese, mas primeiro foram assistir um vídeo. A PI levou-os para a sala de vídeo e contou a história em Libras.

A PR aplicou uma atividade para os que faltaram sobre a história que tinham acabado de ver. Primeiramente ditou palavras para eles escreverem, palavras como: prédios, monstro, esquina, ônibus, placa e olho. Depois tinham que escrever em Língua Portuguesa a história que viram do jeito que entenderam. Para os estudantes surdos, a PI fez o sinal das palavras para escreverem.

Em outro dia, fizeram uma prova que tinha Português, História e Geografia e por isso a PR separou as carteiras. Ela começou lendo o cabeçalho e os alunos iam preenchendo a data, o seu nome e a turma. Primeiro a PR leu a prova toda e a PI foi auxiliando Paulo e explicava várias vezes até ele entender, pois ele tinha muitas dificuldades.

Durante o período de observação, foi possível notar que como muitas intérpretes faltavam as aulas e as professoras regentes não sabiam se comunicar com os alunos surdos por meio da Libras, eles eram mandados para a Sala de Recursos. Assim, as professoras pediam auxílio para as professoras da Sala de Recursos, para que fizessem com eles a mesma atividade que estava sendo aplicada em sala.

Em uma das observações na Sala de Recursos, percebi que as professoras trabalhavam com os alunos o projeto feito por elas sobre Consciência Negra, pois muitos ficavam o dia todo na escola. Enquanto as duas alunas do atendimento estavam fazendo as atividades de Matemática, os demais ficaram um bom tempo sem fazer nada, pois a professora tinha saído e ficou bastante tempo ausente da sala. Assim, outra professora pediu que eu lesse para eles fichas com nomes de animais e eles tinham que ler a palavra para ver se estavam lendo corretamente.

Além disso, uma vez na semana todos os alunos faziam reagrupamento, assim, trocaram de sala e também de professoras. Os alunos surdos foram para a sala de vídeo e havia no total seis alunos, pois o restante tinha faltado. Estudaram sobre documentos pessoais, como por exemplo: identidade, carteira de motorista, de trabalho, título de eleitor, CPF, certidão de nascimento e de casamento. As professoras levaram exemplos desses documentos e mostraram para os estudantes.

No decorrer da aula, as professoras acabavam falando muito Língua Portuguesa e em vários momentos esqueceram de usar a Libras. Depois colocaram um vídeo, no qual uma jornalista explicava sobre os documentos e nele havia janela de interpretação para os alunos. No final do vídeo, elas perguntaram se eles lembravam o sinal dos documentos e pediu que fizessem. Logo depois foram lancha e depois foram para o recreio.

Quando voltaram, a professora entregou para eles uma cópia da certidão de nascimento deles e tinham que preencher a outra folha, ou seja, preencher o nome, data de nascimento, hora que nasceu, local, nome do pai e da mãe, etc. Em outra folha elas tinham que colocar o nome do hospital, peso, centímetros e depois desenhar eles próprios quando eram bebês. Na outra tinham que escrever os nomes dos documentos em baixo da imagem que tinha para ilustrar. E na última atividade, tinham que se desenhar no lugar da foto da identidade. Escreveram os seus nomes depois e inventaram os números do RG e CPF. As professoras até levaram um carimbo para eles fazerem a suas digitais.

Turma II

Todas as sextas tinham aula de Libras e de Artes e todos já sabiam o alfabeto em Libras. Na segunda feira e na quarta estudavam História/Geografia/Ciência contextualizada com Português. E na terça e na quinta estudavam Matemática e Português viam todos os dias. Utilizavam muito os livros didáticos, cadernos, agenda, diário e atividades impressas.

A PR e a PI faziam um belo trabalho com a turma, mas de acordo com as mesmas, muitos professores não reconheciam o trabalho delas, pois elas mandavam vídeo no grupo da escola do Paulo fazendo as questões oralmente por meio da Libras, postagens que faziam no blog da turma e trabalhos realizados, mas nenhum professor falava nada e apenas visualizavam as mensagens.

Nessa turma utilizavam uma agenda, a qual foi feita pelas próprias professoras e todos os dias escreviam a rotina, ou seja, tudo o que iria ser realizado na aula. Em todas as anotações, deixavam um espaço para que os pais pudessem assinar, depois de verem um recado ou até mesmo as anotações feitas pelo o aluno, como esse exemplo:

- Rotina;
- Reconto e ilustração do livro Flicts;
- Aula de Artes: as cores do arco-íris;
- Aula de Libras;
- Caderno de caligrafia na sala e para casa;
- Sansão em minha casa: Luís Miguel;
- Hora do brinquedo;
- Fazer o registro no diário sobre o seu final de semana;
- Amanhã teremos aula de reposição referente ao dia 15/03.

Ciente: _____.

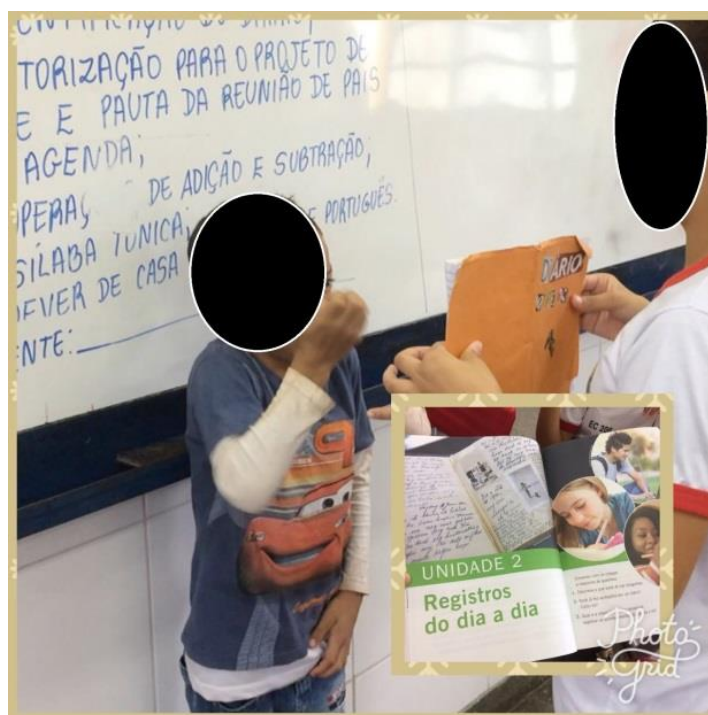
Para fazerem a primeira atividade, pegaram o caderno meia pauta para escreverem o reconto do livro Flicts. As capas de todos os cadernos deles foram feitos em Libras pelas professoras. Como toda sexta feira tinham aula de Libras, nesse dia a PI falou sobre as partes da casa. Para isso, levou uma casinha de brinquedo e que tinha todos os cômodos de uma casa.

Em outro dia, os alunos foram a um passeio. Foram ao Teatro do Sesc localizado em uma cidade que fica perto da escola, chamada Gama. Assistiram ao espetáculo “A

princesa e o Sapo”. Apenas cinco alunos foram, sendo que a única surda que estava presente era a Marina. O espetáculo era um musical e a PI explicava a história para Marina usando a Libras.

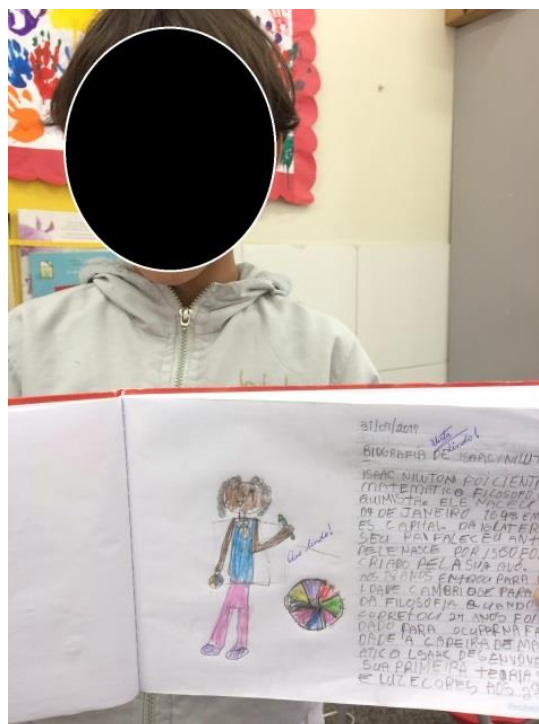
Como a PI era muito envolvida com a turma e sempre trazia ideias novas, para participarem de um concurso chamado Arte na Escola, a mesma teve a ideia de fazer um blog da turma. Sendo assim, em uma aula de Português, eles estudaram sobre o que era blog e suas funções. Esse blog foi criado com o objetivo de registrar todos os trabalhos feitos em sala pelos alunos, registrando as aulas, eventos que aconteciam na escola, etc. Havia várias fotos tiradas pela PI e o blog da turma ficou muito bacana, mostrando o ótimo trabalho que era feito pelas professoras e alunos.

Imagem 06. Paulo traduzindo o seu diário para a turma



Fonte: Acervo pessoal da intérprete

Imagem 07: Aluno surdo mostrando o seu reconto



Fonte: Acervo pessoal da intérprete

Análise

A escola possuía vários projetos que propunham uma melhor inclusão dos alunos surdos. Dentre eles é preciso destacar os projetos já citados nesse trabalho: interventivo e o reagrupamento intraclasse e interclasse. Eram projetos em prol do avanço e desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades. Segundo Turetta e Góes (2004, p. 81), “precisamos atentar para o fato de que o conceito de educação inclusiva tão amplamente divulgado tem significados diferentes, uma vez que o mesmo é utilizado por profissionais que partem de diferentes pressupostos teóricos e metodológicos”.

Por outro lado, os espaços de atendimento educacional especializado (AEE), precisavam de uma atenção maior, pois muitas vezes havia uma certa ausência das professoras, fazendo com que os alunos ficassem muito tempo sem fazer as atividades propostas. Além disso, fazia-se o uso da Comunicação Total continuamente, deixando o Bilinguismo de lado, não dando a devida importância para essa filosofia educacional. Concordando com Sá (1999), é preciso basear-se no entendimento de que a utilização de um bilinguismo aumenta as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo.

Na turma II, os alunos tinham uma rotina que era escrita no quadro e os alunos copiavam nas suas agendas, os diários de todos os alunos tinham a capa feita em Libras. Com isso, apesar do pouco reconhecimento que as professoras tinham por parte da própria direção da escola e dos outros professores, faziam questão de mostrar os trabalhos realizados pela turma, fazendo com que os alunos surdos se sentissem realmente incluídos e tendo um ótimo convívio com os colegas ouvintes. Além disso, havia um interesse muito grande dos ouvintes pela Libras, pois gostavam das aulas e havia uma boa troca de conhecimentos entre eles.

4.4. Aula de Libras

Turma I

Esta aula foi ministrada pela PI, pois era sexta-feira e esse dia era reservado totalmente para o estudo de Libras com todos os alunos presentes. O quarto bimestre nessa turma tinha como tema “Ética e Cidadania” e eles ganharam um kit da Turma da Mônica, o qual continha livros, história em quadrinhos, crachá, jogos, cartaz, plaquinhas e um caderno do aluno, que iria ser trabalhado pela intérprete.

O kit tinha como tema: “Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania”. Cada ser humano é único e todos merecem respeito! A PI falou o que era ser ético e o que era cidadania. Fez um contexto muito bom sobre o tema dizendo que isso vai desde um lixo jogado no chão até se chegar aos políticos corruptos que temos. Além das diferenças das pessoas, sendo que ninguém é igual.

A professora pediu que eu lesse um texto introdutório do caderno do aluno para que ela pudesse interpretá-lo em Libras. Como o texto abordava sobre reconhecer o seu valor, ela passou um espelho para cada um se ver e poder observar o seu valor. Depois ela distribuiu uma folha e fizeram um desenho sobre o tema para participarem do concurso do Tribunal Superior da União.

Depois os alunos foram para sala de vídeo. Uma sala ampla, com diversas cadeiras, uma televisão e ar condicionado e assistiram a um vídeo que falava sobre a consciência negra. Paulo foi, mas não tinha nenhuma intérprete o acompanhando. Tales e Noah faltaram essa aula. Logo depois a PR contou a história dos negros para eles.

Em outra aula de Libras, a PI pediu para que eles pegassem o caderno de desenho e escrevessem o cabeçalho. Depois ela pediu que eu lesse na frente de todos a história da Bonequinha Preta e a PI ia traduzindo em Libras para Paulo. Nessa aula eles

aprenderam um pouco de Libras e depois a professora perguntou se eles lembravam de alguns sinais em Libras das palavras da história. Logo depois, pediu para que desenhassem no caderno a parte que mais gostaram e escrevessem a história do jeito que entenderam.

Como estava chegando a data da consciência negra, a PR ficou fazendo bonecas de pano e de barbante para ser entregues para eles no dia certo. O aluno Paulo, como ainda não sabia escrever corretamente, contou em Libras a história da Bonequinha Preta para a PI e a mesma filmou. Depois muitos foram até a PR e ajudaram na confecção das bonequinhas de pano. E logo em seguida, ela contou para eles a história dessa boneca de pano e do negro.

A PR disse que na época a criança que ganhava essa boneca ia ter sorte e elas ficavam muito felizes quando ganhavam. As bonecas feitas ficaram expostas na escola no dia da consciência negra.

Imagem 08. Material usado em uma aula de Libras



Fonte: Acervo pessoal da autora

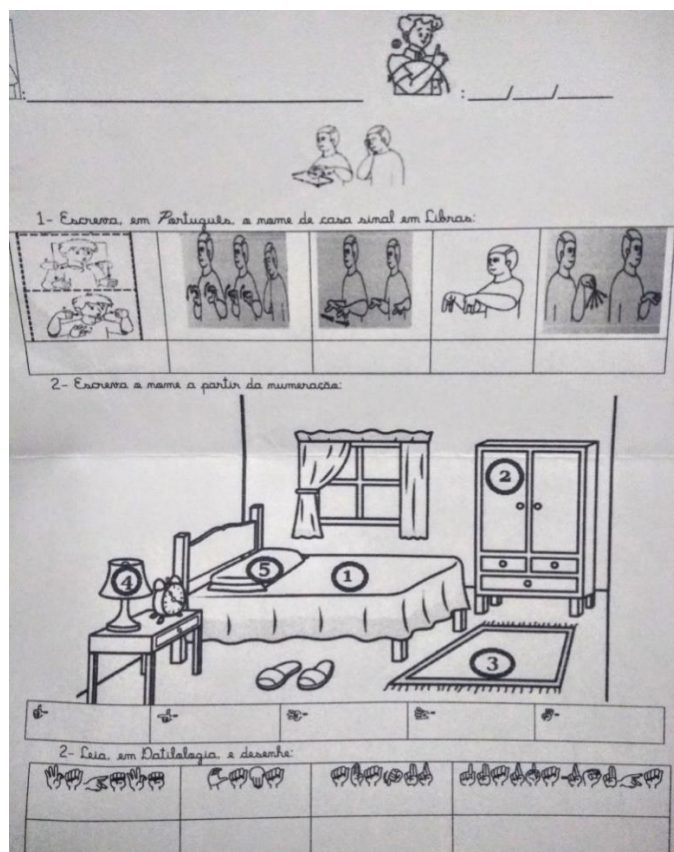
Turma II

Em uma aula de Libras, primeiramente fizeram uma roda, mas dessa vez aprenderam o sinal dos objetos da sala de uma casa (sofá, televisão, dvd, quadro, mesa). Na roda, a PI fazia o sinal e pedia que eles falassem em Português e depois que soletrassem a palavra em Libras.

Fizeram uma rodinha no chão e a PI começou a explicar. A casinha também continha algumas miniaturas dos móveis e objetos da casa, assim como na Turma I (televisão, sofá, cama, banheira, mesa de computador, espelho, abajur, pia do banheiro, piscina, jardim e etc). Ela explicava cada cômodo e fazia o sinal do mesmo. Logo em seguida, pediu que pegassem o lápis e borracha para fazerem a tarefa do que tinham acabado de aprender.

Nas atividades, feitas pela própria PI, ela sempre pedia para que cada um escrevesse o nome completo. Paulo fez corretamente a tarefa e mostrou muita disposição para a realização da mesma, pintando bem bonito os desenhos com os seus lápis de cor. O mesmo, ao final da aula, me deu um sinal. Como eu tenho um sinal de nascimento no pescoço, o sinal em Libras que ele me deu é apontando para o sinal que tenho.

Imagem 09. Atividade impressa feita para a aula de Libras



Fonte: Acervo pessoal da autora

Análise

Nas duas turmas, a aula de Libras acontecia nas sextas feiras. Todos os alunos participavam, não sendo apenas uma aula reservada para os alunos surdos. Havia um bom envolvimento da turma, mas bem menos do que em relação à turma II. Na turma I, em uma atividade observada, tiveram que assistir a um vídeo, mas não teve nenhum intérprete para ajudar Paulo, o que fere totalmente a questão ética de uma escola que se diz inclusiva.

Nas atividades que havia questões discursivas, a PI sempre filmava Paulo dando a suas respostas usando a Libras, pois ainda não tinha domínio da escrita e leitura da sua segunda língua. Essa é uma excelente adaptação do método de avaliação para estudantes surdos. Pois, o objetivo não era avaliar se Paulo sabia escrever, mas se havia compreendido a história e isso pode ser feito em Libras.

De acordo com Honora (2014), a preocupação do professor de alunos com surdez deve ser a de inserir os alunos em atividades cada vez mais discursivas e contextualizadas, em vez de lista de palavras e frases isoladas.

Com relação a turma II, a PI sempre fazia uma roda no chão com os alunos para poder dar início a aula de Libras. Explicava tudo sobre o tema que escolheu abordar na aula e depois sempre fazia o sinal em Libras e pedia que todos repetissem. Para cada aula, elaborava uma atividade em folha para poderem fixar o conteúdo. Em comparação com a turma I, Paulo sempre fazia a atividade corretamente e com muito capricho. Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora intérprete nas aulas de Libras contribuía para o processo de inclusão dos estudantes surdos.

4.5. Prática pedagógica

Turma I

Durante o bimestre, foram trabalhadas as seguintes lendas: Cuca, Curupira, Saci, Iara, Boto cor de rosa, Mula sem cabeça, dentre outros. E em Ciências estudaram os animais e vegetais. Por isso, nessa aula fizeram um envelope feito com cartolina e tiveram que desenhar e pintar. De um lado, era preciso fazer um desenho relacionado às lendas e do outro lado sobre a natureza que engloba os animais e os vegetais.

Para poderem olhar e ajudá-los a fazer os desenhos, a PR colocou alguns livros das lendas em cima do quadro. Perceberam ao ver o livro da lenda do Chupa Cabra que a PR não tinha contado, ela então leu para eles e alguns ficaram com medo do conto.

A PR ficou encantada com os desenhos que eles estavam fazendo, pois no início eles desenhavam pouquíssimas coisas. Para os que tinham terminado, ela pediu que escolhessem um livro, lessem e depois fizessem o reconto no caderno. Nessa releitura, muitos para terminarem logo, acabaram escrevendo pouco, sendo que eram capazes de escrever mais e de forma caprichada.

Em outra aula, a primeira atividade que fizeram foi no livro de Português e tinha como tema o uso da letra M e da letra N. Os estudantes surdos fizeram a mesma atividade com o auxílio da PI.

Na primeira questão tinham que circular as letras que viam depois da letra N como, por exemplo, nas palavras: fazenda, plantação, alimentar. E depois tinham que escrever essas letras nas linhas subsequentes. Na próxima precisavam pintar as que viam depois da letra M e também escrever como fizeram na anterior.

Depois separaram as sílabas de algumas palavras. Em seguida, recortaram umas imagens no final do livro e fizeram um ditado em dupla com esse jogo. Havia oito imagens e cada um ficou com quatro. Um ditava a palavra que correspondia à imagem para o outro e o mesmo tinha que escrever. Se errassem na escrita da palavra, depois tinham que escrever a forma correta do lado. Exemplo de palavras dessa atividade: umbigo, antena, ponte, bandeira.

Em outra observação, fizeram uma atividade no livro de Português de uma história em quadrinhos que tinha como tema: “Você tem um amigo de pelúcia.” O aluno Tales não ficou prestando atenção e não olhou para a PI enquanto ela estava contando a história para ele. A PR logo depois que terminou de contar a história, falava algumas características psicológicas e físicas dos alunos e os mesmos tinham que adivinhar quem ela estava se referindo, pois na história em quadrinho contava as características dos personagens. Gostaram muito dessa atividade feita pela PR e ficaram bem empolgados.

Imagem 10. Professora regente auxiliando alunos em uma atividade



Fonte: Acervo pessoal da autora

Turma II

No início de uma aula, a PR falou sobre o calendário, perguntou como estava o tempo (ensolarado, nublado ou chuvoso), fez a chamadinha perguntando quais eram os alunos ausentes e escolheu os ajudantes do dia. Os alunos surdos sentavam nas primeiras cadeiras, mas não todos os dias e a PI falou o quanto o hábito da PR de fazer calendário, chamadinha é importante para os alunos surdos para criarem o hábito de rotina, além de envolver todos os alunos presentes.

Em seguida, usaram o caderno meia pauta para fazerem o reconto do livro *Flicts*. Eles escreveram o título da história e a PR foi escrevendo o reconto no quadro e pediu o auxílio deles. Paulo soube contar muito bem a história em Libras.

Em outra aula, a PI levou os alunos para o lado de fora da escola e mostrou a escola utilizando o GPS do seu celular, para poder mostrar a localização da escola e os lugares que ficavam perto da mesma. Depois voltou para a sala e pediu que fizessem um desenho do que viam. Para ajudá-los, a PI colocou a foto da escola (GPS) no computador para facilitar o desenho. E a PR desenhou no quadro a planta dos arredores da escola.

Paulo fez e refez o desenho da planta, mas disse que não precisava de ajuda. Mas depois a PI foi relembrando com ele os locais. A PI colocou no quadro, do lado dos nomes das cores que precisavam pintar, as canetinhas com as respectivas cores para os surdos poderem identificar melhor e pintar cada local da planta.

Marina apresentou muita dificuldade e não entendeu que o desenho feito era a representação da foto (GPS) onde se localizava a escola. Paulo, que não conseguiu fazer

a tarefa sozinho, foi para uma mesa que ficava em frente ao quadro e passou a copiar a planta feita pela PR.

Foram para o pátio ensaiar a música para apresentarem na festa da família. A música tocava e ao mesmo tempo todos a interpretavam em Libras toda a letra da música. Depois a PR fez um ditado e Paulo pesquisava no celular da PI a palavra, via a imagem e depois escrevia a palavra no caderno, já que ele sabia o sinal das palavras. As palavras foram: flicts, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul.

Observei que todos possuíam um diário, no qual precisavam registrar o que fizeram durante o dia e nesta aula alguns alunos ouvintes leram o que fizeram no dia anterior. Depois foram para o recreio. Quando voltaram para a sala fizeram uma experiência a respeito das cores do arco íris. Primeiramente, viram um vídeo explicando passo a passo como fazer o experimento. Os ingredientes usados foram: açúcar, seis sabores de gelatinas diferentes e água. Nos seis diferentes copos, colocavam quantidades diferentes de açúcar e com uma pipeta iam fazendo camadas de cada gelatina em outro copo.

Em outra atividade, a PR leu e explicou para os ouvintes completarem os números em unidades, dezenas e centenas e escreverem o número absoluto e relativo. E na prova dos surdos, já que não haviam terminado essa prova na aula passada e por isso estavam finalizando nessa aula, na outra questão eles tinham que escrever cinco palavras começando com H. Para auxiliar Paulo e Marina, a PI pegou revistas para que eles achassem as palavras e colassem nos espaços indicados.

Imagem 11. Alunos surdos fazendo a experiência das cores do arco íris



Fonte: Acervo pessoal da intérprete

Imagem 12. Alunos durante a Festa da Família



Fonte: Acervo pessoal da professora/intérprete

Análise

Essa categoria era a que mais se contrastava com relação às duas turmas. As professoras da turma I usavam muito o Livro de Português, solicitavam que os alunos fizessem muitos desenhos e recontos de histórias no caderno. Havia pouca interação entre a professora regente e intérprete, como se houvesse uma separação de tarefas e

posturas dentro de sala. Além disso, os estudantes surdos eram bem dispersos e prestavam pouca atenção, tanto nas explicações como na realização das atividades. Em sala, na turma II eles faziam muitos recontos, utilizavam muito o caderno, diário, agenda e os livros didáticos. Nessa turma, a PI sempre pedia para que Paulo fizesse o relato de uma história que tinham lido e ele recontava muito bem, era muito participativo em sala e se esforçava em terminar todas as tarefas. Além disso, em geral, existia um ótimo envolvimento da turma com relação as atividades propostas em todas as aulas observadas.

A tarefa em que envolvia revistas para auxiliar os estudantes surdos em uma atividade foi uma adaptação excelente por parte da professora intérprete e que valorizou a singularidade visual dos sujeitos surdos. Buzar (2009) evidencia essa questão quando aponta para a necessidade de utilização de uma pedagogia visual, que conte com recursos visuais e estratégias pedagógicas visuo-espaciais na prática pedagógica com esses sujeitos. Segundo a autora, essa pedagogia trata-se de:

[...] um conjunto de conhecimentos didático-pedagógicos pautados no visual, destinados especificamente para a educação de surdos. [...] Essa pedagogia visual baseia-se no fato de que para além do desenvolvimento verbal e gráfico, exigência de toda escola, amplie-se o uso de uma linguagem imagética (p. 102-106).

Nas atividades na qual Paulo recontava a história usando a Libras ao invés de escrever no caderno, mostrava o quanto isso era importante para o aluno poder se expressar em sua primeira língua. Com isso, faz com que o professor precise somente adaptar o método de avaliação, sem perder o objetivo que é recontar a história. Além disso, ficou notório que havia uma preocupação das professoras da turma II com a adaptação da atividade com os estudantes surdos e, conseqüentemente, fortalecia a inclusão dos mesmos.

Na atividade sobre a história em quadrinhos, a professora poderia nessa atividade ter incentivado os surdos a colocarem sinal em todos os alunos da turma, a partir das características destacadas. E também explicar o que era sinal de nome em Libras. E já com relação a pouca interação entre as professoras da turma I, este é um ponto importante para o desenvolvimento de uma inclusão de fato, no qual os professores precisam dialogar entre si, planejarem juntos e desenvolverem atividades conjuntas.

Concordando com Lodi e Lacerda (2009, p. 144), “alunos surdos e ouvintes devem compartilhar conhecimentos na chamada escola inclusiva, o que exige escolhas coerentes, tanto teóricas quanto no que se refere às práticas pedagógicas”. Ou seja, os alunos com ou sem alguma deficiência têm o direito de aprender de acordo com as suas peculiaridades e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, que buscou compreender de que forma se constitui a prática pedagógica inclusiva para estudantes surdos em duas turmas de uma escola pública, destacamos grandes diferenças entre os contextos pesquisados, especialmente em relação a ação pedagógica dos professores e os impactos sobre o desenvolvimento do aluno surdo e conseqüentemente sobre a inclusão escolar. Percebemos que, na turma I, a professora regente e a professora intérprete, na maioria das vezes, não consideravam as especificidades dos estudantes surdos e não utilizavam recursos didáticos visuais, ou até mesmo não confeccionavam outros materiais didáticos em prol do aprendizado e desenvolvimento destes alunos.

Além disso, apesar da fluência em Libras, a professora intérprete não interpretou todos os conteúdos, recados e conversas que ocorriam em sala de aula, seja por estar ausente ou nas vezes que interpretou usou muito a Comunicação Total. Observamos também que neste contexto, os alunos surdos não tinham acesso aos mesmos conteúdos que os ouvintes, pois a professora intérprete aplicava muitas atividades impressas e também não havia quase nenhuma troca significativa entre ambos, muito menos em relação à interação com os ouvintes.

Por outro lado na turma II, verificamos que a professora intérprete levava em consideração as singularidades dos estudantes surdos, utilizava métodos, recursos visuais e confeccionava materiais didáticos para facilitar a aprendizagem destes, era fluente em Libras e fazia o possível para que os seus alunos, em especial os surdos fluentes em Libras, tivessem acesso a todas as informações e aos conteúdos trabalhados em sala de aula por meio da língua natural deles.

Ela teve uma importância muito grande no desenvolvimento intelectual do estudante surdo aqui denominado Paulo, fazendo com que ele tivesse um avanço notório com relação ao seu aprendizado e desenvolvimento na escola, principalmente, na sua interação e convivência com os demais alunos ouvintes.

Com isso, ficou notório que há um contraste entre as turmas observadas, tanto com relação à turma em si, mas também no que diz respeito à prática pedagógica dos professores dos respectivos contextos. Desde a utilização da agenda, diários, elaboração de blog da turma mostrando as atividades que são realizadas em sala, o trabalho conjunto realizado pelas professoras e o avanço do aluno surdo que foi bastante significativo.

Como apontamos no corpo da monografia, Paulo atualmente, tem zelo pelo seu material e interesse em fazer as atividades, pois na turma I vivia perdendo seus materiais e fazia as tarefas com capricho. Escrevia o seu nome de forma mecânica, mas não conseguia escrevê-lo de forma completa. Além disso, não conseguia produzir texto sozinho, por isso em muitas questões discursivas ele fazia oralmente e a professora gravava. Mas houve muito incentivo por parte das professoras da turma II para que ele avançasse cada dia mais.

Durante todo esse tempo de observação até chegar à conclusão desta pesquisa, foi muito gratificante conhecer a história da escola, todos os componentes da gestão, os projetos que a escola possui, além de participar por um tempo do crescimento das turmas observadas e notar o quanto é diversificada, cada aluno com a sua história de vida e como a prática profissional de cada professor pode interferir positivamente no desenvolvimento do aluno ou não.

Por fim, a escola precisa ainda de muitas mudanças para se tornar realmente uma escola inclusiva, adequando-se corretamente para atender e favorecer a educação dos alunos surdos. Mas, percebemos que dependendo da prática pedagógica os resultados com enfoque inclusivo podem se fazer presente, apesar de ainda precisar avançar em vários aspectos.

Sendo assim, reforçamos a importância da educação de surdos ocorrer em escolas específicas para eles, cuja filosofia educacional seja o Bilinguismo e as formas de ensinar englobem a singularidade visuo-espacial dos mesmos.

E se não for possível uma escola bilíngue, que pelo menos as turmas sejam de fato bilíngues, com profissionais fluentes em Libras, conhecedores da cultura surda e de seu modo peculiar de aprendizagem.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Primeiramente, ter concluído este trabalho foi muito prazeroso, de suma importância e uma vitória acadêmica e pessoal. Foram anos de aprendizado dentro do curso de Pedagogia e tenho apenas gratidão por tudo e todos que fizeram parte dessa história. Os obstáculos foram muitos, mas sei que haverá ainda muitos pelo o caminho, pois não pretendo finalizar por aqui.

Atualmente, já trabalho em uma escola particular como professora auxiliar. Na mesma há alunos especiais, inclusive alunos surdos, mas ainda não tive a oportunidade de dar aula para algum dentro da Educação Infantil. Mas mesmo com esse emprego, pretendo continuar estudando para concursos da área educacional.

Com relação a minha trajetória acadêmica, essa é apenas o encerramento de uma pequena etapa e início de um grande caminho a ser percorrido. Pretendo fazer uma especialização, pois um educador que se preze precisa sempre buscar aprender e sempre atualiza-se para fazer um trabalho ainda melhor.

Por fim, tenho interesse em voltar à Universidade para prosseguir com meus estudos sobre a escolarização de surdos em uma pós graduação, pois há muito ainda para me aprofundar nesta área tão rica. E, principalmente, fazer um curso de Libras para poder me comunicar bem e atuar com estudantes surdos, ajudando-os e favorecendo a aprendizagem e as necessidades de cada um.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações Educacionais.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico.** 2016
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008. 5. ed. 8. reimp.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas/EAESP/FGV, São Paulo, v. 35,n. 2, 1995, p. 57-63.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** São Paulo: Plexus, 1997.
- HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2014.
- KELMAN, Celeste Azulay; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões.** Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.37, jan/jun. 2012, p. 04-13.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **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.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº5.626/05.** Educ. Pesqui., São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar.2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre. Mediação, 2009.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** Educar em Revista, núm.23, 2004, pp.185-202. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, set./dez. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em Revista, núm.33, 2009, pp.143-156. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 2. ed.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: Eduff, 1999.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Ed. 23. Ver e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TURETTA, Beatriz dos Reis; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores.** Editora Mediação.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV; Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, 3. ed.