



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS
EM VITÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

CÉLIA REGINA SMARZARO SIQUEIRA CAMPOS

ORIENTADORA: CELESTE AZULAY KELMAN

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



CÉLIA REGINA SMARZARO SIQUEIRA CAMPOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS
EM VITÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Vitória. Orientadora: Professora Celeste Azulay Kelman.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

CÉLIA REGINA SMARZARO SIQUEIRA CAMPOS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS EM VITÓRIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

CELESTE AZULAY KELMAN
ORIENTADOR

MERCEDES VILLA CUPLILLO
EXAMINADOR

CÉLIA REGINA SMARZARO SIQUEIRA CAMPOS
ALUNA

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos alunos surdos da escola em que trabalho, pois foi por causa deles, para poder entender e atendê-los melhor, que resolvi estudar o assunto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas de trabalho, que se disponibilizaram, com muita boa vontade, a responder a pesquisa que subsidiou este trabalho;

Aos colegas da equipe bilíngue, que me acompanharam durante a pesquisa com os alunos, interpretando o que eles sinalizavam para que eu pudesse registrar suas respostas com fidedignidade;

Aos alunos surdos que tiveram muita paciência e boa vontade comigo na hora de responder à pesquisa;

As minhas irmãs Penha e Marcia Siqueira que, com muito diálogo, ajudaram-me a dar coerência e forma a este trabalho, mesmo não sendo de suas áreas de pesquisa;

A minha colega e tutora Edna Maria Marques Bonomo, que sempre me atendeu nos momentos de sufoco e angústia;

A todas as professoras que estiveram presentes neste curso e que foram importantes neste processo de crescimento, para que eu pudesse chegar até aqui;

A minha orientadora Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman que, mesmo à distancia, deu-me toda atenção, fazendo as correções necessárias para o sucesso deste trabalho.

RESUMO

Políticas públicas para inclusão escolar de alunos surdos em Vitória: possibilidades e desafios

A questão que envolve a inclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva vem enfrentando o desafio de implementação de ações que busquem garantir, aos alunos, o direito de acesso e permanência na rede pública municipal de ensino, de diferentes perspectivas, dentre elas os direitos da pessoa com deficiência e o exercício de sua cidadania, a exposição à língua de sinais ou ao português e à modalidade de ensino. Logo, os projetos institucionais de políticas públicas, voltadas para atender às necessidades educacionais desses alunos, estão sendo direcionados no contexto de promoção de inclusão e de uma educação de qualidade para todos. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo estudar a inclusão de alunos surdos no ensino fundamental, na ótica da política pública voltada para o ensino bilíngue para surdos na Educação de Jovens e Adultos, implicando uma mudança cultural na escola, para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Participaram do estudo professores e alunos surdos de uma escola da rede municipal de ensino. Foi realizada uma pesquisa qualitativa de estudo entre os dois grupos participantes. A pesquisa entre os surdos foi acompanhada por um intérprete da escola para que fossem esclarecidas as suas dúvidas em relação às perguntas, caso acontecesse o não entendimento das mesmas, pois nem todos os alunos entrevistados têm fluência na língua de sinais, e para que não houvessem erros nas transcrições de suas respostas. Os professores se mostraram adaptados e valorizaram a presença dos alunos surdos em suas salas de aulas, consideraram a inclusão benéfica para todos os envolvidos, porém, revelaram, ainda, dificuldades na comunicação com eles, mesmo com a presença dos intérpretes, apontando para o fato de terem pouca formação para este atendimento especializado.

Palavras chave: políticas públicas, educação, inclusão escolar, pessoas surdas

SUMÁRIO

RESUMO	06
APRESENTAÇÃO	08
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1- Considerações sobre a história da educação de pessoas surdas	11
1.2 - Tendências educacionais para as pessoas surdas	15
1.2.1 – Oralismo	16
1.2.2 – Comunicação Total	19
1.2.3 – Bilingüismo	21
1.3 - A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	25
1.4 - A Educação Bilíngüe no município de Vitória	31
II – OBJETIVOS	34
III – METODOLOGIA	35
3.1- Tipo de estudo e abordagem.....	35
3.2- Contexto da pesquisa	35
3.3- Os sujeitos	37
3.4 Materiais	37
3.5- Instrumento de Construção de Dados	37
3.6 – Procedimentos de Construção de Dados	38
3.7- Procedimentos de Análise de Dados	39
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICES	50
A – Instrumentos para construção de dados – Aplicado aos alunos surdos	50
B – Instrumentos para construção de dados – Aplicado aos professores	51
Anexo 1- Termo de Consentimento livre e Esclarecimento	52
Anexo 2- Carta de Apresentação.....	54

APRESENTAÇÃO

A inclusão de alunos surdos em escola de ensino regular tem sido um grande desafio para nós educadores e, apesar de todas as dificuldades, a escola vem abraçando este desafio com muita responsabilidade e comprometimento. Nesta Diante deste desafio, busca, a proposta da Secretaria de Educação do município de Vitória, visa a garantir, com qualidade, o direito ao acesso e permanência destes alunos em nossa escola, na tentativa de recuperar as perdas consideráveis no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Este tema da inclusão vem sendo discutido e abordado em diferentes perspectivas, tanto no âmbito das modalidades de ensino, quanto no exercício da cidadania, aliado ao processo de inclusão. No contexto dessas questões, o debate coloca em pauta a própria condição social da pessoa surda e o direito às mesmas oportunidades em relação às pessoas que não possuem uma necessidade educacional especial.

A educação de surdos está sendo estruturada no município de Vitória, buscando atender às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001), a lei 10.098/94, especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, e a lei 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o decreto 5.626/05, que assinala que a educação de pessoas com surdez no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da utilização da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Estas diferentes iniciativas têm trazido a questão da inclusão para surdos como um tema muito discutível, com muitas falhas, mas que indubitavelmente, têm trazido conseqüências benéficas... (KELMAN, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos surdos na escola comum. Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma

tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas surdas, nas escolas públicas e particulares.

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e que se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas surdas na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida.

No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória deu início à implantação de uma proposta bilíngue, em unidades de ensino de referência para matrícula de alunos surdos, visando a atender os pressupostos inclusivos e as necessidades educacionais dos referidos alunos. A implantação ocorreu em unidades de ensino estrategicamente localizadas para atender à demanda, que até o ano de 2007, encontravam-se matriculados em diversas unidades de ensino municipais, sem a garantia do atendimento educacional comum e especializado, com a qualidade necessária para atender às necessidades do seu processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho, busca demonstrar a estruturação da política pública para a educação de surdos no município de Vitória com suas proposições, as decisões e os rumos que a implementação dessa política está tomando.

Para fundamentar este trabalho, foi elaborada uma pesquisa que mostrará os rumos desta proposta na prática. A escola em questão trabalha dentro da modalidade EJA - Educação Jovens e Adultos, com 18 (dezoito) alunos surdos (jovens e adultos), com muitas experiências escolares mal sucedidas e pouca aprendizagem, apesar de terem passado por várias escolas. Para atender a estes alunos com a qualidade que merecem, esta escola conta com 02 (dois) professores bilíngues, 04 (quatro) intérpretes e 02 (dois) instrutores. Estes profissionais formam a equipe bilíngue e buscam proporcionar a esses alunos ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, na tentativa de recuperarem o prejuízo causado pela inadequação de educação com qualidade, respeitando suas características próprias de desenvolvimento e aprendizagem. Num esforço de entendê-los e

atendê-los melhor, a equipe pedagógica da escola organizou um curso capacitação em Libras de 100h, que tem como objetivo oportunizar aos seus profissionais da educação, e áreas afins, conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais - Libras, no ensino da língua portuguesa como segunda língua, com vistas à efetivação da educação bilíngüe para surdos no contexto escolar.

Este curso é composto de cinco (cinco) módulos que vão desde os aportes teóricos legais em todos os níveis da educação especial e, especificamente, da educação para pessoas surdas, às práticas bilíngües de ensino para alfabetização, e a oficinas de práticas de libras.

I- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- Considerações sobre a história da educação de pessoas surdas

Tratando-se de políticas públicas, pode-se dizer que foi a partir da segunda metade do século XX que despontou um grande movimento internacional em defesa das minorias, associando a questão da deficiência em amplas configurações e a necessidade de programas institucionais de educação inclusiva. Neste sentido, começaram a despontar, em muitos países, serviços de reabilitação profissional e programas educacionais inclusivos buscando preparar pessoas deficientes para a reintegração na sociedade (TENOR, 2008).

A idéia de que as pessoas surdas poderiam receber uma educação escolar só foi compreendida pela sociedade tardiamente. Mesmo assim, ocorreu de forma gradual e lenta. Sujeitos surdos passaram por uma história que foi desde a exterminação, na Antiguidade, à incapacidade de receber benefícios divinos, na Idade Média, até chegar muito tempo depois, a uma educação que mesmo nos dias de hoje nos apresenta grandes desafios (KELMAN, 2010).

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria ora lista com o firme propósito de dar força de lei a suas proposições no que diziam respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

As discussões do congresso foram feitas em debates acaloradíssimos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e

ouvintes, votaram por aclamação pela aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscricção da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a linguagem gestual a ser praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos por seus alunos (SACHS 1990, LANE 1989).

Com o Congresso de Milão, termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir certo tipo de cultura e de informação, através do canal visogestual, e, que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Depois da Revolução Francesa e durante a Revolução Industrial entrou-se em uma era de disputa entre os métodos oralista (alemão) e os baseados na língua gestual (francês). A grande maioria dos surdos defendia o gestualismo enquanto apenas os ouvintes apoiavam o oralismo.

Com o resultado da evolução nos campos da tecnologia e da ciência, no século XX, a educação dos surdos passou a ser dominada pelo oralismo (que encara a surdez como algo que pode ser corrigido). No entanto, sem a cura da surdez, os insucessos do oralismo começaram a ser evidenciados, pois os surdos educados no método não conseguiam um emprego, nem se comunicar com ouvintes desconhecidos ou manter-se uma conversa fluída.

Surge, então, o primeiro aparelho auditivo, em 1898. Os aparelhos usados na Antiguidade eram cornetas ou tubos acústicos. A ampliação eletrônica começou com Bell, em 1876, quando o mesmo inventou o telefone, com a intenção de amplificar o som para a sua esposa e mãe, ambas surdas. Essa ideia foi concretizada em 1900, em Viena, por Ferdinand Alt. Só em 1948 surgem aparelhos com pilhas incorporadas e em 1953 começou a ser usado o transistor em próteses.

Em 1970 aparecem as primeiras tentativas de implante coclear, o que gerou muita controvérsia nas comunidades surdas em todo o mundo. Os argumentos em favor do implante resumem-se ao acesso à língua oral, na idade crítica de aquisição, quando a cirurgia é simples e segura e com a possibilidade de proporcionar à criança uma vida social com som, e não com deficiência.

No entanto, a comunidade surda, como um todo, é contra a implantação coclear em crianças surdas, antes da aquisição da linguagem. Pensa, a comunidade, que obrigar a criança surda a ser ouvinte, mesmo não sendo, influencia outros a negligenciar necessidades e meios de apoio à deficiência. Muitos médicos recomendam que o implante coclear seja acompanhado com a língua gestual, especialmente nos primeiros anos da criança, a fim de assegurar o seu pleno desenvolvimento cognitivo. Segundo fontes médicas, os riscos do implante coclear incluem: infecção, vertigem, estimulação retardada, forte exposição a campos magnéticos, necessidade de acompanhamento médico por toda a vida.

No Brasil, o encaminhamento de políticas públicas na área da surdez teve destaque nas últimas décadas do século XX, quando foram criados instrumentos legais nos princípios de uma sociedade mais justa. Podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999).

A história da educação de surdos iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, que hoje é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S.), fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês

Ernet Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação e surdos, o que explica a Língua Brasileira de Sinais ser tão parecida com a língua de sinais francesa.

No início, eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais. A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões para desenvolver a linguagem oral. Assim, deu-se o primeiro contato com a Língua de Sinais Francesa trazida por Huet e a língua dos sinais utilizada pelos alunos.

Huet inicia seu trabalho educando um menino de 12 anos e uma menina de 10 anos. O programa de disciplinas da época era composto por Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Observa-se a presença de disciplinas ligadas ao método oral, como é o caso da Linguagem Articulada e da Leitura sobre os Lábios, porém, não é possível definir a situação dos sinais neste contexto (BUZAR, 2009).

Assim, a comunidade surda vem conquistando seu espaço na sociedade e, a partir de muitas lutas, consegue conquistas políticas e a sensibilização de governantes para com a inclusão. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 15):

(...) a expressão necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. (...) Neste conceito, terão que se incluir crianças com deficiências ou superdotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, etnias ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavoráveis ou marginais.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no Artigo 205, a “educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu

Artigo 2006, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19).

No Estado do Espírito Santo, o programa desenvolvido pelo Município de Vitória é voltado para a educação bilíngue enquanto processo socioeducacional de alunos surdos, por meio do ensino, uso e difusão da Libras, contemplando o Ensino de Libras, o Ensino em Libras e o Ensino da Língua Portuguesa Escrita.

É no contexto destas questões que nossa pesquisa pretendeu abordar as políticas públicas para inclusão escolar de alunos surdos no município de Vitória, situando as possibilidades e os desafios deste projeto de inclusão educacional.

1.2 - Tendências educacionais para as pessoas surdas

Diante do exposto, observa-se que estudar a educação escolar das pessoas surdas nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, mas também aos preconceitos existentes nas atitudes da sociedade para com elas.

O contexto histórico da educação de surdos é permeado por conflitos entre os métodos adotados e os profissionais da área, que durante muitos anos ditaram maneiras de ensinar aos surdos.

Ter conhecimento sobre a história, bem como sobre as filosofias e métodos educacionais criados para os alunos surdos, permite a compreensão da relação existente entre o comprometimento lingüístico dessa população, a

qualidade das suas interações interpessoais e o seu desenvolvimento cognitivo. A história serve de suporte para que seja feita uma análise crítica das conseqüências de cada filosofia ou método de ensino no desenvolvimento destas crianças, contextualizando as práticas vigentes.

De acordo com REIS (1992), FORNARI (ano e página) diz que "Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando que era crime não instruir um "*surdo - mudo*". A partir daí, vários educadores se propuseram a criar diferentes metodologias para ensinar às crianças surdas. Alguns se baseavam apenas na linguagem oral, ou seja, a língua auditiva-oral utilizada em seu país. Outros, diferentemente, pesquisaram e defenderam a língua de sinais, que se constitui em uma língua espaço-visual criada através de gerações pelos próprios surdos. Outros, ainda, criaram alguns códigos visuais com o objetivo de manter a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes teóricas a respeito da educação destes alunos.

1.2.1- Oralismo

A filosofia educacional oralista surge na Alemanha, por volta de 1750, com Samuel Heinicke, que defende que o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais são a melhor forma de educar o aluno surdo. Heinicke funda a primeira escola pública para crianças surdas baseada no oralismo.

Segundo Goldfeld (1997), o mais importante defensor do Oralismo foi Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. No Congresso, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na educação dos surdos. O Oralismo venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. Ressalta-se que foi negado aos professores surdos o direito de votar.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido, e as práticas educacionais vinculadas a ele foram

amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando em um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso, estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Muitos estudos apontam para os problemas causados pelo oralismo, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (JOHNSON *et al.*, 1991, FERNANDES 1989).

Nada de realmente importante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos 1950, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se "profetizar" crianças surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização.

Para os oralistas, a língua falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da língua oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabetos digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial (TRENCHÉ 1995).

O Oralismo dominou até a década de sessenta, no século passado, quando William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais constituía-se em uma língua com as mesmas características das línguas orais.

A partir daí, surgiram outras pesquisas demonstrando a importância da língua de sinais na vida da pessoa surda, bem como revelando a insatisfação, por parte das pessoas surdas, com a abordagem oral.

Ainda segundo Goldfield (1997), o INES em 1911, seguindo a tendência mundial, passou a assumir a abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos que continuavam a utilizar, de forma proibida, a língua de sinais nos corredores e pátios da escola.

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo ou filosofia oralista visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral, sendo, por isso mesmo, esta, a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam, assim, que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

O oralismo visa à integração do surdo na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. A noção de linguagem, para esta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Seu objetivo é fazer com que o surdo faça parte da sociedade ouvinte através da fala e de boa leitura orofacial, evitando a utilização de sinais.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e a desenvolver uma personalidade idêntica à dos indivíduos ouvintes.

Segundo Mindel e Vernon (1970), o oralismo força as pessoas surdas a se adaptarem a uma imagem do que as pessoas ouvintes pensam que elas deveriam ser. Todas essas tentativas de oralização do surdo buscam a transformação desta em um ouvinte que jamais poderá vir a ser. Uma vez que ele não pode vir a ser, nem a se comportar, nem a aprender da mesma forma

que o ouvinte, as abordagens oralistas não alcançaram o resultado desejado (desenvolvimento e integração do surdo na comunidade ouvinte).

O princípio educacional não estava baseado na necessidade do surdo e numa compreensão de suas necessidades ou, sequer, em sua forma de comunicação. Isto não quer dizer que muitos surdos trabalhados no oralismo não tenham conseguido desenvolver um nível de linguagem e de fala bastante inteligível. O problema é que estes são poucos, e a questão de integração na comunidade ouvinte, ainda continua existindo. A surdez nunca é anulada, tanto pelos profissionais como pelos ouvintes e, infelizmente, o surdo continua sendo estigmatizado pela sociedade ouvinte.

1.2.2 - Comunicação Total

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 1970 foi a chamada comunicação total. "A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (STEWART 1993, p. 118). O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno.

A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada

pela comunidade surda, como sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita (MOURA 1993).

Surge, então, em 1968, a filosofia da Comunicação Total, que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos, acreditando-se que a comunicação, e não apenas a língua, deve ser privilegiada.

A comunicação total foi considerada como filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais e orais, apropriadas para assegurar uma comunicação efetiva com as pessoas surdas (SCHINDLER, 1988). Preocupa-se, principalmente, com os processos comunicativos entre surdos e surdos e, surdos e ouvintes. Acredita, também, que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser menosprezados em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por isso, essa filosofia defende o uso de recursos espaços-visuais como facilitadores da comunicação. Fornece, portanto, uma comunicação fácil, livre, e de dois caminhos entre a criança surda e o seu ambiente mais próximo (NORTHERN e DOWNS, 1975). A idéia consiste na utilização de alguma maneira que transmita vocabulário, linguagem e conceitos de idéias entre o falante e a criança surda.

A comunicação total acredita que apenas o aprendizado da língua oral não propicia um pleno desenvolvimento à criança surda. BRILL (1977) sugeriu que sejam estimuladas todas as formas possíveis de comunicação, tendo por objetivo o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

No Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a comunicação total usa a datilologia (alfabeto manual), o "cued - speech" (sinais manuais que representam os sons do português), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais como a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato). Por exemplo, português e língua de sinais no Brasil.

A comunicação total não privilegia o fato de esta língua ser natural e levar junto uma cultura própria, então cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes e língua de sinais.

O que a comunicação total favoreceu, de maneira efetiva, foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais.

1.2.3 - O Bilinguismo

O Bilinguismo surge no Brasil no fim da década de mil novecentos e oitenta com as pesquisas da Professora lingüista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais, e tem como idéia básica que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve ter como língua natural a língua de sinais, que é considerada a língua da comunidade surda e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

De acordo com Lacerda (1998), o modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visual e gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se também à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se misture uma com a outra, ou seja, a língua de sinais e a língua do grupo ouvinte majoritário, isso porque,

[Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas, trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (LACERDA, 1998, p.17).

Nesse sentido, o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A língua de sinais propicia, ainda, ao indivíduo uma base para a aprendizagem de uma segunda língua, a qual pode ser escrita ou oral, dependendo do modelo seguido. Isto é, a criança é exposta à Língua de Sinais por interlocutores surdos, ou ouvintes que tenham proficiência em Língua de Sinais. A língua oral ou escrita será trabalhada seguindo os princípios de aprendizado de uma segunda língua.

Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo como o facilitador do aprendizado em geral. São, ainda, línguas naturais e de modalidade gestual-visual e, como tal, apresentam especificidades próprias devido às restrições de ordem estrutural e à fatores sócio-culturais. Além da função comunicativa, as línguas naturais têm outra importante função que é a de suporte lingüístico para a estruturação do pensamento.

Os surdos apresentam um impedimento de ordem sensorial na percepção das distinções fonêmicas da fala, que prejudica a compreensão dos significados. Em vista disso, criou-se a necessidade de outro "meio" para a realização de suas potencialidades lingüísticas.

O princípio fundamental do bilingüismo é oferecer às pessoas surdas um ambiente lingüístico, no qual seus interlocutores se comuniquem com elas de uma forma natural, da mesma forma como é feito com as pessoas ouvintes, através da língua oral. Assim, o surdo não apenas terá assegurada a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, como a integração de um autoconceito positivo (FREJMAN 1998). Segundo os adeptos do bilingüismo, o surdo não precisa ter uma vida semelhante ao do ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez.

Observa-se a necessidade de colocar a criança surda próxima de seus pares o mais cedo possível, ou seja, em contato com o adulto surdo, fluente em Libras, o que será mais fácil para essa criança a apropriação desta linguagem. [...] “As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos”. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 588)

O conceito mais importante desta filosofia é que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve aprender, de qualquer forma, a modalidade oral da língua para poder se aproximar ao máximo do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não quer dizer que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é desejado, mas não é visto como o único objetivo educacional do surdo, ou sequer como uma possibilidade de reduzir as diferenças causadas pela surdez. Esta filosofia desempenha uma importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Reforça-se, portanto, a importância da língua materna do surdo ser a Libras, diante do fato de ser esta que ele, o surdo, adquire naturalmente, e a Língua Portuguesa, a sua segunda língua, dado a sua apropriação comprometida, uma vez que esta não é natural para ele. ROCHA-COUTINHO (1986) esclarece a esse respeito, quando escreve, que:

(O deficiente auditivo apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes de informação mais rica da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, etc.). (p. 79-80)

Logo, constata-se que, primeiro, é preciso respeitar a individualidade, para que o surdo tenha uma aprendizagem, de fato, qualitativa.

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro da proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertença à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua própria identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são importantes para o sucesso da proposta bilíngue.

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, 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.

As experiências com educação bilíngue ainda são recentes; poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos dez anos. A aplicação prática do modelo de educação bilíngue não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões, etc. Os projetos já realizados em diversas partes do mundo (como Suécia, Estados Unidos, Venezuela e Uruguai) têm princípios filosóficos semelhantes, mas se diferenciam em alguns aspectos metodológicos (LACERDA, 1996).

Para alguns países, é necessária a participação de professores surdos, o que nem sempre é possível conseguir. Quando se recorre a professores ouvintes, nem sempre sua competência em língua de sinais é suficiente, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem. Algumas propostas indicam uma passagem da língua de sinais diretamente para a língua escrita, entendendo que a língua oral é muito difícil para o surdo, além de ser "antinatural".

Existem países que têm assegurado, por lei, o direito das pessoas surdas à língua de sinais; outros realizam projetos envolvendo a educação bilíngue quase à revelia das propostas estatais (LACERDA, 1996).

Diante desse panorama, é possível constatar que, de alguma maneira, as três principais abordagens de educação de surdos (oralista, comunicação total e bilinguismo) coexistem, com adeptos de todas elas nos diferentes países. Cada qual com seus prós e contras, essas abordagens abrem espaço para reflexões na busca de um caminho educacional que, de fato, favoreça o desenvolvimento pleno dos sujeitos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade.

1.3 - A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% em 2008. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (SEESP/MEC, 2008).

Esse crescimento é reflexo da política implementada pelo Ministério da Educação, que inclui programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O propósito do programa é estimular a formação de gestores e educadores para a criação de sistemas educacionais inclusivos.

Considerando o processo histórico da educação especial enquanto subárea do conhecimento, foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trazendo a inclusão como novo

paradigma da atualidade. Esse documento define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação básica, destacando, ainda, a importância do atendimento especializado e atuação de modo transversal, ou seja, a educação especial perpassará todos os níveis de ensino.

Esse documento do Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela portaria nº. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. A referida comissão foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que discutiram e construíram, em conjunto, as novas diretrizes que subsidiarão as práticas educacionais nas escolas de nosso país. Essa comissão de trabalho elaborou o documento que se subdivide em sete capítulos, sendo o último de referências bibliográficas.

Na apresentação, é feita uma breve descrição de como se apresenta o paradigma inclusivo e no que se fundamenta, justificando que a educação nos dias de hoje se baseia na perspectiva da qualidade do ensino e acesso para todos, indistintamente. Nesse primeiro momento, é feita uma breve descrição da necessidade do documento, que se justifica pela seguinte frase: “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (MEC/SEESP, 2008, cap. I).

No segundo capítulo, que trata de marcos históricos e normativos, é realizado uma breve descrição sobre o contexto histórico a respeito da educação especial e da necessidade de se afirmar paradigma da educação inclusiva nos dias de hoje. Ainda, ressalta que a educação especial pela forma como realizava atendimento (substituição do ensino comum pelo ensino especializado) esteve diretamente relacionada a um paradigma clínico-terapêutico que visava diagnosticar por meio de testes psicrométricos as

habilidades (ou incapacidades) dos alunos. Desse modo, esta visão estava diretamente relacionada a uma visão dicotômica: normalidade e anormalidade.

Somente com a “Constituição Federal de 1988, é trazido como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV).” (MEC, 2008, cap. I). Além disso, em 2007 é lançado pelo MEC o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” que compreendem que a educação especial deve seguir a transversalidade, isso é, perpassar todos os níveis de ensino básico, confirmando, assim, o paradigma inclusivo, pois, a partir dessa concepção a educação especial, seria repensada como fundamento de toda escola.

O Decreto nº. 6.094/2007 estabelece, dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No terceiro capítulo da citada Política é abordado o diagnóstico da educação especial e descrito como estão sendo realizadas as ações de implementação da inclusão escola. Conforme consta no documento, pode-se verificar que a educação inclusiva se constitui como paradigma que está fundamentado na concepção de direitos humanos. Isto é, guiado pelos pressupostos de igualdade e respeito à diversidade, evitando toda e qualquer forma de exclusão, seja dentro ou fora da escola.

Segundo o documento analisado, o acesso e direito à escolaridade, por muitas décadas, esteve associado a grupos minoritários. Com o passar dos anos e com surgimento do processo de democratização da educação, os sistemas de ensino universalizaram o acesso à educação, entretanto, continuaram os processos de exclusão dos grupos que não se enquadravam nos padrões normatizados da escola. Pode-se verificar, a partir do documento, que o paradigma inclusivo considerado na atualidade garante acesso e permanência a todos na escola por meio da qualidade do ensino.

A proposta inclusiva vem ao encontro dos paradigmas vivenciados na história da educação especial em nosso país, pois percebe e repudia as práticas excludentes, seja em âmbito escolar ou no social. Desse modo, a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitam ao indivíduo atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva “(...) avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p. 5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas de ensino regular devem educar a todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, que ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o

objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Em seu último capítulo, vem discorrer sobre as diretrizes desta Política, e diz que:

“Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. ((MEC/SEESP, 2008 p. 10)

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

Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS - desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do

sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

O Plano aponta para ações que devem ser desenvolvidas pelos sistemas de ensino, de como organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tais como; disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

E diz, ainda, que:

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC/SEESP, 2008: 10).

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passa a integrar o sistema de ensino, assumindo sua especificidade de forma articulada à educação comum.

Esta proposição e este avanço de entendimento foi possível devido à organização de um amplo processo de discussão, que buscou contemplar os diferentes órgãos representativos da educação especial do País. Esse exercício, pautado nos princípios da gestão democrática, permitiu avançar a discussão, tendo em vista a superação do paradigma de integração e do entendimento assistencialista que permeou historicamente as práticas em educação especial.

1.4 - A Educação Bilíngüe no município de Vitória

Para atender aos desafios colocados por todos os dispositivos legais existente em âmbito nacional, instituídos nas diretrizes nacionais da educação especial em 1994, que dispõe sobre a acessibilidade à Língua de Sinais, e avança na legislação, chegando em 2005, com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº. 10.436/2002 (In: PNEEPEI, 2008): [visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular], a Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória através da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial/Gerencia de Ensino Fundamental/Gerencia de Educação Infantil, apresentaram proposições para reestruturação da política pública para a educação dos alunos surdos, matriculados nas Unidades de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, cuja implementação ocorreu em 2008.

A proposta é atender aos pressupostos inclusivos, diante das necessidades educacionais especiais dos alunos surdos e garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE complementar e suplementar, considerando as especificidades do ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A perspectiva é a de que as escolas contempladas pelo projeto se constituam em Escolas Bilíngües.

Segundo a proposta, este atendimento está fundamentado na filosofia de inclusão, que incorpora a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução do aluno surdo. Iniciou como projeto piloto, em algumas escolas municipais de ensino fundamental e em alguns Centros de Educação Infantil (Cemei's), que são referências para matrículas destes alunos e, para atender a este projeto, foram disponibilizados como recursos humanos:

- Professores e/ou instrutores de Libras (preferencialmente surdos), com os quais todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua, com o

objetivo de promover o uso e a difusão da Libras no universo escolar, para o ensino de Libras e em Libras;

- Professores ouvintes bilíngües para o ensino de Língua Portuguesa visando a garantir o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa a todos os alunos surdos, ministrando aulas utilizando a Libras como língua de instrução para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua.
- Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa-Libras para a interpretação das duas línguas de maneira simultânea e consecutiva, viabilizando, assim, o acesso aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas, colocando-se como mediador da comunicação e, conseqüentemente, facilitador da aprendizagem no universo escolar.

O documento da Secretaria Municipal de Educação de Vitória traz, ainda, considerações quanto à formação em serviço, colocando a necessidade de criar espaços/tempos para formação continuada dos profissionais na área da surdez, e os demais profissionais das escolas referências (escolas que atendem ao projeto piloto, inicialmente) para atuarem na perspectiva da Educação Bilíngüe inclusiva, por meio de encontros periódicos coletivos ou no próprio lócus da escola, incluindo em alguns momentos toda a comunidade escolar.

A legislação tem dado suporte para que a Educação Especial no Brasil do século XXI consista em adequar os seus sistemas sociais para avançar na inclusão. Pós Declaração dos Direitos Humanos de 1948, pós Constituição de 1988, pós Declaração de Salamanca de 1994, os avanços nas discussões sobre a Educação Especial no Brasil, têm sido acompanhados de muitos progressos, o que, por si só, já constitui uma mudança de paradigma.

Diante de diversas leis e diretrizes institucionais, vê-se que a inclusão do aluno com deficiência tem o inquestionável mérito da socialização, e que é a presença deles em nossas salas de aula que estão fazendo com que as mudanças venham cada vez mais e melhor, como vemos com a constatação

de que é crescente o processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial.

I – OBJETIVOS

GERAL:

Conhecer as práticas bilíngües desenvolvidas com alunos surdos da EJA – Educação de Jovens e Adultos, a partir da política implementada pela prefeitura de Vitória, em uma instituição de ensino da rede Vitória.

ESPECÍFICOS:

- Verificar a estrutura administrativa e pedagógica para o desenvolvimento das práticas bilíngües na escola em questão.
- Refletir, à luz das referencias teóricas que tratam da educação bilíngüe, sobre a prática educacional no cotidiano da escola.
- Identificar os encaminhamentos pedagógicos das diretrizes do projeto de inclusão da Prefeitura Municipal de Vitória, voltadas para o aluno surdo em sala de aula.

III – METODOLOGIA

3.1 - Tipo de estudo e abordagem

Segundo Barros e Lehfeld (2003, p. 30) a pesquisa científica “É a exploração, é a inquirição e é o procedimento sistemático e intensivo que têm por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade”. Na tentativa de um maior entendimento sobre a surdez e a significado disso no contexto escolar, optou-se por desenvolver uma pesquisa de enfoque qualitativo.

Para Neves (1996, p. 1) a pesquisa qualitativa é: “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]”. Na pesquisa qualitativa, como se pode perceber nesta definição, não há preocupação em produzir dados numéricos manipuláveis em fórmulas matemáticas e destinados à construção de gráficos e tabelas que retratam de forma reducionista os achados de pesquisa.

Neste enfoque, foi adotada a formatação de um questionário, que deu suporte à aquisição de informações quanto ao aspecto didático dos professores em suas salas de aula, e quanto ao aspecto da aprendizagem, através de alunos surdos da escola em questão, buscando com estes alunos a sua percepção quanto ao Atendimento da Educação Especial – AEE da Secretaria Municipal de Educação.

3.2 – Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Vitória. Esta escola é referência para alunos surdos, por diversos motivos. É uma escola localizada numa região da cidade de fácil acesso, pois é bem atendida em

relação a transporte coletivo, (grande parte dos transportes coletivos que atendem a Grande Vitória, passam por ela), é uma escola com espaço físico muito amplo, de fácil visualização, e tradicionalmente, vem atendendo a alunos surdos.

A partir de 2008, essa unidade de ensino começou a fazer parte de um projeto piloto implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória para o atendimento de alunos surdos dentro das diretrizes traçadas pelo município, atendendo ao decreto de nº. 5.626/05 que dispõe sobre a Língua de Sinais.

Esta escola, neste ano de 2011, conta com aproximadamente, 1.200 alunos matriculados e funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. O diurno trabalha dentro do ensino fundamental e o ensino noturno, com a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, que tem como objetivo a inserção dos sujeitos no processo educativo, sujeitos estes que “[...] apresentam um tempo maior de escolaridade, com repetências acumuladas e interrupções na vida escolar e muitos, nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar quando crianças” (In: PMV-PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EJA, 2008).

Nesse contexto de educação inclusiva, o projeto de educação bilíngue se estabeleceu e foram criadas as condições de trabalho para os docentes e pedagogos, buscando um melhor atendimento para os alunos surdos. Esses alunos estão presentes nos três turnos da escola e são atendidos, por professores especializados, nas próprias salas de aula. Além disso, há o Atendimento Educacional Especializado no contra-turno em que estes alunos estudam regularmente. Porém, o contra-turno não funciona com os alunos do noturno. Por questões de trabalho, eles não conseguem estar na escola em outro horário que não seja o seu horário de aula. Para os alunos do diurno, que vêm para a escola no contra-turno, a escola desenvolve um trabalho pedagógico, cuja finalidade é desenvolver ações de acordo com as especificidades de cada aluno. Com isso, a escola desenvolve uma educação inclusiva na qual o aluno recebe atenção dentro de sua própria sala de aula e também fora dela, em outro horário, dentro da própria escola.

3.3 – Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são alunos surdos, jovens e adultos, do ensino noturno, atendidos dentro da modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, e os professores que dão aulas para estes alunos. Esses alunos apresentam domínios diferentes da língua e alguns freqüentam pela primeira vez, uma escola bilíngue.

Para a pesquisa foram selecionados seis alunos, que foram consultados e concordaram em participar da mesma. Entre eles, dois alunos com pouca fluência na língua de sinais, quatro que se comunicam muito bem em Libras, e cinco professores, das disciplinas de matemática, geografia, história, ciências, português.

3.4- Materiais

- Papel Chamex
- Caneta
- Internet
- Livros
- Computador
- Pasta para guardar o resultado das pesquisas

3.5 - Instrumento de Construção de Dados

Tendo em vista que o objetivo deste estudo foi investigar a política de educação inclusiva para alunos surdos e os efeitos de seu processo de implementação direcionados ao cotidiano escolar destes alunos, nossa pesquisa de campo foi desenvolvida junto aos alunos surdos e professores que trabalham diretamente com esses alunos.

O instrumento utilizado foi a aplicação de questionários elaborados em dois tipos, um direcionado aos alunos e outro aos professores. Nossa pesquisa com os professores buscou-se conhecer a percepção e o significado do processo de inclusão do aluno surdo, matriculados na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, e averiguar as dificuldades enfrentadas pelos mesmos nesse processo educativo. A pesquisa com os alunos buscou compreender a importância da escola bilíngue e se esse modelo que está sendo aplicado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória atende às necessidades dos alunos para o avanço no processo de aprendizagem.

3.6 - Procedimentos de Construção de Dados

Escolhi realizar esta pesquisa na escola onde trabalho, pois lá tinham as condições para este estudo. Trabalho na Rede Municipal de Ensino de Vitória, na função de pedagoga e, quando assumi, há três anos, uma escola no ensino noturno, deparei-me com um grande número de alunos adultos e surdos. Era a 1ª vez que trabalhava com tantos alunos surdos e comecei a me interessar por esta questão. Como eles faziam para conseguir entender o que os professores ensinavam antes da presença do intérprete na escola? Porque eles chegavam ali, já adultos, e com tanta defasagem educacional? E tantas outras interrogações. Com os colegas da equipe bilíngue fui ouvindo e me interessando pelas histórias de suas conquistas.

Foi a partir destes questionamentos que resolvi estudar um pouco mais o assunto.

Este estudo parte do que já temos implementado na escola, que é a proposta bilíngüe da rede municipal de Vitória.

Elaborei a pesquisa, fui a campo e encontrei uma grande dificuldade: a maioria dos nossos alunos surdos conhece pouco a Língua de Sinais-Libras e, mesmo com a ajuda do intérprete, alguns não conseguiam entender as perguntas, e outros alunos conseguiram responder ao questionário com certa facilidade. Era final de ano e eles faltavam muito às aulas.

O ano letivo terminou e tive de esperar o início do ano letivo de 2011. Com a chegada de novos alunos, pude concluir a pesquisa. Eles se mostraram muito receptivos e gostaram de participar da pesquisa, e consideraram importante saber que profissionais na escola em que eles estudam, se interessam em conhecer melhor suas histórias.

Para realizar esta pesquisa com esses alunos, solicitei a uma colega intérprete que me acompanhasse, pois ainda não tenho o domínio da Libras. Em alguns casos, (alunos com pouca aquisição de leitura e escrita) precisei ler as perguntas, esclarecia dúvidas, a intérprete traduzia em libras para eles, e eu mesma escrevia as suas respostas, e para alunos com um melhor domínio da leitura e escrita, e da Libras, entreguei a pesquisa e eles mesmo liam e escreviam suas respostas.

3.7 - Procedimentos de Análise de Dados

A pesquisa foi analisada de acordo com os objetivos deste trabalho, para que fosse possível, a partir dessas respostas, compreender o processo de aprendizagem bilíngue de nossos alunos surdos.

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O foco de nossa pesquisa direciona-se para os alunos surdos da EJA que freqüentam a escola no período noturno. Esses alunos encontram dificuldades em freqüentar o AEE – Atendimento Educacional Especializado, no contra-turno por questões de trabalho e de compromissos familiares, por essa razão a escola procura organizar o trabalho pedagógico de forma que esses alunos sejam atendidos dentro de seu próprio turno, pela equipe bilíngüe. A equipe de educação de surdos é composta por quatro intérpretes de Libras; dois professores bilíngües e dois professores de libras (instrutores), estes últimos, surdos.

No município de Vitória, ainda são poucas as pessoas com formação específica para atuarem como intérpretes da Libras. Na escola, a equipe pedagógica sabe muito bem o que isso significa, pois enfrenta a dificuldade de manter a permanência desses profissionais. Para minimizar esta dificuldade, os 18 alunos surdos que freqüentam nossas salas de aula, à noite, a equipe pedagógica busca distribuí-los em diferentes turma/série de forma que se mantenham em seus pares e atendidos pela equipe bilíngüe.

A escola, no turno noturno, trabalha com a Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, com nove turmas divididas em dois Segmentos. Para o 1º Segmento, que atende aos alunos das séries iniciais do ensino básico (1ª a 4ª séries) temos três turmas, uma turma do Inicial, uma turma do Intermediário e uma turma do Conclusivo. Para o 2º Segmento, que atende às séries finais (5ª a 8ª) conta com seis turmas, sendo: duas turmas de Inicial, duas turmas de Intermediário e duas turmas de Conclusivo.

Como todos os alunos surdos do 1º Segmento estão na fase inicial da alfabetização, estão todos na turma do Inicial do 1º Segmento. Já no 2º Segmento, temos alunos surdos em uma turma do Inicial, uma turma do Intermediário e uma turma do Conclusivo.

Preocupados com a qualidade da educação que os alunos surdos recebem nesta escola, a equipe de professores formulou e desenvolveu no ano de 2010, um projeto de Formação em Serviço em Práticas Bilíngües de Ensino, com a carga horária de 100 (cem) horas. Este projeto tem como objetivo oportunizar aos profissionais da educação, e áreas afins, conhecimentos em Libras, com vistas à efetivação da educação bilíngue no seu contexto. Esta formação é contínua na escola, ou seja, inclusa no Projeto Pedagógico, não mais como curso, mas como uma formação continuada.

Neste sentido buscam-se pela via do trabalho colaborativo, entre equipe bilíngue, professores de ensino regular e pedagogos (que fazem a intermediação desse trabalho entre professor e aluno) uma formação que vá ao encontro das necessidades dos profissionais no sentido de atender mais qualitativamente às necessidades do/as alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais por deficiência ou não.

O desenvolvimento da pesquisa com os alunos apresentou, inicialmente, uma grande dificuldade: o pouco domínio de Libras pelos alunos surdos. Apesar dessa dificuldade, perceberam-se características que lhes atestam boas condições de aprendizagem, são inteligentes, observadores, tem boa habilidade visual, porém, não contam com a forma de expressão através da linguagem sistemática.

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observou-se que os alunos surdos se encontram defasados 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.

Vigotsky (apud MARTINS, 2010: 43) seus estudos intitulados “Princípios da educação social das crianças surdas”, de 1925, e “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente” de 1931, aborda a questão do desenvolvimento da linguagem dos surdos apontando as conseqüências do

fraco desenvolvimento linguístico das crianças surdas, dentre elas, um desenvolvimento acadêmico inferior e o isolamento social que, nesse caso, não é só consequência, mas é um dos elos do círculo vicioso que se forma com a reclusão da criança: o desenvolvimento incompleto da linguagem causa a exclusão da coletividade e esta, impede o desenvolvimento social e linguístico.

A pesquisa nos mostra que apesar destas dificuldades, os alunos surdos gostam de estudar na escola em foco, e se sentem à vontade no cotidiano da mesma. Mesmo não tendo uma fluência da Língua de Sinais, conseguem compreender o que está sendo falado pelos professores, pois tem intérpretes para auxiliá-los, e alguns professores por sua vez, mesmo não dominando a Língua de Sinais, procuram usar estratégias para facilitarem a compreensão dos alunos surdos, como o uso de material visual e com uma comunicação mais direta, ou seja, falando sempre de frente para esses alunos.

Nas pesquisas respondidas pelos professores, observou-se uma satisfação dos mesmos diante dos resultados dessa experiência, relatando que suas aulas transcorrem normalmente; que as presenças dos alunos surdos e intérprete são facilmente assimiladas na rotina escolar; e que percebem um bom relacionamento entre os alunos, porém, também percebem que alguns alunos surdos têm muitas dificuldades em acompanhar as aulas. Os professores dizem, ainda, que mesmo com a presença de intérpretes, sentem-se impotentes, pois não se sentem preparados para trabalhar com esses alunos e colocam a falta do conhecimento na Língua de Sinais como a principal barreira, embora a maioria dos entrevistados tenha feito e continue fazendo curso de Libras. Porém, em nenhum momento da pesquisa os professores apontam para a questão do planejamento e ações coordenadas que levem em conta a presença do intérprete.

Em geral, os alunos assistem às aulas e participam respondendo a perguntas em aulas expositivas, e as atividades em grupo não são freqüentes. Quando acontecem atividades em grupos, os surdos permanecem com seus pares, acompanhados pelo intérprete.

Quando perguntado aos alunos se eles reconhecem a escola como bilíngüe, eles responderam que sim, pois reconhecem a equipe bilíngüe e acreditam que desta forma eles têm mais chances de aprendizagem, uma vez que o intérprete faz bem a intermediação em sala de aula entre eles e os professores, tirando assim suas dúvidas. Desta forma, eles acreditam na possibilidade de uma aprendizagem, na conclusão do ensino regular e ingresso no ensino médio, que faz parte de seus anseios.

A pesquisa também nos mostra que esses alunos sentem orgulho deste processo de aprendizagem. Um exemplo é a resposta de um aluno que diz *“se sentir envergonhado por estar na 5ª série e já ser adulto e que agora, na escola bilíngüe, eu consigo aprender e passar de ano”*.

Uma fala constante desses alunos é que *“antes, quando não tinha intérprete, eu não tinha como entender o que o professor falava, hoje eu compreendo mais facilmente as explicações e consigo fazer as atividades que o professor passa”*.

Quando perguntados de que forma os conteúdos podem ser mais bem desenvolvidos, eles foram unânimes em responder que as aulas *“deveriam ser mais visuais, através de fotografias, gravuras, vídeos, pois isto facilita a memorização das explicações e que os professores precisam entender mais sobre surdos”*.

Um longo caminho ainda deverá ser percorrido para que os alunos surdos de nossas escolas, de fato, recebam a aprendizagem de forma igualitária, considerando valores de respeito ao próximo e ao compromisso social. O grande desafio do letramento de surdos adultos é encontrar o caminho em que o trabalho pedagógico ofereça alternativas adequadas às suas especificidades e uma grande barreira é o restrito conhecimento da Língua de Sinais.

Foram longos anos de repressão e proibições do uso da Língua de Sinais, por isso, ela ainda não é fluente entre muitos dos alunos surdos adultos, o que dificulta o trabalho do intérprete. Só na década de 1960 começam a surgir

estudos sobre a Língua de Sinais utilizados pelas pessoas surdas, ainda que muito escondido, uma vez que as escolas eram eminentemente oralistas.

Os alunos surdos mais velhos relatam histórias de um passado muito próximo de fracassos escolares e de desistências da escola por causa dessas dificuldades. Na pesquisa temos relato de um aluno que diz assim: *“quando criança e estudava, a escola era oralista e era muito mais difícil e por isso, eu não conseguia aprender e desistia da escola”*.

O próprio contexto histórico da educação de surdos nas escolas brasileiras sempre se apresentou com muitos conflitos e maneiras diversas de ensino, ou seja, encaminhamentos metodológicos inadequados que não promoviam uma educação de qualidade para as pessoas surdas. Com a prática permanente das três correntes de ensino: o oralismo, a comunicação total e o bilingüismo, as escolas passaram a desenvolver um ensino com maior integração entre alunos surdos e ouvintes e a comunidade.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bilinguismo é uma proposta que atua como possibilidades de integração do indivíduo do meio sócio-cultural, pois respeita o surdo em todas as suas particularidades e diferenças. Para Quadros (2006 p. 18), a Língua de Sinais é tida como L1 e a Língua Portuguesa como L2; assim o surdo pode se desenvolver com um sentimento positivo em relação à sua identidade, enquanto pessoa surda.

O bilingüismo possibilita ao surdo adquirir/aprender a língua de parte de sua comunidade. O trabalho bilíngüe educacional tem como princípio o respeito às particularidades do aluno surdo, estabelecendo suas capacidades como meio para esse aluno realizar seu aprendizado. Essa proposta também oferece o acesso à língua oral e aos conhecimentos sistematizados, preconizando que a educação deve ser construída a partir de uma primeira língua, a de sinais, para em seguida ocorrer à aquisição da segunda língua, o português (oral e escrito).

A escola que os alunos surdos idealizam e a escola que o sistema público oferece ainda não podem ser caracterizadas compatíveis em relação às expectativas do aluno, entretanto o poder público municipal de Vitória vem tentando implementar, nas escolas, mesmo que timidamente, um processo de educação inclusiva voltado para alunos surdos, buscando alternativas positivas para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos, possibilitando não só um ensino de maior qualidade, assim como um desenvolvimento de maior integração social. Essa prática se inclui nos ideários de educação inclusiva.

No cotidiano escolar, o problema maior que os alunos surdos enfrentam no processo de inclusão diz respeito à comunicação. Nesse sentido, nosso trabalho observou que a metodologia adotada na sala de aula está atendendo, em parte, às expectativas tanto de alunos surdos quanto de professores, uma vez que se observa um entrave entre a língua de sinais e a escrita. Os alunos surdos ainda encontram muitas dificuldades com a escrita.

De acordo com Souza (1998),

[...] a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 593)

O bilingüismo demanda um tempo maior na aprendizagem para que o aluno se torne efetivamente bilíngüe, podendo transitar com maior facilidade entre as duas línguas, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

Na perspectiva de nossa pesquisa, com foco nos alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos – EJA podemos considerar alguns aspectos importantes nesse processo de aprendizagem e inclusão, partindo do princípio das necessidades de alunos adultos, que chegam à escola com uma experiência de vida já estabelecida e, que esbarram na dificuldade de assimilação de algo novo que pode promover mudanças.

A escola deve conduzir os alunos a esse processo de aprendizagem em duas vertentes; respeitar a prática cotidiana dos alunos e garantir as condições para que o mesmo utilize os recursos de que necessita para usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. PetrópolisC Vozes, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

COSTA, L. M. Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO, Á. Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

DAMAZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. MEC, SEESP, 2007.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

DIZEU, L. C. T de B., COPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREJMAN. M. W. Relações entre processos cognitivos e lingüísticos: terapia fonoaudiológica para adolescente surdo, dentro de uma visão sócio-

antropológica - junho de 1998, disponível no site <http://www.fonoaudiologia.com/>.

KELMAN, C. A. A pessoa com surdez na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO. S.: Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília: Ed. Unb, 2010. Cap. 6, p. 141-153.

LACERDA, C. B. F de. Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência, Cad. CEDES, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos Cad. CEDES, Campinas vol.19, n.46 Set 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MARTINS, L. M. B. A. Significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Brasília. Brasília-DF, 2010.

MEC. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP; 2003.

MEC. Ensaio pedagógicos - Construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília :MEC, SEESP, 2005.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1. n. 3. 2º sem, 1996.

PMV. “EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da Libras” – Secretaria Municipal de Vitória-ES, 2010

POKER, R. B. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. Tese de doutorado. UNESP – Marília, 2002.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Medicas, 2006

TENOR, A. C. A inclusão do surdo no ensino regular na perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Botucatu. Tese de Mestrado. PUC/São Paulo, 2008

VELOSO, A. C. S. A Alfabetização do indivíduo surdo: primeiro em Libras ou em Português? Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss19_04.pdf.

APÊNDICES

A – Instrumentos para construção de dados – Aplicado aos alunos surdos

1) Você acha que a escola onde estuda é bilíngue? Por quê?

2) Considerando que você estuda numa escola bilíngue, como que você avalia seu grau de dificuldades quanto ao desenvolvimento das atividades em sala de aula? Por quê?

3) Qual a importância da escola bilíngue para você e em que ela facilitou ou não sua aprendizagem?

4) De que forma os conteúdos podem ser mais bem desenvolvidos, considerando uma escola bilíngue?

B – Instrumentos para construção de dados – Aplicado aos professores

1) Considerando o processo de inclusão do aluno surdo em sua sala de aula, você tem dificuldade para desenvolver suas atividades? Quais?

2) Qual a sua opinião em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular? E na EJA?

3) Como você percebe o relacionamento entre os alunos surdos x ouvintes na sala?

4) Você se sente preparada (o) para atuar nessa nova realidade social? Por quê?

5) Como você vem trabalhando a linguagem oral, escrita e a de sinais na sala de aula?

6) Como você se comunica com seus alunos surdos?

ANEXOS

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB- UnB) e estou realizando um estudo sobre..... Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa um formulário com perguntas sobre a dificuldade dos alunos com surdez, no intuito de identificar as possibilidades de auxiliá-los no processo ensino aprendizagem. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefoneou no endereço eletrônico

.....Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome:

Assinatura:

E-mail

(opcional):

ANEXO 1- CARTA DE APRESENTAÇÃO - ESCOLA



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

Escola....

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (pólos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilandia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no

desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação por meio dos telefones nº.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista sob orientação,.....cujo tema é:, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) ou por meio dos e-mails:.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar