



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

**O PROCESSO DE RELACIONAMENTO ENTRE ALUNOS SURDOS E  
OUVINTES EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

DÉBORA DEYANE SILVA LEONARDO

BRASÍLIA,

2014

DÉBORA DEYANE SILVA LEONARDO

**O PROCESSO DE RELACIONAMENTO ENTRE ALUNOS SURDOS E  
OUVINTES EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar.

BRASÍLIA,  
2014

DÉBORA DEYANE SILVA LEONARDO

**O PROCESSO DE RELACIONAMENTO ENTRE ALUNOS SURDOS E  
OUVINTES EM UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Mestre Edeilce Aparecida Santos Buzar.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Edeilce Aparecida Santos Buzar - Orientadora  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Faculdade de Educação/FE/UnB

---

Prof<sup>o</sup>. Esp. Amarildo João Espindola – Examinador  
Departamento de Línguas Vernáculas/DLV  
Universidade Federal de Rondônia/DLV/UNIR

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Liége Gemelli Kuchenbecker – Suplente  
Departamento de Teoria e Fundamentos/TEF  
Faculdade de Educação/FE/UnB

Dedico esta Monografia aos meus pais:  
Eurides Gomes da Silva e Mário José  
Leonardo de Souza.

A minha irmã: Lôrrane Christine Silva  
Leonardo.

Ao meu namorado: Jefferson de Souza  
Duarte.

Aos meus avós maternos: Juaildes Alves  
da Silva e Maria Gomes da Silva.

Aos meus avós paternos: Luiza da Silva  
Souza e José Leonardo de Souza (*em  
memória*).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, meu socorro bem presente nos momentos de angústia, que me deu força e coragem para prosseguir em frente, me capacitando durante toda a minha caminhada, sendo meu sustento e sempre propondo um mundo com novas possibilidades para mim;

A minha família que me ensinou e me mostrou o quanto estudar é bom e que em todo tempo acreditou no meu potencial e investiram em mim. Mãezinha, o seu cuidado, alento, dedicação e incentivo foi que me deu, em vários momentos da minha caminhada, a esperança para que eu pudesse prosseguir. Pai, sua presença e incentivo significou que eu não estou sozinha nesta jornada. Irmã, sua ajuda como profissional (através da revisão dos textos) para que este trabalho pudesse estar de acordo com as normas, juntamente com suas palavras, sua força e estímulos foram fundamentais nesta fase da minha vida;

Ao meu atual namorado e futuro marido, Jefferson Duarte, a pessoa com quem eu também amo partilhar a vida. Obrigada pelo carinho, paciência e pela aptidão de poder me proporcionar calma durante a correria no meu processo de conclusão desta etapa;

À professora Edeilce Buzar, por ter me acolhido durante o desenvolvimento desta pesquisa e pelas orientações e partilha de conhecimentos nas quais tornaram possível a conclusão desta monografia;

À banca examinadora por ter aceitado o convite e por também contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

A todos eu dedico a minha eterna Gratidão!!!

**“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”**

Nelson Mandela

## RESUMO

LEONARDO. Débora Deyane Silva. **O processo de relacionamento entre alunos surdos e ouvintes em uma escola inclusiva.** Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2014.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a relação entre os alunos surdos e ouvintes em uma escola inclusiva, priorizando os processos de comunicação e convivência utilizados tanto na sala de aula quanto nos espaços recreativos. Para isso, os objetivos específicos buscaram analisar a relação que se estabelece entre os alunos surdos/alunos surdos, alunos surdos/alunos ouvintes, alunos surdo/professor e os processos de comunicação e convivência utilizados para que as interações entre os alunos pudessem estar acontecendo no âmbito escolar. A discussão teórica parte do princípio de que todos têm direito à educação, inclusive alunos com deficiência e que um dos grandes problemas enfrentados na educação de surdos diz respeito às línguas, principalmente nas relações de força entre a língua majoritária (língua oral) e a língua de sinais, língua da minoria surda. Considerando também que, através da comunicação e das relações sociais, o sujeito adquire possibilidades para que haja a construção dos saberes, a representação de si próprio e do mundo, em interação com os demais. A pesquisa empírica, de natureza qualitativa, utilizou a observação como ferramenta metodológica a fim de conhecer como ocorre a comunicação e a convivência dos alunos surdos em uma escola inclusiva do Gama/DF. De posse dos fatos observados, organizamos os dados em duas categorias: Comunicação e Convivência, enfatizando a relação entre os pares surdos, os colegas ouvintes e as professoras da turma observada. Os resultados sugerem que na escola pesquisada há indícios de uma comunicação elementar e de uma boa convivência entre os participantes, no entanto, não há uma política pública linguística que invista na comunidade escolar, no intuito de dirimir possíveis obstáculos à comunicação e à convivência entre os alunos surdos e as demais pessoas da escola, ou seja, da inclusão propriamente dita.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Inclusiva para Surdos, Comunicação e Convivência.

## ABSTRACT

LEONARDO, Débora Deyane Silva. **The relationship process between deaf and listeners students in an inclusive school.** End of Course Assignment. School of Education. University of Brasília. Brasília DF, 2014.

This study has the general objective to analyze the relation between deaf students and listeners in a inclusive school, prioritizing the communication and acquaintanceship process used both in the classroom and in recreational areas. For this, the specific objectives sought to analyze the level of relationship established between the deaf students / deaf students, deaf students / listener student, deaf student / teacher and the communication and acquaintanceship process used for the interaction of the students could be happening on the school place. The theoretical discussion assumes that everyone has the right to education, including students with disabilities. And one of the most problems faced in deaf education is about the languages, specially in the power relations between the majority language (oral language) and the signs language, language of the deaf minority. Considering also that, through communication and social relations, the man acquires possibilities so there is the construction of knowledge, the representation of himself and the world. Empirical research, qualitative, using observation as a methodological tool to understand how communication occurs and the coexistence of deaf students at an inclusive school of Gama/DF. Possession of the facts observed, organize the data into two categories: Communication and Coexistence, emphasizing the relationship between the deaf peers, colleagues and listeners teachers observed the class. The results suggest that the school researched for evidence of an elementary communication and a good relationship between the participants, however, doesn't exist a linguistic public policy that invests in the school community in order to address possible obstacles to communication and interaction between deaf students and others in the school, i.e. the inclusion itself.

Keywords: Inclusive Education, Inclusive Education for the Deaf, Communication and Acquaintanceship.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Horas observadas .....	48
Tabela 02: Campo de pesquisa.....	48
Tabela 03: Comunicação dos Alunos surdos .....	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

UnB – Universidade de Brasília

FE – Faculdade de Educação

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EUA – Estados Unidos da América

ONU – Organização das Nações Unidas

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

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB– Câmara de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

LIBRAS – Língua Brasileira Sinais

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	12
MEMORIAL LUTAS VERSUS VITÓRIAS .....	14
INTRODUÇÃO .....	19
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	21
1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS .....	31
2. ASPECTOS RELACIONAIS: Comunicação e Convivência .....	41
3. METODOLOGIA .....	47
3.1 Metodologia qualitativa .....	47
3.2 Observação .....	47
3.3 Campo de pesquisa .....	48
3.4 Procedimento .....	49
4. RESULTADOS .....	51
4.1 COMUNICAÇÃO .....	51
4.1.1 Descrição geral do tipo de comunicação dos alunos surdos .....	51
4.1.2 Comunicação Aluno Surdo/ Aluno Surdo .....	52
4.1.3 Comunicação Aluno Surdo/ Aluno Ouvinte .....	54
4.1.4 Comunicação Aluno Surdo/ Professor .....	56
4.2 CONVIVÊNCIA .....	58
4.2.1 Aluno Surdo/ Aluno Surdo .....	58
4.2.2 Aluno Surdo/ Aluno Ouvinte .....	59
5. DISCUSSÃO .....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	69
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	73
APÊNDICE 1: Observação no espaço recreativo .....	74
APÊNDICE 2: Termo de consentimento livre e esclarecido .....	83

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é uma monografia de conclusão de curso de Pedagogia composto por três partes: a primeira, que contempla o memorial lutas versus vitórias; a segunda, composta pelo estudo monográfico e a terceira, onde constam as minhas perspectivas profissionais após a conclusão dessa etapa acadêmica.

A parte do memorial educativo tem como objetivo narrar cronologicamente os fatos marcantes de minha trajetória educacional, com o foco maior na minha vivência dentro da Universidade, as quais contribuíram de maneira fundamental para a definição do tema do presente estudo.

A parte da monografia está dividida em cinco capítulos. No primeiro, denominado “Educação inclusiva” buscou-se identificar, na história, os apontamentos para a construção da educação inclusiva. No que diz respeito especificamente à “Educação inclusiva para surdos” tem como objetivo ressaltar que não é sem polêmicas que esse assunto é visto por uma grande parte dos autores da educação de surdos. Questionam o papel das línguas, a ausência de profissionais qualificados na escola regular e a metodologia oral predominante nas escolas regulares, entre outros.

O segundo capítulo é designado “Comunicação e Convivência” na qual descreve-se a importância da comunicação dos surdos como um processo contínuo para a agregação e convivência entre surdos e ouvintes

No terceiro capítulo é apresentado o processo metodológico no qual se fundamentou a pesquisa, onde constam a abordagem, o método e o instrumento utilizado na construção dos dados bem como a caracterização deste.

O quarto capítulo destina-se à análise dos resultados das observações, onde estão situadas as categorias e os episódios que compõem a pesquisa, seguido do capítulo que faz a discussão dos elementos que se mostraram marcantes no contexto de investigação, no que diz respeito à comunicação e convivência desenvolvida pelos alunos surdos e os alunos ouvintes.

Posteriormente constam as considerações finais, onde o problema de pesquisa é retomado, estabelecendo-se uma relação com os dados obtidos, de modo a analisar se esse foi respondido.

A última parte é composta pelas perspectivas profissionais, onde apresento as minhas aspirações após a conclusão dessa etapa acadêmica.

## PARTE I

## **MEMORIAL LUTAS VERSUS VITÓRIAS**

Nasci em 1987, na capital de Brasília e cresci em uma cidade regional chamada Gama, DF. Sou filha primogênita do casal: Mario Leonardo e Eurides Gomes e irmã de Lôrrane Christine.

Comecei a frequentar a escola desde muito nova, meus pais sempre me colocaram para estudar em escola pública e próximo à casa onde morávamos (e moramos até hoje) para que pudessem acompanhar de perto o meu processo de construção do saber, esse acompanhamento ocorreu até o fim do meu ensino médio, meus pais sempre priorizaram os estudos, sempre ensinaram a mim e a minha irmã que com os estudos tudo se tornaria mais fácil, que com os estudos conseguiríamos o que quiséssemos, sendo ele a base do sucesso.

Estudei em 04 escolas até o fim do ensino médio. Lembro-me que minha mãe sempre preferiu que eu estudasse do 1º até o último ano na mesma escola, só mudava quando não tinha mais jeito (as séries acabavam), se iniciando um novo ciclo na minha trajetória escolar.

A educação infantil e as séries iniciais foram as que mais marcaram na minha vida, recordo-me com clareza as brincadeiras pedagógicas e as aulas ministradas e de que maneira eram ministradas pelas professoras: Socorro, Emanuella e professora Cátia. Era perceptível que elas tinham prazer em dar aula, em estar em sala de aula, o ensino-aprendizagem existia ali. Havia uma interação, uma relação com os alunos. Todos caminhavam em um propósito, a busca pela compreensão do saber. Em contrapartida, haviam professores que definitivamente, não deveriam estar em sala de aula. Ter que entrar na sala de aula com aqueles professores, era “tortura”, apenas “tortura”. Tenho lembranças de que a única coisa que sabiam fazer era mandar copiar, copiar e copiar, algo que ficou marcado em mim, foi o calo no dedo que carregou até hoje desta época.

No ensino médio, não foi diferente. Tive professores muito bons, bons e professores ruins. Sempre fui uma aluna esforçada, tirando notas muito boas, as mais baixas eram na área de exatas. Nunca tive muita facilidade nesse âmbito, era minha “angústia”, eu precisava me dedicar mais a essas disciplinas para tirar ao menos uma nota razoável, para não ficar de recuperação.

Eu sempre gostei do ato de cuidar, de estar próxima do outro, de procurar ajudar e a fazer o bem. Com o fim do ensino médio, decidi prestar vestibular em faculdade particular para Enfermagem. O curso de enfermagem não era o curso que eu sempre desejei cursar, mas chegava bem próximo. Sempre quis ser médica, mas as condições financeiras não me permitiam alcançar o tão sonhado sonho. Me dedicava ao máximo as aulas. Chegava de manhã bem cedo na faculdade, almoçava por lá e a tarde dividia meu tempo de estudos entre a biblioteca e o laboratório de Anatomia Humana, saía de lá depois das 18 horas. Minha mãe trabalhava com transporte escolar, então como era caminho, ela passava por lá, me pegava e eu ainda a ajudava a deixar os alunos em suas residências. Quando eu chegava em casa, já estava super cansada, mas mesmo assim, ainda estudava e realizava os trabalhos pendentes para outras disciplinas do curso.

Infelizmente, eu não pude seguir com o curso adiante, tive que parar devido a problemas familiares e financeiros. Dos primos, eu sempre fui a que queria algo a mais, a terminar o ensino médio e iniciar um curso superior, fui a primeira a ingressar na faculdade, depois de mim, a minha irmã. Então, sempre fomos referência para a família e o orgulho dos pais e dos avós. Depois de um tempo, alguns dos outros primos, decidiram pegar o exemplo e estudar também.

Fiquei um ano sem estudar, e nesse ano começou a aparecer a depressão. Eu só saía de casa para ajudar a minha mãe com o transporte escolar, chegava em casa e só queria saber de ficar deitada, chorando e dormindo, devido a ruptura que acontecera com o curso que eu estava fazendo. Minha mãe foi quem me incentivou para que eu definitivamente, levantasse e seguisse em frente, quando surgiu a ideia de prestar o vestibular para a Universidade de Brasília.

Assim é que, no primeiro semestre de 2009, uma amiga, prestou vestibular junto comigo, ela conseguiu nota para passar em contabilidade e eu, obvio que não consegui para Medicina (não havia me preparado e nem tinha noção de como era). Então, ela me deu a ideia de tentar o curso de Pedagogia, eu nem tinha conhecimento sobre esse curso. Ela me explicou por alto como era, e enfatizou os motivos pelos quais eu poderia gostar de cursar pedagogia, dizendo que eu poderia me dar muito bem, que eu tinha habilidades com crianças, era paciente, gostava de crianças, gostava de ensinar (eu ensinava e ajudava os meus primos mais novos e os filhos da irmã dessa minha amiga com as atividades escolares e comecei a alfabetizar a minha vózinha). Decidi prestar novamente o vestibular, mas dessa vez,

para o curso de Pedagogia no segundo de 2009 e para a minha surpresa, fui aprovada. Eu nem esperava por isso, fiquei sabendo sobre a minha aprovação por terceiros. Foi uma felicidade imensurável.

Eu costumava dizer que eu havia entrado no curso de paraquedas, não sabia o que estava por vir e como viria. Conheci a minha primeira professora, Sônia Marise. Achei ela um amor de pessoa. Bastante sensível, companheira, sábia e se relacionava muito bem com os alunos, otimizando o ensino e a aprendizagem.

Confesso que em algumas situações, eu me sentia só, desde muito nova eu sempre fui uma pessoa reservada e algumas vezes, isso dificultava para que eu pudesse fazer novas amizades e me “enturmar”. Até que eu fiz amizade com pessoas do mesmo semestre que eu, passamos a ser um grupo. Onde todos se ajudavam, não havia competição entre nós. Porém, ele foi desfeito logo no início. Então, pude conhecer a Sâmia, amiga de curso e do mesmo semestre. Depois que nos permitimos nos conhecer, construímos uma amizade de 05 anos. Desde então, sempre decidíamos juntas quais disciplinas pegar, desde sempre tivemos a mesma linha de pesquisa, trabalhamos e já fazíamos planos juntas; sempre nos ajudamos. Os veteranos costumavam dizer que fazer, manter e levar uma amizade duradoura, era difícil, devido a UnB oferecer as disciplinas em grade aberta, nem sempre as pessoas têm a mesma disponibilidade de horário e isso promove a separação entre os estudantes. Felizmente para nós, essa possibilidade não ocorreu.

Prestei vestibular para pedagogia noturno, e eu não sabia que poderia cursar disciplinas no período contrário, depois dessa descoberta, passei dois anos fazendo disciplinas durante o dia, conciliando com a noite. Infelizmente, a maioria das atividades da UnB se concentram pela manhã e tarde e raramente à noite. A noite é “esquecida” e dificilmente as melhores atividades acontecem nesse horário.

A Universidade de Brasília é uma cidade, é imensa, e eu não tinha noção disso, fui tendo aos poucos, e para que eu pudesse conhecê-la um pouco melhor, teria que ter ajuda de alguém que tivesse um vínculo, uma relação a mais tempo para que pudesse me apresentá-la, eu sozinha, iria demorar muito mais tempo para me encontrar na Universidade. Para mim, tudo era novidade, uma faculdade sem portões, de livre acesso. Onde todos se respeitavam e se respeitam, culturas diversas em um mesmo ambiente. Eram muitas informações, eu estava conhecendo um novo mundo, aprendendo sobre uma variação de cultura, valores e saberes. Com meu ingresso na Universidade de Brasília, tive oportunidades ímpares, a UnB



me proporcionou uma ampliação de visão de mundo, de ideias e saberes; pude aprimorar meus conhecimentos, aprender com os professores e alunos. É claro que durante minha jornada na UnB - no meio do curso - me deparei com algumas frustrações, pensei em desistir, achando que eu não iria conseguir chegar até o fim, mas decidi enfrentar e superar o meu medo. Persistir e caminhar rumo ao meu sucesso.

Hoje, percebo que eu poderia ter explorado ainda mais o que a Universidade de Brasília tem a oferecer, mas me concentrei apenas na Faculdade de Educação. Acreditava que ali era o único mundo que eu deveria conhecer. Engano meu, eu poderia ir muito mais além, conhecer muito mais do que eu conheci. Mas não me arrependo do que eu fiz, valeu para o meu enriquecimento do saber.

Como no primeiro semestre a grade curricular é “fechada”, peguei disciplinas nas quais eu estava gostando muito de estudar, era tudo novo para mim. A cada aula eu me encantava ainda mais com o curso. Fui me encontrando. A partir do segundo semestre com a disciplina: O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, eu comecei a me interessar e aprendi que os alunos com necessidades específicas também têm a capacidade de aprender, precisam de mais recursos e outras metodologias às vezes, mas aprendem. Fiquei fascinada ao estudar sobre esse assunto. Então, já tinha um olhar diferenciado para essa área.

Cursei disciplinas que também me interessaram muito para seguir com uma pesquisa futura, como: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Processo de Alfabetização, Literatura e Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE e Escolarização de Surdos e Libras. Antes de cursar a disciplina Escolarização de Surdos e Libras, minha linha de pesquisa estava sendo voltada à Economia Solidária – Dádiva, com a professora Sônia Marise. Mas quando fiz Escolarização de Surdos e Libras com a professora Edeilce Buzar, descobri o que eu procurava, eu me apaixonei, tanto pela disciplina, pelos conhecimentos que eu adquiri durante um semestre; quanto pela professora, uma pessoa de vasto conhecimento, que transmite o que sabe para quem se interessa sobre o assunto, conta suas experiências e convida a adquiri-las também. Decidi que era naquela linha de pesquisa que eu queria seguir, sobre a Surdez. E aqui estou, realizando-a.

**PARTE II**

## INTRODUÇÃO

A partir dos documentos legais internacionais e nacionais, o Brasil foi pouco a pouco inserindo-se no debate a favor de uma educação inclusiva, tendo como princípio básico a igualdade entre os seres, independentemente da situação psicológica, acadêmica, social e cultural na qual se encontram.

Nesse sentido, as escolas buscaram se adequar ao máximo ao princípio inclusivo, construindo um ambiente para que houvesse uma interação entre os alunos através da implementação de programas, como por exemplo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inibindo toda e qualquer forma de discriminação contra os estudantes e seu modo peculiar de aprendizagem, dessa forma, ressaltam as diferenças como ponto de partida para que o trabalho de inclusão seja realizado, mas de fato sabemos que na prática ainda há muito o que se fazer e melhorar para que o ensino inclusivo seja feito com qualidade.

Quando se fala da educação inclusiva para surdos, é observado que ainda existe um déficit de profissionais qualificados na área, ausência de políticas linguísticas e de metodologias que considere as especificidades dos alunos, de acordo com a sua forma específica de ser, sua identidade, cultura, dentre outros.

Sendo assim, tratar de educação inclusiva para surdos acrescenta mais desafios à discussão, pois estamos falando de grupos culturais e linguísticos que se desenvolvem de forma diferenciada. Logo, a escola precisa ter uma formação docente sólida em educação de surdos, visando o atendimento diferenciado, assim como, o conhecimento adequado em língua brasileira de sinais (Libras) para que as ações comunicativas e de convivência dentro do contexto escolar entre os alunos surdos e ouvintes sejam exercidas com precisão.

A comunicação foi e continua sendo essencial na vida toda e qualquer pessoa. Em um contexto escolar, é compreendida como um meio contra a discriminação e abandono, pois permite o convívio com a singularidade de cada indivíduo, trazendo possibilidades para que os alunos surdos não mais sejam segregados, devido terem um modo diferenciado de comunicação. Além disso, é preciso considerar que também são capazes de construir pontes para que uma relação mútua de respeito e afetividade, além da comunicação, convivência e da troca de saberes sejam partilhadas entre os demais alunos (surdos e ouvintes).

No que diz respeito aos sujeitos surdos, a comunicação pode acontecer de diversas maneiras. A principal forma de comunicação utilizada pelas pessoas surdas é a língua de sinais. A língua de sinais é uma língua visual-espacial, portanto, a execução desta língua é instaurada através da visão e da utilização do espaço, que é articulada por meio das mãos, juntamente com as expressões faciais e do corpo (OLIVEIRA, 2011).

O problema de pesquisa, que nos impulsionou na concretização desta monografia, partiu da contextualização de que as escolas regulares em nosso país aderiram ao movimento denominado educação inclusiva. Dessa forma, buscou-se saber como se dava a inter-relação entre alunos surdos e alunos ouvintes, considerando os aspectos comunicativos e de convívio, em uma escola pública dita inclusiva do Gama (DF) no período de junho a dezembro de 2014.

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar a relação entre os alunos surdos e ouvintes em uma escola inclusiva, priorizando os processos de comunicação e convivência utilizados tanto na sala de aula quanto nos espaços recreativos. Para isso, os objetivos específicos buscaram analisar a relação que se estabelece entre os alunos surdos/alunos surdos, alunos surdos/alunos ouvintes, alunos surdo/professor e os processos de comunicação e convivência utilizados para que as interações entre os alunos pudessem estar acontecendo no âmbito escolar.

Nesse sentido, questionou-se: Qual a relação existente entre os alunos surdos/alunos surdos, alunos surdos/alunos ouvintes, alunos surdo/professor e quais os processos de comunicação e convivência utilizados para que a interação entre os alunos possa estar acontecendo no âmbito escolar? Para isso, foi feita uma pesquisa empírica em uma escola inclusiva do Gama, especificamente em um 4º ano, onde foi observada a comunicação e a convivência dos alunos surdos tanto em sala de aula, como em contextos recreativos.

## CAP. 01 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência tiveram diversos tipos de tratamento. Durante muitos séculos foram excluídas e privadas de seus direitos; além de terem permanecido invisíveis perante a sociedade. Houve um grande número de mortos e segregação social.

De acordo com os poucos registros relacionados à sociedade inclusiva, encontrados nos tempos mais arcaicos da humanidade, é possível observar como as pessoas com deficiência eram vistas pela sociedade antiga. Tidas como um “ser sobrenatural” chegaram a despertar pensamentos cuja ideia central fazia juízo de que poderiam ser a "reencarnação de figuras malignas" e/ou “indivíduos espirituais caídos do céu”.

Um exemplo encontra-se na sociedade espartana, a qual primava pelos belos corpos e perfeição na forma. Sintetizado no pensamento de Pessoti (1984) citado por Batista (2004, p. 55), “em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava a eliminação ou abandono”.

Com o início do Cristianismo, passaram a ser vistas de acordo com o conteúdo da doutrina cristã, voltadas para princípios básicos como: o amor ao próximo, perdão das ofensas, humildade, compreensão, dentre outros. Já na Idade Média, no final do século XV, as pessoas com deficiência foram estigmatizadas e relegadas à pobreza, à enfermidade e à marginalidade.

No período conhecido como Renascimento houve, incontestavelmente, uma mudança sociocultural onde o valor humano tornou-se reconhecido juntamente com o avanço da ciência e a emancipação dos dogmas e crenças trazidas da Idade Média, a qual fez por entender que as pessoas com deficiência deveriam ter melhorias no atendimento e atenção diferenciada. A partir de então, elas começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos.

Em outras palavras, mesmo rodeadas de indiferenças e preconceitos, as pessoas com deficiência conseguiram exceder os limites impostos, modificando a realidade, para que fossem inseridos na sociedade.

Com ênfase na Europa, no século XIX, emergiram os primeiros movimentos sociais relacionados às pessoas com deficiências, espelhando transformações nas atitudes sociais e culturais e se concretizando no movimento inclusivo na educação,

que foi se expandindo, sendo conduzidas aos EUA e Canadá, partindo para outros países e dando sequência ao Brasil.

A concepção de educação inclusiva parte do princípio de que todos têm direito à educação, inclusive alunos com deficiência. Consiste, então, em agregar todos os indivíduos, sem fazer diferenciação dos mesmos, no âmbito escolar, independentemente da cor, classe social, cultural, condições físicas e psicológicas. Existem escolas que se destinam a um tipo específico de necessidade e outras que se destinam as mais diversas modalidades.

Muitas vezes o ensino especial é criticado devido a não existência de interação e convívio entre crianças com e sem deficiência. Porém, é necessário que seja admitido que a escola de ensino regular em grande parte, não consegue atender com eficácia as diferentes necessidades dessas crianças inseridas no ambiente escolar.

Um dos grandes avanços sociais com relação às pessoas com deficiência, seja cognitiva ou motora, foi o implemento da definição sistemática de uma determinada expressão: *equiparação de oportunidades*. Esta noção apresenta-se claramente na *Declaração de Princípios* de 1981, que foi elaborada pela Disabled Peoples International – DPI. Segundo Sasaki (1997 citado por Batista 2004, p. 62):

a equiparação de oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade –tais como o ambiente físico e cultural, a habitação e os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social, incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitos acessíveis para todos.

O ano de 1981 é considerado um marco na luta das pessoas com deficiência, já que nesse ano, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”.

Uma das ações instituídas nesse ano foi o *Programa de Ação relativo às Pessoas com Deficiência*, da Assembleia Geral da ONU, através da Resolução 37, de 3 de dezembro de 1982. A partir desse fato os direitos das pessoas portadoras de deficiência têm sido objeto de bastante atenção por parte dos organismos das Nações Unidas e de outras organizações nacionais e internacionais.

Em 1990 como resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, a UNESCO organizou, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no intuito de fomentar e impulsionar o desenvolvimento em educação

internacionalmente, universalizar o acesso e garantir, pelo menos, as necessidades básicas de aprendizagem.

Daí por diante, vários documentos internacionais trazem como preocupação o desenvolvimento por meio da educação e da acessibilidade das pessoas com necessidades específicas.

Conforme Leonardo (2001 citado por Batista, 2004, p. 62):

No ano de 1991, a resolução 45/91 da ONU “sustenta a necessidade de desenvolver políticas públicas e sociais voltadas para a efetivação dessa equiparação de oportunidades nas escolas, nos locais de trabalho, nas repartições públicas, nos logradouros públicos, nas edificações, etc”.

Em sua quadragésima oitava reunião, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em sessão de 20 de dezembro de 1993, legislou sobre normas de Equiparação de Oportunidades para pessoas com deficiência. De acordo com as Nações Unidas (1996 citado por Batista, 2004, p. 63): “Elas implicam um forte compromisso moral e político em nome dos países-membros para agir com vistas à equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência.”

Tendo como objetivo estabelecer regras que garantam que homens e mulheres independente de sua etnia, cor, idade, religião, deficiência ou qualquer outra forma que possa "separar" a sociedade como um todo em suas comunidades nativas, possam exercer os mesmos direitos e obrigações.

Os requisitos que determinam a igualdade estabelecidos em norma podem ser definidos como: conscientização, cuidados médicos, reabilitação e serviços de apoio. As áreas-alvo para igualdade de participação são: uma maior acessibilidade a qual se dá por meio de um acesso mais efetivo à informação, educação, empregabilidade, manutenção do poder aquisitivo e do seguro social, vida pessoal e integridade da pessoa com sua intimidade, cultura, recreação, esportes e religião.

Na parte que tange à educação, o documento impõe que a mesma seja baseada em um ambiente que busque a integração dos alunos na escola; e na área do trabalho, cita a não possibilidade de políticas discriminatórias e nem de se impor artifícios, os quais gerem qualquer tipo de dificuldade para a inserção da pessoa deficiente no mercado de trabalho.

O Tema da inclusão social foi tomando cada vez mais importância na ONU, tal que no ano de 1994, uma nova ação da Organização das Nações Unidas reforçou ainda mais a necessidade dessa inclusão. Tratando-se da *Declaração de*

*Salamanca*. Onde o Princípio da Inclusão se baseia a partir do reconhecimento da necessidade de trilhar em direção a caminhos que levam a instituições para que todos possam usufruir do conhecimento e aprendizagem, sem distinção de pessoas. Que seja um ambiente na qual, inclua todos os alunos, celebrando as diferenças, apoiando o ensino aprendizagem e respondendo às necessidades específicas de cada um. Devendo manter um nível aceitável de aprendizagem.

Portanto, o novo termo não se refere apenas às pessoas com deficiência, acaba englobando todas e quaisquer necessidades que possam ser consideradas “diferentes” e que necessitem de algum tipo de abordagem específica por parte das instituições.

Para tanto, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados, haja vista a vasta diversidade destas características e necessidades; construindo uma sociedade inclusiva para que, assim, a educação para todos possa ser alcançada.

Essa declaração foi elaborada no Congresso “Educação para Todos”; realizado pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), em junho de 1994, em Salamanca, Espanha. Esse documento define que os países participantes devem construir um sistema de qualidade para todos e adequar as escolas às características, interesses e necessidades de seus alunos, promovendo a inclusão escolar de todos no sistema educacional (BATISTA, 2004, p. 63).

Já no ano de 1999, a *Carta para o Terceiro Milênio* foi elaborada, aprovada e referendada em 9 de setembro, em Londres, pela Assembleia Governativa da Organização Rehabilitation International.

A *Carta para o Terceiro Milênio* defende, segundo Sasaki (2000 citado por Batista, 2004, p. 63): “um mundo onde as oportunidades iguais para as pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a – e a plena inclusão em – todos os aspectos da sociedade.” Recentemente foi elaborado mais um documento que defende a inclusão social, a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão, que foi aprovada em 5 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional ‘Sociedade Inclusiva’, realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

De acordo com a própria declaração de Montreal (2001 citado por Batista, 2004, p. 63): “... o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O



esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável”.

Tais documentos nos conduzem a uma nova noção de inclusão social, nos trazendo novos paradigmas, como o da possibilidade de acesso mais facilitado e uma forma de apresentação universal de maneira inclusiva, exigindo dos países filiados a necessidade de criação de normas e procedimentos, os quais garantam de maneira efetiva a inclusão social.

Quando observamos a tipologia dos direitos fundamentais, em que a maioria da sociedade se baseia, vemos que eles são divididos em algumas classes. Quem nos dá essa divisão é Marshall, que classifica esses direitos da seguinte forma, segundo suas palavras em:

Direitos civis, políticos e sociais (Marshall, 1967). “O direito civil aparece de forma marcante no séc. XVIII e se refere aos direitos individuais que dizem respeito à liberdade pessoal ou de pensamentos, liberdade econômica e religiosa. O direito político aparece de forma mais explícita no séc. XIX e é caracterizado pelos direitos eleitorais e pela liberdade de associação a partidos. Quanto aos direitos sociais, estes foram reconhecidos em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Declaração Universal dos Direitos Humanos” (BATISTA, 2004, p. 60).

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica estabelece que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que consta também no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

A legislação também obriga que as escolas devem ter educadores de ensino regular preparados para mediar a integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns. Cabe ao educador, a elaboração e execução das atividades, levando em conta as especificidades dos alunos com deficiências.

Denota-se que quando o assunto é direcionado à inclusão, o direito de “ir e vir”, de igualdade, torna-se limitado, e muitas vezes subtendido.

(...) Kauchakje chama assim a atenção para o fato de que a luta pelo direito à igualdade pode ser excludente, quando se tenta homogeneizar as pessoas e seus direitos, pois mesmo quando se defendem os princípios de uma sociedade igualitária, corre-se o risco de recusar a diferença. É bem verdade que a defesa do direito à diferença pode, por sua vez, tornar-se excludente, quando reforça a formação de grupos hegemônicos e isolados dos demais. É preciso, pois uma defesa das características que definem a inclusão tanto na busca pela igualdade quanto no respeito à diversidade, à diferença (BATISTA, 2004, p. 61).

O valor social da igualdade é uma das razões mais necessárias e importantes para que o ensino inclusivo seja realizado com qualidade e, principalmente, sem distinção de pessoas ou até mesmo de deficiência. Mesmo que tenhamos diferenças, todos nós temos os mesmos direitos.

A educação é para todos, porém, não são todos que têm o privilégio de estarem inseridos em um ambiente escolar. Mesmo com o fácil acesso que possibilita as informações direcionadas à educação inclusiva, ainda assim, existe a discriminação social e a exclusão dentro das próprias escolas, trazendo a insatisfação e o descontentamento.

É de extrema importância que as escolas acolham todos os alunos, independentemente de suas especificidades de desenvolvimento, tendo a obrigação de disponibilizar recursos e materiais pedagógicos para serem trabalhados em sala de aula, fazendo assim, a integração e interação entre os alunos ali presentes e seus respectivos educadores para que seja trabalhado o processo ensino-aprendizagem entre os mesmos.

(...) Esta é a mensagem que foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais (...). Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK S.; STAINBACK W.; KARAGIANNIS, 1999, p. 21).

A maioria das leis criadas no Brasil que visam garantir os direitos sociais das pessoas com deficiência, não condiz com a realidade encontrada. Um exemplo emblemático pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, criada em 20/12/96. Nota-se que o assunto da inclusão é novo até mesmo para a sociedade contemporânea. Porém, existem em nosso país várias políticas voltadas para essa temática.

Nessa lei, a temática é configurada como um capítulo autônomo e estabelece o direito à educação para as pessoas com deficiência. Seja ela motora ou cognitiva, para contribuição na conquista de maior qualidade de vida envolvendo, também, familiares e profissionais das áreas de educação e saúde com o intuito de garantir qualificação para esta população que vem crescendo gradativamente. Tendo como princípio assegurar a presença de todos na escola regular, estabelecendo aos

alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicas para o atendimento às necessidades dos mesmos.

Essa, que apesar de possuir um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial, contém falhas ao tratar da colocação do educando com deficiência na rede de ensino com modalidade regular, pois a mesma retrata que essa colocação deve ser feita de modo *preferencial*.

Vemos nisso um erro, já que essa palavra não garante uma obrigatoriedade de inserção do aluno na rede regular de ensino, possibilitando, assim, a exclusão dos mesmos das escolas regulares e colocando-os, de uma forma geral, em escolas especiais. Apesar de a educação inclusiva estar ganhando novos adeptos através de palestras, congressos e conversas com especialistas.

Vale ressaltar que, recusar a ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é crime (artigo 208 da Constituição Federal de 1988, condição que também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente) e todas as instituições devem proporcionar atendimento especializado. Lembrando que escolarização especial, que atende separadamente indivíduos com deficiência, em escola ou em sala de aula, importa a responsabilidade da autoridade competente.

No campo da educação, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e a Resolução nº 02/01 da câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esse conjunto de leis e ações pretende concretizar a política de inclusão, adotada pelo Governo Federal, que elege a escola como o “lugar da criança/adolescente” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2010, p. 23).

Todas as crianças e adolescentes que possuem alguma deficiência diferente das demais crianças estão protegidas no parecer sobre a inclusão escolar, detalhado na Resolução CNE/CEB nº 02/01.

Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras têm sido “chamadas” a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. No tocante ao aluno que possui “necessidades educacionais especiais”, esse “chamamento” é fortalecido com a Resolução CNE/CEB nº 02/01 (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2010, p. 23).

Com o intuito de propagar no Brasil a política de inclusão internacional e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi

instituído no MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implantada em 2004. Uma ação da SEESP (Secretaria de Educação Especial) em parceria com diversas organizações brasileiras e internacionais, com o fundamento de que seja garantido o direito dos alunos com algumas necessidades educacionais especiais com acesso à permanência e, com qualidade nas escolas da rede regular de ensino.

Atuando como medida complementar, através do sistema de ensino, o poder público disponibiliza recursos educacionais e serviços de educação especial para que possa ser possibilitada a permanência com qualidade dos indivíduos com deficiência. E apresentando às escolas o grande desafio da construção do “sucesso escolar” diante da heterogeneidade. Tornando um desafio maior quando deparado com algumas das características relacionadas à educação brasileira. Portanto, deixa claro que as escolas públicas regulares não têm atingido os objetivos aos quais se propõem.

O programa buscava expandir-se por todos os cantos do país em municípios-polo, promovendo a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que fossem capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Omote (2004) instiga-nos a buscar um salto de qualidade nas discussões e ações pedagógicas referentes à educação inclusiva. Mantoan (2003) e Ribeiro e Baumel (2003) apontam para mudanças fundamentais na organização escolar. Góes e Laplane (2004), ao reunirem trabalhos de diferentes autores, ressaltam a necessidade de se repensarem aspectos ligados à política de educação inclusiva e as práticas referentes a sujeitos com necessidades educacionais especiais incluído em salas de aula regulares (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2010; p. 25).

Apesar dos inúmeros discursos e leis favoráveis à inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar e em meio à sociedade, ainda nos deparamos com a estigmatização da pessoa com deficiência.

Acredita-se que quando há realmente a inclusão nas escolas, todos saem ganhando e aprendendo mais uns com os outros. O rendimento acaba sendo positivo não apenas para os alunos, mas também para todos que estão envolvidos com a escola: alunos, professores, família e sociedade.

Para que a inclusão possa funcionar adequadamente, sem distinção de alunos, é preciso que haja programação adequada para que todos possam participar das realizações dos conteúdos em grupos e individuais; quando necessário, fornecendo a possibilidade para a troca de conhecimentos, habilidades tanto

acadêmicas quanto sociais e também para que sejam preparados para um bom desempenho diante a sociedade.

Para que sejam percebidas as atitudes positivas sobre o trabalho realizado com os alunos com deficiência, é importante que aconteça uma boa relação entre aluno, professor, escola, família e comunidade. Sendo assim, um trabalho em conjunto que visa o aperfeiçoamento para a superação dos obstáculos proporcionando aos mesmos, possibilidades de atuação e progressão em uma evolução contínua.

A implantação de uma “política de inclusão” traz inerente a ideia de uma população excluída. (...) Depreende-se que a existência de políticas de inclusão necessariamente compreende uma contradição (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2010, p. 21).

Quando se diz em uma política de inclusão, significa que existe a exclusão no meio à sociedade, devido à pobreza e marginalidade que está inserida no país, porém, esta questão não é recente e nem apenas nacional, a partir deste pressuposto, a “exclusão funcional ao sistema” e os “mecanismos de inclusão dos excluídos”, faz com que aconteçam os “programas de inclusão”.

Muitas das ações denominadas de políticas de inclusão dizem respeito diretamente às crianças e aos adolescentes, como Bolsa-Escola, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, especificamente com relação à educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais (...). Frequentemente esses acordos (ou seus princípios) são materializados ou incorporados em leis (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2010, p. 23).

Atualmente o MEC busca implementar as legislações internacionais e nacionais a respeito da inclusão de pessoas com deficiência, por meio do Programa de Educação Inclusiva, instituído em 2008. Este programa tem se expandido para os diversos municípios brasileiros por meio de formação de educadores e gestores a fim de que se tornem os multiplicadores da nova concepção de educação inclusiva adotada pelo país.

Em sua apresentação, encontramos que a inclusão está fundamentada “no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade (...) e requer a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2010, p. 26).

Com a ideia de que nenhuma criança deveria ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência, o programa incentiva a interação entre crianças para que haja o desenvolvimento conjunto, existindo também a qualificação no ensino e mudanças fundamentais, quando necessário, para uma melhor gestão escolar.

No entanto, no momento em que estas ações chegam até a escola se deparam com uma realidade complexa, com estrutura física e profissional defasada e diversos preconceitos em relação à diferença.

Os alunos que possuem necessidades específicas, através do convívio com os alunos na rede regular de ensino, conseguem desenvolvimentos satisfatórios na aprendizagem e em suas potencialidades. Sendo assim, todos os alunos precisam da interação entre aluno-aluno e aluno-professor, para que haja avanços na aprendizagem de ambas as partes, enriquecendo o conhecimento e tornando-se um meio facilitador para que a adaptação de habilidades pessoais e sociais esteja em constante processo de construção para o seu melhor desempenho.

Logo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a escola é de todos e todas as crianças devem estar inseridas sem serem discriminadas, sem terem restrições ou limitações de suas deficiências e das características que possam servir para marcar as suas identidades.

É do direito de quem têm deficiências frequentar as escolas de ensino regular. Logo, a mudança deve dar-se pela maneira como é trabalhada com o aluno. Uma boa escola é aquela que ensina para todos. E estar junto, aprendendo e participando, é uma forma de superar a discriminação.

Os projetos políticos pedagógicos devem seguir um direcionamento correto. De modo que possibilite os alunos a adaptar-se e não os professores a fazerem as adaptações por eles. Participando da classe comum e visando a autonomia. Lembrando que, em toda escola, é obrigatório o atendimento educacional e especializado.

## 1.1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Atualmente a educação de surdos vive um momento de transição, de questionamentos de seus pressupostos no que diz respeito ao formato de estudos: escolas bilíngues ou classes inclusivas.

No entanto, o modelo de inclusão escolar ainda enfrenta muitas polêmicas, pois na prática os surdos ainda lutam por profissionais qualificados e pelo fortalecimento de sua cultura no currículo.

Neste capítulo, que diz respeito à educação inclusiva para surdos, será explicitado os principais aspectos que giram em torno do que têm se configurado como educação de surdos atualmente, principalmente no que diz respeito à escola inclusiva.

Em meados da década de 90, as políticas educacionais traduziram, de maneira restrita, como explicitada no capítulo anterior, o conceito de inclusão escolar, visualizando apenas o ensino regular como espaço de conhecimento.

Com relação à educação de surdos, a Declaração de Salamanca (1994), declara que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Um dos grandes problemas enfrentados na educação de surdos diz respeito às línguas, principalmente nas relações de força entre a língua majoritária (língua oral) e a língua de sinais, língua da minoria surda.

Admitindo também, nos casos em que as necessidades específicas dos alunos façam com que sejam impedidos de se desenvolverem satisfatoriamente nas

classes já existentes, os mesmos teriam direito de serem educados em classes ou serviços especializados. E, o caso dos surdos é um deles:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 60. Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (LDB nº 9394/96, artigo 59 e 60, parágrafo único)

Encontramos ainda na Convenção da ONU, que deve haver a “Facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda” e a “Garantia de que a educação de pessoas, em particular surdas, seja ministrada na língua e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social”. (ONU, 2006a, artigo 24, 3b, 3c)

Em 2002, foi editada a lei nº 10.436, de 24 de abril, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (libras) e dá outras providências. Entre elas, reconhece que a Libras é um meio legal de comunicação e expressão. Em seu parágrafo único, explicita:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto nº 5.626/05, é possível encontrar diversos objetivos que visam a implementação de ações educacionais específicas. No caso da educação de surdos, algumas dessas ações seria no sentido de desenvolver habilidades linguísticas; exercício do direito da escolha das filosofias de educação para surdos; aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa para surdos, oral e escrita, através de metodologia própria; incentivo à utilização da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos; incentivo à oficialização da LIBRAS. Tendo como princípio constitucional a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino.



Alunos surdos deverão estar matriculados preferencialmente na escola de ouvintes. (MEC/2008).

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Decreto nº 5.626/05, artigo 14).

Nessa circunstância, é importante mencionar que a educação de surdos marca um debate fundamental dentro da implementação das políticas de educação inclusiva.

Contudo, a questão da educação inclusiva para surdos passa pelas especificidades do aluno, fazendo com que seja preciso observar e trabalhar de acordo com a forma com que eles veem o mundo, a cultura e afins. Tendo como desafio o oferecimento de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Vale ressaltar que cada um dos alunos possui características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos, contando também que constituem tipos distintos de interesses que levam a experiências para a construção do saber.

Portanto, é necessário que seja construído conceitos de processo ensino-aprendizagem capaz de fazer com que a segregação deixe de existir. E para que isso aconteça, devem ser introduzidos meios para que a inclusão do aluno surdo no ensino regular aconteça de fato.

As práticas educacionais tradicionais devem ser ultrapassadas e o pensamento de que os alunos surdos não conseguem obter autonomia deve ser extinto. Para que isso seja possível é importante que ocorra divulgações aos docentes a fim de que a sensibilidade e a conscientização da comunidade escolar aconteçam, de maneira que possibilitem o combate a preconceitos e atitudes discriminatórias.

Portanto, a educação inclusiva compreende que a interação escolar é um meio contra a discriminação, abuso e abandono; acreditando que o convívio com a singularidade de cada um traz possibilidades para que os surdos possam não mais estar segregados devido ser “diferente” dos outros.

Os surdos com suas diferenças são capazes de construir uma relação mútua de respeito, compreensão, troca de saberes e outros. Em vista disso, é de grande

importância a valorização das diferenças e realizações individuais para que o convívio e o ensino-aprendizagem sejam realizados com sucesso.

De acordo com Schneider (2006), a educação inclusiva pode ser o meio mais eficaz e com melhores soluções para combater a discriminação e o abandono na escola.

A escola deve resgatar o papel de ensinar, aprender com a diferença e despertar o desejo nos surdos de aprenderem com as novidades que carregam consigo, considerando o potencial de aprendizagem das crianças e não ficando circunscrita aos seus déficits (SCHNEIDER, 2006, p. 17).

Então, nesse sentido, a autora defende a inclusão e diz que essa deve ser um meio facilitador para que haja uma mudança educacional, onde a escola regular seja o mediador para que possa ocorrer a troca de informações, a interação e o respeito.

A escola deve trabalhar em conjunto com o docente para que todos estejam preparados, proporcionando os meios necessários para que a aprendizagem seja realizada de maneira com que todos os alunos sejam atendidos com suas diferenças. E, tratando dos surdos, deve ser considerado a utilização da língua de sinais para ações comunicativas dentro e fora da sala de aula.

O processo de inclusão é uma forma de organização social que busca um sentido para todos os seus participantes realizarem modificações no próprio currículo, para que os conteúdos possam ser trabalhados em diferentes graus de complexidade; modificar o contexto da aprendizagem e a própria prática educativa, a organização da escola, da sala de aula, tendo presente a importância do clima afetivo ou emocional para que o aluno aprenda e se desenvolva adequadamente. Urge, portanto, que a escola esteja apta a fazer modificações no currículo e que os professores estejam preparados para aceitar as diferenças individuais das crianças diferentes e suas peculiaridades (SCHNEIDER, 2006, p. 18).

A seguir coloca-se questões levantadas por Schneider (2006) a respeito da educação inclusiva para surdos, indicando que para ela a inclusão vai muito além do que apenas inserir os alunos dentro de uma escola regular:

- Como os surdos sentem e vivem o processo de inclusão?
- Como se dá a sua adaptação em sala de aula da escola regular?
- Qual a expectativa dos professores frente ao desafio da inclusão?
- Os professores possuem estratégias para dar resposta às diferentes necessidades das crianças em sala de aula?
- Como preparar os professores e o grupo-classe para receber o aluno surdo de maneira adequada
- Como os pais dos alunos surdos sentem o processo de inclusão de seus filhos? (SCHNEIDER, 2006, p. 19)

Para que a inclusão dos alunos surdos no ensino regular ocorra adequadamente e traga benefícios aos mesmos, é de extrema importância que a educação seja diferenciada, no sentido amplo de formação para a vida pessoal, social e profissional.

Segundo Schneider (2006, p. 87), “o corpo docente nas escolas regulares parece não responder ao desafio de ter de receber a todos, particularmente quando o aluno é surdo”. Deste modo, a educação dos surdos na escola regular brasileira tem como dever o bilinguismo, cabendo aos professores encontrar equilíbrio entre a língua de sinais e a língua oficial para que possa haver harmonia no ensino-aprendizagem dos surdos.

Um dos grandes desafios enfrentados na educação inclusiva para surdos é o desrespeito à questão da língua, isto é, em que língua está se desenvolvendo um ensino para surdos.

Para Schneider (2006), apesar dos avanços tecnológicos e das contínuas possibilidades de comunicação que vem rompendo barreiras tanto do tempo quanto do espaço, a situação educacional dos surdos ainda diz respeito a não vencer o fracasso escolar das pessoas surdas, devido lacunas que ainda se encontram em aberto.

De acordo com as diretrizes governamentais (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), as quais trazem como princípio básico que a educação de surdos deve ser desenvolvida preferencialmente na rede regular de ensino, Sá (1999) faz algumas interrogações que contribuem com o processo de reflexão a respeito da educação inclusiva para surdos.

A escola regular é o ambiente educacional adequado para a educação de surdos ou, diante da especificidade da pedagogia para surdos, deveria ser possibilitada a escola especial para surdos? (...) Porque diríamos que os surdos devem integrar-se à sociedade? (SÁ, 1999, p. 217)

Conforme Sá (1999), a educação para surdos em um ensino regular é de grande importância para o desenvolvimento dos mesmos, mas para que isto aconteça de forma adequada, é necessário que as estratégias de ensino sejam avaliadas, fazendo com que os alunos que ali estão não sejam esquecidos. Portanto, diante dessa questão, são levantadas várias vertentes dos problemas de uma educação inclusiva regular.

A autora elenca em pesquisa alguns temas que fazem repensar o porquê dos surdos não quererem estudar em uma escola regular: a) Porque na escola regular o surdo não consegue entender tudo o que está sendo dito; b) Porque o despreparo dos professores para o trabalho com surdos é maior entre os de escola regular que entre os de escolas especiais; c) Porque na escola regular há dificuldades na convivência com ouvintes; d) Porque há a possibilidade de evitar sofrimento para o surdo; e) Porque o surdo gasta muito mais tempo que os ouvintes para assimilar um conteúdo transmitido na língua na modalidade oral; f) Porque o surdo tem dificuldade ao ter que obter as informações pela leitura labial; g) Porque na escola regular há perda de tempo para ambos os lados; h) Porque a aprendizagem é dificultada por não haver intérprete de Língua de Sinais na escola regular; i) Porque na escola regular os líderes vão fazer valer sempre os direitos da maioria ouvinte.

Na pesquisa realizada por Sá (1999), apenas três surdos dentre os 31 entrevistados, disseram que a preferência é pelo ensino de surdos em escola regular. As razões para tal, de acordo com a autora, foram: a) Porque o surdo precisa participar desde cedo do mundo dos ouvintes; b) Porque junto aos ouvintes há maior possibilidade de que a surdez seja encarada com mais naturalidade; c) Porque é uma questão de costume.

Conforme a autora é importante que os docentes que atuam na área da educação de surdos também opinem para que o trabalho seja realizado da melhor maneira, atendendo com mais eficácia e melhores soluções para que a educação de ensino inclusivo atenda a todos.

Sá (1999) coloca algumas razões para que os surdos não estudem em escolas inclusivas: a) Porque a metodologia de trabalho é inadequada; b) Porque há dificuldade em encontrar serviços de atendimento especializado em escolas regulares; c) Porque o benefício que a escola regular traz é apenas estímulos à oralização e à socialização, o que pode ser conseguido com melhores resultados na escola especial; d) Porque há a dificuldade de integração com os colegas ouvintes; e) Porque há dificuldade de aceitação da condição do surdo por parte de professores.

Todo esse questionamento realizado pela autora deve servir não para eliminar a possibilidade de uma educação inclusiva para surdos, mas, principalmente, problematizar a educação inclusiva como se encontra na realidade e

levantar pontos positivos e negativos que devem ser considerados na organização desse tipo de educação.

Para Sá (1999), talvez a melhor alternativa educacional para os surdos seja a escola especial bilíngue, ou seja, uma escola específica para surdos que considere a singularidade de sua língua, identidade e cultura.

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.

Atualmente, um novo modelo de educação inclusiva para surdos tem se apresentado como alternativa a esses modelos anteriormente problematizados: a escola bilíngue para surdos. Nessa, a língua de sinais é a primeira língua para surdos e a língua oral ou escrita, como segunda língua. Porém, não é o foco deste estudo aprofundar-se na conceituação de uma escola bilíngue, pois o objetivo ainda é compreender o que é a escola inclusiva.

Mesmo que a surdez apareça como uma das faces mais significativas do sujeito surdo, a sua educação deve considerar a complexidade de relações que estão presentes na constituição identitária do sujeito; levar em conta questões de gênero, raça e etnia; implementar a dialogicidade e, ainda, quando a questão principal discutida for a surdez, vê-la como uma condição cultural e social, da qual participam sujeitos que se identificam entre si pelo pertencimento a uma comunidade social e culturalmente constituída (SKLIAR, 1998, citado por SCHNEIDER, 2006, p. 103).

Ou seja, o aprender com o outro, a comunicação, a troca de experiências, o relacionamento com o próximo – para que a identidade do indivíduo seja construída permeada pelas diferenças para uma construção autônoma e crítica na sociedade –

é de grande necessidade para a contribuição das superações e soluções alternativas para qualidade de ensino.

O professor deve saber utilizar as oportunidades efetivas de diálogo surgidas em sala de aula para que os alunos aprendam a apropriar-se criticamente do conhecimento existente, o qual muitas vezes está além de suas experiências imediatas. É importante que os alunos surdos e ouvintes possam ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo onde interagem e transformar o próprio presente. Portanto, por meio do uso da língua de sinais pelos surdos, da aproximação mediadora através do diálogo e da reelaboração contínua do currículo, o professor vai testando as condições de aprendizagem do aluno e capacitando-o ao agir comunicativo e a um desenvolvimento com qualidade (SCHNEIDER, 2006, p. 109).

A importância para que a educação de surdos seja efetivada com sucesso, entra em questão das participações das atividades em um ambiente escolar, tendo acesso qualitativo, levando-os a conhecer várias culturas que são desenvolvidas e produzidas pela humanidade, para que haja o desenvolvimento de potenciais para a formação integral e condições para que o exercício efetivo da cidadania possa ser colocado em prática.

Stinson (1999) citado por Schneider (2006) acredita que seja desafiador a utilização de uma inclusão havendo a interação social e acadêmica dos alunos surdos.

Contudo, é sugerido que a educação inclusiva para surdos se constitua enquanto prática educacional visando à interação entre os participantes e que a língua de sinais seja valorizada e utilizada cotidianamente no contexto escolar.

Sendo assim, para que haja o crescimento da implementação e inclusão efetiva dos alunos surdos, é válido considerar que estas questões sejam levantadas a fim de se considerar a importância dos educadores de surdos na eficácia da aplicação dessas ações.

É de conhecimento que a utilização da língua de sinais e da língua da comunidade majoritária precisa ser considerada como um ponto fundamental na discussão de educação inclusiva para surdos e, que a mesma esteja presente no processo de ensino. Por outro lado, questiona-se a necessidade de um ambiente menos restritivo, com ambiente linguístico rico, e com interações de diversas ordens. No entanto, Sá (1999), destaca:

Os surdos devem ser os primeiros a serem ouvidos no que diz respeito à maneira de ser operacionalizada a integração (que como princípio é, de

fato, inquestionável) visto que a eles se dirigem as decisões das políticas públicas, e são também eles os atores do processo devendo ter, portanto, “voz e vez”. Toda opção ou preferência tem argumentos prós e contras; assim ocorre também quanto à decisão sobre o ambiente educacional mais adequado para a efetivação da abordagem educacional que ora se delinea(SÁ, 1999, p. 232).

Nesse sentido, compreende-se que o aluno surdo aprenderá com mais eficácia se colocado diante de possibilidades de interação e comunicação com o meio.

Além disso, a cultura deve estar presente a fim de atribuir-lhes sentimentos de coesão e força. Afinal, este contato será responsável por lhes proporcionar a construção de suas identidades e opiniões a respeito de si e do mundo.

Dessa forma, evocamos mais uma vez a pesquisa realizada por Buzar (2009) a respeito da invisibilidade do aluno surdo em contextos ditos inclusivos, apontando resultados desastrosos na formação intelectual, emocional e social dos sujeitos surdos.

Contrário a esses resultados, a autora destaca que para falar de educação inclusiva, a junção da teoria e da prática faz-se necessário e que, a construção de um ambiente acolhedor – respeitado e pluralizado – na qual as diferenças possam deixar de serem vistas como vergonha para o grupo, e que as características próprias de todos os alunos sejam consideradas questão enriquecedora, agregando conhecimentos através das singularidades e das ações dos mesmos. Problematicando ainda a educação inclusiva para surdos no formato que ela adota hoje, vimos que:

A situação caótica dos denominados processos inclusivos de alunos surdos no ensino regular, igualmente denunciados pelos indicadores divulgados na pesquisa desenvolvida por Capovilla (2011, p. 90), ao longo de uma década pelo Pandesb, faz com que se afirme que: impor essa política da inclusão (que desistiu e remove as crianças surdas de sua escola bilíngue e sua língua) com base na expectativa de que as crianças pré-alfabetizadas possam vir a fazer uso da leitura orofacial para aprender a ler e escrever é uma medida vã, irresponsável e falaciosa (WITKOSKI, 2012, p. 35).

Considerando ainda a questão da comunicação em escola inclusiva, Witkoski (2012) é contundente:

A hipocrisia do discurso da inclusão cai por terra diante da barreira imposta especialmente pela diferença linguística. Esperar que crianças que não compartilham a mesma língua e o mesmo tipo de experiência de percepção e apreensão do mundo (que nos surdos se dá via contato e experiência

visual) se comuniquem com fluência e consigam estabelecer relações de trocas significativas é, em si, um contrassenso (Witkoski, 2012, p. 37).

Tem de ser trabalhado as diferenças linguísticas no ambiente escolar, só assim a inclusão realmente acontecerá. Não adianta apenas aprender o básico para que uma comunicação se desenvolva; o mínimo não é suficiente para que relações com trocas significativas aconteçam.

Além disso, considerando a questão da convivência entre pares na escola inclusiva, Witkoski (2012) enfatiza:

Como os surdos convivem no ambiente escolar unicamente com ouvintes, que são maioria absoluta no ensino regular, ficam sozinhos, sem possibilidade de trocas e sem desenvolver uma consciência de ser surdo através de relações de espelhamento (WITKOSKI, 2012, p. 39).

Nesse sentido, é essencial que o educador trabalhe com uma metodologia que aborde projetos que levem a classe à reflexão sobre a educação inclusiva e reconhecimento do outro. E que, por conseguinte, faça com que os alunos surdos sejam gerenciadores de sua própria aprendizagem e que não sejam discriminados devido às suas diferenças.



## **CAP. 02 - ASPECTOS RELACIONAIS: Comunicação e Convivência**

De acordo com a trajetória da educação de surdos que é marcada por um processo árduo para a dignidade e inclusão dos mesmos diante das circunstâncias da sociedade, o desenvolvimento da linguagem e comunicação dos surdos também foi e continua sendo um processo contínuo para a agregação e convivência entre os surdos e ouvintes. Defronte a estas questões serão abordadas neste capítulo as relações que são dadas para a interação entre os mesmos, destacando dois aspectos: a comunicação e a convivência.

A comunicação é ponte para que a cultura social seja desenvolvida. Sendo vista como uma necessidade básica do ser humano, é realizada durante todo o tempo, com a mesma convicção de que (por exemplo) estamos respirando ou até mesmo caminhando. Porém, a sua essencial importância só é percebida quando, por algum motivo, é perdida a capacidade de se comunicar.

Ainda assim, sabendo quão importante é a comunicação na vida da sociedade em geral, não se sabe como os homens primitivos iniciaram a comunicação entre si, se foi por meio de gritos ou grunhidos, como fazem os animais, ou se foi através de gestos, ou até mesmo pela combinação de todos: gritos, grunhidos e gestos.

Sabe-se apenas que independente do que é relatado, os primitivos conseguiram encontrar maneiras para que fossem associados determinados tipos de sons ou gestos, a determinados objetos ou ações.

As experiências, ideias e sentimentos são adquiridas e compartilhadas por meio da comunicação, de acordo com as vivências pessoais, das formas de pensamento e de ação, das crenças e valores, dos hábitos e dos tabus do grupo. Logo, a própria cultura de uma sociedade pode ser considerada como um extenso sistema de códigos de comunicação (BORDENAVE, 1982).

As qualidades essenciais da sociedade e a sua natureza foram adquiridas através da comunicação com o meio (nas ruas, ônibus, lojas, igrejas, entre amigos, escolas, etc.), que, através de relacionamentos, obtém a possibilidade de transformação para si e para com o social. Sendo um produto funcional na necessidade humana, tanto de expressão quanto de relacionamento, satisfazendo um conjunto de funções.

Logo, até mesmo o silêncio comunica e o que a palavra não comunica é conduzido pelos olhos ou até pelas mãos (BORDENAVE, 1982).

Segundo Bordenave (1982, p.41), “A comunicação, de fato, é um processo multifacético que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis – consciente, subconsciente, inconsciente –, como parte orgânica do dinamismo processo da própria vida”.

Sendo assim, a comunicação vai muito além dos que os meios de comunicação social (jornais, rádios, TV, livros e afins) que muitas vezes mascaram a realidade, levando à manipulação de massas e dominação pela indústria cultural, representando uma mínima parte da comunicação total.

No que diz respeito aos sujeitos surdos, a comunicação pode acontecer de diversas maneiras. A principal forma de comunicação utilizada pelas pessoas surdas é a língua de sinais. A língua de sinais é uma língua visual-espacial, portanto, a execução desta língua é instaurada através da visão e da utilização do espaço, que é articulada por meio das mãos, juntamente com as expressões faciais e do corpo (OLIVEIRA, 2011).

Ao contrário do que muitos imaginam a língua de sinais não se constitui em um conjunto de mímicas e gestos soltos utilizados pelos surdos para que possam facilitar a comunicação. Pelo contrário, é uma língua com estruturas gramaticais próprias assim como outras línguas.

Os estudos relacionados à língua de sinais são recentes, iniciados na década de 1960 nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais só foi reconhecida por lei em 24 de abril de 2002, por meio da Lei Federal 10.436.

A língua de sinais é considerada a língua materna das pessoas surdas e está em constante evolução; de modo que as necessidades no que tange a eficácia da comunicação possam ser desenvolvidas. Considerado um instrumento de grande importância para os surdos e ouvintes, a língua de sinais permite a comunicação e a convivência entre os surdos e os ouvintes fazendo, assim, que os paradigmas e os bloqueios da comunicação, possam ser quebrados paulatinamente (CICCONE, 1990).

A libras possui características próprias vistas através das expressões corpóreo-facial. Tendo importância ímpar e grande responsabilidade na construção da identidade e cultura surda.

A língua de sinais possibilita a quebra do bloqueio de comunicação. Portanto, quanto mais cedo se pratica, melhor. Pois, esta comunicação faz com que também seja possível o entendimento dos componentes visuais deste idioma.

Vale lembrar que a língua de sinais não é universal e que cada país tem a sua. No quesito de significados e significantes, a língua de sinais não é diferente das línguas orais, sendo considerada por seus valores conceituais, como um código aberto e não pelo conjunto de sinais referidos a palavras. Com ressalva de que a comunicação sinalizada não prejudica a internalização da fala e da oralização (CICCONE, 1990).

Dentro de um formato pedagógico foram criadas alternativas de comunicação que utilizavam uma mistura de língua de sinais e língua escrita ou oral, denominada bimodalismo. Ou seja, foi criada uma língua “artificial” com intuito de ensinar a gramática da língua falada para o surdo.

O bimodalismo é das formas de comunicação usada pelos surdos para que o desenvolvimento da fala seja facilitado, desenvolvendo códigos manuais para que sejam utilizadas simultaneamente como auxílio para que a estrutura da linguagem oral seja seguida. Ou seja, para que as habilidades linguísticas sejam desenvolvidas acompanhadas dos sinais (CICCONE, 1990).

Outra forma de comunicação utilizada pelas pessoas surdas – apesar de menos expressiva do que a língua de sinais – é a modalidade escrita da língua oral. Nesse âmbito, são encontradas dificuldades de expressões devido às particularidades que os surdos possuem na escrita. Tendo também dificuldades de leitura e produção de textos já que a língua oral não é a mesma que a língua de sinais, precisando, muitas vezes, ser mediada por um processo de tradução devido a escrita da língua oral não ser própria dos surdos (STUMPF, 2000).

A datilologia é a soletração de uma palavra usando o alfabeto manual de libras, na qual cada sinal corresponde a uma determinada letra. Para (por exemplo) traduzir nomes próprios, lugares ou até mesmo palavras que não possuem algum sinal. Além disso, outra forma dos surdos se comunicarem é por meio da própria língua oral, no caso dos surdos oralizados.

São considerados como surdos oralizados aqueles que desenvolveram mais habilidades em linguagem oral, comparativamente aos não oralizados, cujas habilidades verbais são quantitativa e qualitativamente inferiores. [...] Onde geralmente a língua-pátria é a sua língua materna, lêem lábios, não

se identificam com as manifestações da Cultura Surda e participam mais da Comunidade Ouvinte (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007, p. 376).

As facilitações da comunicação até então impossibilitadas, tem por significado entender aqueles que não escutam; não no sentido de alguém que não seja competente, mas sim, como alguém que tenha a possibilidade para a progressão de acordo com suas particularidades.

Segundo Góes (1996 citado por Lacerda 2006, p. 02), “os sujeitos surdos pela defasagem auditiva enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos”.

Muitas vezes quando ouvintes veem surdos se comunicando, ficam com a atenção presa, devido a situação de conversar sem som, com movimentos rápidos feitos com as mãos, acompanhado com expressões corporais e faciais que não fazem parte do cotidiano dos ouvintes (CICCONE, 1990).

Além das formas de comunicação apresentadas anteriormente, destaca-se como usual na comunicação de alguns surdos a linguagem oral, que com o passar do tempo está se tornando cada vez mais acessível para os sujeitos surdos. De acordo com Ciccone, 1990, p. 10:

A linguagem oral, por utilizar elementos simbólicos com capacidade quase infinita de construção, e sendo abstrata, tornou-se o instrumento fundamental de comunicação do pensamento humano. [...] ela é adquirida e organizada através das relações afetivas e sócio-culturais do indivíduo com o ambiente. [...] Quando existir um conjunto de sinais expressivos (orais, mímicos, gestais), mutuamente compreendidos, está instalada a comunicação.

Em suma, há diversos modos de comunicação utilizados pelos surdos, porém, é de conhecimento que a linguagem oral e escrita não é funcional para a maioria deles, devido às privações e dificuldades acentuadas em interpretação de texto (CICCONE, 1990).

Portanto, nesse sentido, a autora coloca em questão que mesmo utilizando a modalidade escrita da língua oral, a escrita dos surdos é diferenciada da escrita dos ouvintes devido a não fonetização da exploração dos aspectos viso espacial e também do uso de parâmetros da língua de sinais para regular a escrita. Portanto, o surdo não consegue ser transformado em ouvinte.

Muitas vezes, a mídia acaba difundindo a concepção de que todos os surdos são iguais: sabem ler lábios, sabem falar e sabem escrever. E é perceptível que os

níveis encontrados nas comunidades surdas não são sempre nivelados. De acordo com Godinho (1982 citado por Scangarelli, 2012, p. 28):

[...] serve a linguagem como instrumento do pensamento e comunicação, como meio e controle de ação dos outros e como força que une os membros de uma comunidade particular, a passo que as separa de outra, como também é através dela, veiculada pelos órgãos de comunicação de massa, que tomamos conhecimento de fatos e ocorrências que, promovendo mutações da opinião pública, alteram o comportamento social.

Os meios de comunicação são de grande importância a qualquer ser humano porque com o seu uso podem se expressar e se comunicar com o mundo, com a sociedade em geral.

Nesse sentido, considera-se que a não partilha de uma linguagem comum impede que as oportunidades de convivência sejam realizadas para a construção plena dos sujeitos. A troca de experiências com o “diferente” traz benefícios tanto para os surdos quanto para os ouvintes.

Dependendo do tipo de educação que recebem, os surdos podem usar um ou outro tipo de comunicação. Há ainda surdos que nunca tiveram algum tipo de contato com outros surdos e acabam criando outras formas comunicativas.

Ainda no campo das relações humanas, destacamos a convivência, que desde os primórdios da humanidade foi estabelecida de maneira inevitável. Pois, uma vez que os seres humanos se reproduzem continuamente, outros são gerados; aumentando, assim, a convivência entre os mesmos e conseqüentemente a complexidade dos tipos de convivência.

De acordo com o dicionário online de português, convivência pode ser definida como: “Ação ou efeito de conviver. Modo de vida em que se pode partilhar; vida em comum; convívio diário.

O relacionamento estabelecido entre pessoas que convivem diariamente; convívio próximo e contínuo; intimidade. Ação de coexistir (num mesmo local) de maneira harmoniosa.

Levando em consideração que o dicionário concede uma definição simples e ao mesmo tempo completa do que venha a ser convivência, esse tema pode ser estabelecido com a seguinte definição: Ato de se interrelacionar com as pessoas das mesmas e diferentes culturas. Sendo essa convivência contínua ou não, através dos mais diversos tipos de relações existentes na sociedade, a qual se dá no convívio interpessoal.

Tratando-se da convivência interpessoal pela qual são exploradas as experiências sociais e culturais, para se pensar nas relações entre os seres humanos, na qual se constitui em processos de transformações, devido ao convívio com o outro e consigo mesmo, é necessário reconhecer que é preciso que a aceitação do outro seja recíproca, havendo o respeito mútuo e a compreensão entre os indivíduos.

Levando em consideração que as relações de convivência tornam-se necessárias para que o aperfeiçoamento das relações humanas seja construído coletivamente diante a vida em sociedade, para que a ação possa ser positiva, é de extrema importância saber que além de conviver é preciso acolher o próximo, mesmo com as diferenças existentes, fazendo com que o convívio com o outro exija transformações espontâneas para que o modo em que se vive se faça apropriado, em um espaço de convivência.

Portanto, a consciência moral deve estar baseada no diálogo para que as soluções de possíveis conflitos - que são inevitáveis – que surgem na convivência, sejam sanadas (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010).

Quando o sujeito surdo passa a conviver somente com uma comunidade ouvinte sem obter contato com outros surdos, a surdez tende a ser ocultada e sua capacidade diminuída. É essencial que o surdo possa se adaptar na sua comunidade para que se relacione sem estar se isolando da comunidade majoritária, possibilitando a constituição da identidade surda, a aceitação como pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Através das relações sociais o sujeito adquire possibilidades que o permite a construção de saberes, a representação de si próprio e do mundo; fazendo com que as suas características e comportamentos estejam em constante processo de definição diante das vivências sociais.

## **CAP. 03 - METODOLOGIA**

### **3.1 – Metodologia Qualitativa**

A metodologia qualitativa deve ser compatível com a lógica da questão de pesquisa e com o raciocínio desenvolvido para que haja um direcionamento para o resultado coerente, tendo como objetivo situações que podem ser de difícil compreensão ou de forma precisa de acordo com as singularidades a serem estudadas, levando a entender as diversas leituras existentes relacionado ao assunto da pesquisa.

Na metodologia qualitativa não se emprega dados estatísticos como centro do processo de análise de um problema. Não havendo a pretensão de numerar, ou medir unidades ou categorias homogêneas. Apresenta uma forma para que a relação de causa e efeito seja entendida (OLIVEIRA, 1997).

Neste sentido, é importante que o pesquisador tenha uma participação mais efetiva e exploratória da pesquisa, observando a situação a ser pesquisada mais de perto, sendo permitido também ao pesquisador que se expresse livremente sobre o assunto em questão, já que quando é tratado do sujeito, deve ser levado em consideração os traços subjetivos e as particularidades de cada um.

### **3.2 – Observação**

A observação é um ato que é praticado com atenção constantemente durante toda a vida por nós, para que a compreensão dos acontecimentos e situações diversas sejam analisadas frequentemente (RAMPAZZO, 2002).

Capaz de analisar as possibilidades de intervenções, aplicando os sentidos para que seja obtido determinadas informações sobre aspectos da própria realidade. Porém, exige que o pesquisador esteja preparado e atento para as situações que possam aparecer na área de sua pesquisa, na qual esteja interessado em realizar.

Quanto mais alguém é participante, pode estar envolvido emocionalmente, perdendo a objetividade e prejudicando com isso a observação. Entretanto, pelo menos em determinadas circunstâncias, torna-se muito difícil, ou muito superficial, a observação de situações das quais não se participa (RAMPAZZO, 2002, p. 107).

O registro que se faz da observação é de extrema importância, devendo seguir os acontecimentos reais, através das anotações que foram de fato

observados, tendo o devido policiamento de não estar misturando os desejos e as avaliações pessoais nas informações adquiridas.

As observações foram registradas simultaneamente, em sala de aula e nos espaços recreativos.

Horas observadas	
Sala de aula: 52h	Espaço recreativo: 14h
Total de horas: 66h	

Tabela 1: Horas Observadas

### 3.3 – Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do ensino fundamental, situada no Gama – DF. Com 376 alunos, com 12 professores incluindo intérprete, 11 salas de aula dividida em classe especial e regular. Com 14 alunos surdos na escola de maneira geral e 362 ouvintes, funcionando tanto no horário matutino das 7:30h às 12:30h, quanto no vespertino das 13:00h às 18:00h.

Para esta pesquisa foram observados 04 alunos surdos e sua comunicação e interação com 17 alunos ouvintes e entre si em sala de aula e em espaços recreativos. Além desta configuração, nesta sala haviam 02 professoras (Regente e Intérprete de Libras).

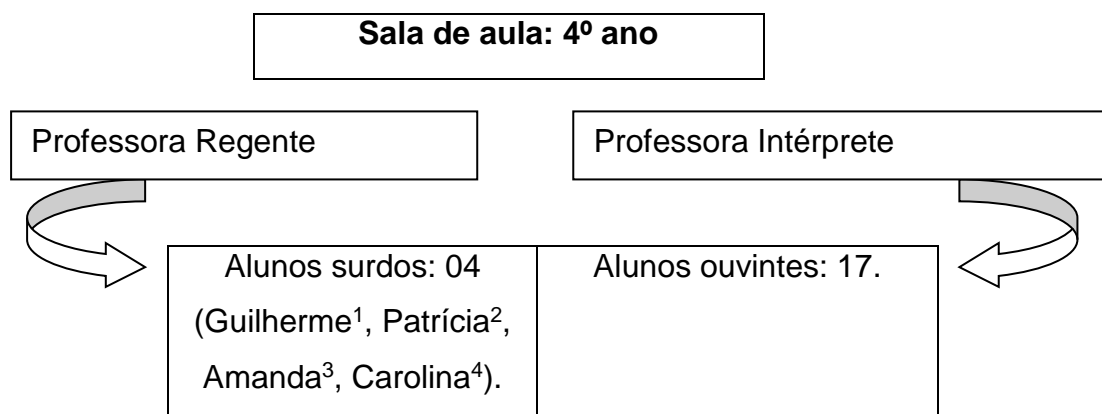


Tabela 2: Campo de Pesquisa

<sup>1</sup> Nome fictício

<sup>2</sup> Nome fictício

<sup>3</sup> Nome fictício

<sup>4</sup> Nome fictício



O recreio acontecia durante toda a semana de segunda a sexta, das 16:00h às 16:30h. Acontecia para todas as turmas. Não ficando nenhum profissional com os alunos. De vez em quando acontecia de o coordenador ficar andando durante o recreio ou um outro professor, mas isso não era regra de acontecer todos os dias.

Não havendo também brincadeiras dirigidas pelos professores aos alunos durante o horário do recreio, sendo assim, as brincadeiras feitas pelos alunos eram livres.

O horário do lanche era por volta das 16:15h, antes do recreio. Havendo cantina, mas apenas para ser entregue o lanche da turma, geralmente dois alunos que se oferecem vão buscar o lanche.

A lanchonete é frequentada por todos, praticamente todos os dias os alunos surdos se encontram com outros alunos surdos e ouvintes e enquanto estão na fila, brincam, conversam em libras, em gestos e oralmente.

Quando chega na vez dos alunos surdos comprarem algo, eles pedem em libras o que desejam ou mostram aquilo que querem comprar para a atendente (que também tem o conhecimento da língua de sinais).

### **3.4 – Procedimento**

Fui bem recebida quando cheguei à escola, a diretora, coordenador e professoras foram bem receptivos. Principalmente as crianças, desde o primeiro dia foram super atenciosas comigo.

Quando fui me apresentar para a professora regente e citei o nome da professora Edeilce Buzar, ela logo abriu um sorriso e disse que a conhecia, que foi aluna da professora Edeilce Buzar na FENEIS. Percebi que ela é uma profissional séria e competente (fluenta em Libras e domina a metodologia de ensino de surdos) e que logo a admirei pelo trabalho realizado e pela forma de tratar os alunos surdos e ouvintes, sem distinção. Tratando bem também, os professores daquela escola.

Desde o primeiro dia, os alunos surdos foram sempre simpáticos, o entrosamento comigo foi imediato, tanto os alunos surdos quanto os ouvintes. Mas percebi que os alunos surdos eram mais presentes, mais cuidadosos e menos receosos para se aproximar de uma “desconhecida”.

No início os alunos surdos ficaram encantados com o tamanho do meu celular, e durante os intervalos pediam para ver a foto de papel de parede. E com o passar dos dias, pediram para eu desbloquear o celular e eles ficarem vendo o que

tinha nele, inclusive ficar olhando as fotos e em seguida os joguinhos. Depois disso, era com frequência que eles pegavam meu celular para poder brincar.

Aos poucos fui percebendo que o uso do meu celular tinha sido escolhido pelos alunos como moeda de troca da pesquisa, ainda que eu não me desse conta. Como eu ficava observando-os durante o intervalo, eles (principalmente os surdos) me solicitavam o celular para brincar com os jogos. Às vezes os ouvintes também, mas em geral os surdos monopolizavam o celular.





Esta ação foi paulatinamente providenciando uma intimidade com os alunos que me facilitou a observação dos mesmos, tanto em contextos acadêmicos quanto nos espaços recreativos, sem que em momento algum fosse relatado constrangimento por parte deles, pelo contrário eles até me chamavam para brincar junto com eles, lanche e tinham muito cuidado e carinho comigo.

## CAP. 04 - RESULTADOS

Após o período das observações, as informações foram interpretadas e organizadas, para efeito didático, nas seguintes categorias: Comunicação e Convivência.

### 4.1 - COMUNICAÇÃO:

#### 4.1.1 – Descrição geral do tipo de comunicação dos alunos surdos:

	<p>Guilherme: Comunica-se em Libras e em Língua oral, faz pouca leitura labial.</p>
	<p>Patrícia: Comunica-se em Libras e em Língua oral, faz leitura labial.</p>
	<p>Amanda: Comunica-se em Libras, faz pouca leitura labial.</p>
	<p>Carolina: Comunica-se em Libras, faz pouca leitura labial.</p>

**Tabela 3: Comunicação dos Alunos surdos**

O aluno Guilherme consegue fazer um pouco de leitura labial, se comunica em Libras e por meio da língua oral. De acordo com uma das professoras da escola, Guilherme não tem uma identidade surda construída, faz leitura labial, quer conversar oralmente, mas muitas vezes não é entendido.

A aluna Patrícia consegue fazer leitura labial mais do que Guilherme, se comunica tanto em Libras quanto pela Língua oral.

Amanda é fluente em Libras, devido a seus pais serem surdos. O caso de Carolina é o mesmo da Amanda, e as duas conseguem fazer pouca leitura labial. No entanto, Amanda é a que mais interage com os alunos ouvintes e surdos e durante a explicação da atividade, presta atenção, conversa e repete os sinais realizados pela professora.

Patrícia também sabe Libras, faz leitura labial e muitas vezes quer conversar oralmente. Patrícia é mais desatenta com relação às explicações das atividades em sala, não se concentra tanto no contexto acadêmico.

#### 4.1.2 - Comunicação Aluno Surdo/ Aluno Surdo:

Os alunos surdos utilizam prioritariamente a Libras em suas comunicações em diferentes contextos, tanto acadêmicos quanto recreativos.

##### EPISÓDIO 1: *Falando sem parar*<sup>5</sup>

Assim que cheguei à sala, a Amanda estava conversando com o Guilherme, depois foi conversar com outra aluna ouvinte a meu respeito. Percebi que quando ela falava com esta aluna, utilizava Libras e sons concomitantemente. Não dava para entender, além da expressão séria dela. Após, a mesma acenou pra mim com um sorriso e conversou em Libras com alguns coleguinhas ouvintes e surdos que se encontrava na sala, falando do meu cabelo e dizendo que eu sou bonita.

No momento da atividade, alguns alunos ouvintes conversam entre si, assim como, os alunos surdos conversam com os amigos surdos.

Ao voltar para a sala, Amanda não termina de copiar a atividade que está no quadro porque continua conversando em Libras com Patrícia. Para de conversar e volta a copiar.

Patrícia pede em Libras para Guilherme o seu lápis emprestado e Guilherme empresta.

Depois, Guilherme conversa com Amanda dizendo em Libras que tem algo em seu cabelo, Guilherme se levanta para retirar e mostrar para ela.

Carolina conversa em Libras com Amanda dizendo que não está com frio, que está quente e tira o casaco.

---

<sup>5</sup> Alusão ao SINAL em Libras – Falando pelos cotovelos.

Guilherme conversa com um aluno surdo em Libras, dizendo que tem que ter cuidado para não se machucar.

Outro amiguinho surdo conversa em Libras com eles rapidamente e logo em seguida se ausenta.

Os alunos surdos conversam muito em Libras enquanto copiam a atividade. A professora regente chama a atenção dos mesmos e os separam, trocando a Amanda e Patrícia de posição. Patrícia se aproxima de Amanda e Carolina, conversam e saem para conversar sobre brincadeiras com outras crianças ouvintes e surdas, também em Libras.

## EPISÓDIO 2: *Aprendendo com os pares*

Guilherme pergunta para Carolina se ela está entendendo alguma coisa relacionado a atividade, ela pede para ele esperar porque ela ainda está copiando e depois que terminar, explica para Guilherme o que tem que fazer.

Na aula de matemática, Carolina, Patrícia e Amanda conversam sobre a operação de multiplicação. Mas as professoras não deram a devida atenção aos alunos surdos. A professora intérprete apenas chama a atenção para que os alunos surdos se concentrem na explicação da matéria. Em seguida, os alunos surdos se concentram na explicação feita no quadro. Após, Guilherme e Amanda conversam em Libras sobre a atividade. Depois Guilherme vai até Patrícia e tentam resolver juntos. Guilherme se levanta e vai até Patrícia para explicar mais de perto apontando para a atividade no caderno. Guilherme senta em seu lugar e mesmo assim, continua explicando para Patrícia. Amanda volta para a mesa da professora intérprete e faz a atividade de matemática junto com Carolina; uma ajudando a outra com a orientação da professora intérprete, quando necessário. Também foi observado na aula de matemática sobre Medidas, Amanda e Carolina interagindo e discutindo a respeito e depois praticando junto o que aprenderam. Durante a atividade de português, Guilherme conversa novamente com Patrícia a respeito. Patrícia e Carolina também discutem o assunto, para ver se houve entendimento sobre o que fazer.

Patrícia conversa com Amanda sobre a atividade que ela está fazendo

e Guilherme também entra na conversa. Amanda olha sua atividade e Patrícia comenta a respeito. Após, Guilherme e Patrícia se ajudam com a atividade. (A turma fez prova de português e os alunos surdos foram muito bem).

Ficam bastante entusiasmados com a atividade que a professora regente passa no quadro (português, relacionando ao texto dos três porquinhos). Perguntam um para o outro em Libras e gestos em que parte do texto estão copiando, se já estão alcançando a professora, conversam também com as coleguinhas ouvintes de trás sobre o mesmo assunto.

A professora regente pergunta para os surdos aonde a história dos três porquinhos aconteceu e Carolina logo em seguida responde. A professora pergunta para Amanda e ela não responde, pensa muito para responder. Carolina que já sabe a resposta chama a atenção da Amanda e diz a resposta para a professora, em seguida, diz para Amanda prestar atenção.

Amanda olha a atividade de Carolina e a ajuda. A atividade é de matemática: perímetro de um polígono. Elas fazem a atividade juntas e uma tira a dúvida da outra.

Amanda e Carolina brincam entre si e depois voltam a fazer a atividade, e quando acertam, elas celebram juntas. Amanda conversa em Libras com Patrícia e Patrícia mostra a atividade de português para Amanda.

#### **4.1.3 - Comunicação Aluno Surdo/ Aluno Ouvinte:**

EPISÓDIO 1 – Comunicação Viso espacial (Alfabeto manual, gestos e sinais em Libras):

Amanda olha uma coleguinha ouvinte e percebe que a mesma faz o sinal de pizza em Libras errado e levanta-se de sua mesa, vai ao encontro da coleguinha e a ensina corretamente.

Amanda conversa em gestos com uma aluna ouvinte sobre em que parte do texto ela está copiando e vai apontando as palavras no quadro.

Em outro momento, Amanda conversa em gestos com uma coleguinha ouvinte que está sentada atrás dela sobre a atividade. A coleguinha ouvinte não entende algo que ela falou e Amanda escreve para ela. Depois, elas conversam sobre a atividade de português. Após, a coleguinha ouvinte pede

em gestos à Amanda a borracha emprestada e Amanda empresta. Posteriormente, as duas conversam com Carolina em Libras e em seguida as três conversam com Guilherme.

Amanda, Guilherme e Carolina que já entenderam a atividade, estavam puxando conversa em Libras com duas alunas ouvintes. Depois, Carolina e Amanda conversam em Libras com outras duas coleguinhas ouvintes.

Amanda pergunta em gestos para duas coleguinhas ouvintes se estão terminando de copiar o texto no quadro. Uma diz em qual parte do texto está copiando. Para a coleguinha que está terminando de copiar, Amanda bate palmas e sorri, já para a outra que está atrasada, Amanda aponta para quadro e diz com expressão para a mesma que falta muito para ela terminar.

Um aluno ouvinte quis perguntar para Guilherme e Patrícia se eles já haviam terminado a atividade, tenta conversar com gestos, mas ainda assim, não tinha conhecimento de como perguntar e disse que não sabia conversar com eles.

Na hora do recreio, Amanda, Carolina e Guilherme ficam na fila da lanchonete e conversam usando o alfabeto e em gestos com duas coleguinhas ouvintes de outra turma sobre diversos assuntos. Uma coleguinha ouvinte conversa com Amanda em gestos para ela não gastar todo o dinheiro com lanche, porém Amanda gasta com doces.

Um aluno ouvinte se aproxima de Guilherme e Guilherme conversa com ele em Libras rapidamente. Em seguida, encontram com outro aluno ouvinte e ele pede chiclete para Carolina. Eles conversam por gestos com os alunos surdos por alguns momentos, mas logo em seguida se separam. Em outro momento, uma coleguinha ouvinte se aproxima e chama a atenção de Amanda, com relação a alguma coisa que Amanda não havia feito. Amanda diz que não vai sair de onde está e fica por isso mesmo. Guilherme, Amanda e Carolina ficam conversando com uma ouvinte em Libras, em seguida, Patrícia aparece para conversar também.

Na hora do futebol, Patrícia fica na quadra conversando com uma amiguinha ouvinte. Em outro contexto, os alunos surdos conversam em Libras com outros alunos surdos e uma ouvinte, essa ouvinte sabe conversar

em Libras, e eles interagem bem.

Uma coleguinha ouvinte conversa em Libras com as duas rapidamente.

Outra coleguinha ouvinte se aproxima e cumprimenta Amanda. Se abraçam e conversam em Libras rapidamente.

Na Sala de Orientação, Carolina e Amanda conversam rapidamente em Libras com um coleguinha ouvinte e Amanda diz que Carolina o achou um fofo, ele sorri e elas saem correndo sorrindo também.

#### EPISÓDIO 2 – Comunicação em Língua Portuguesa:

Guilherme pede oralmente para a coleguinha ouvinte que está sentada atrás dele para afastar um pouco sua mesa para trás. Patrícia pede algo oralmente para a coleguinha ouvinte que está sentada ao seu lado.

Guilherme também conversa oralmente com a colega ouvinte ao lado.

Guilherme brinca no peão com as meninas ouvintes de sua turma. Patrícia brinca no balanço com duas alunas ouvintes e conversam oralmente. Guilherme e Patrícia brincam com os seus coleguinhos de sala no escorregador e quando vão se comunicar com os seus coleguinhos ouvintes, eles conversam oralmente.

Quando Patrícia vai conversar com os ouvintes, ela conversa oralmente, quando ela fala devagar, dá para entender. Quando ela conversa rápido, não se entende nada.

#### 4.1.4 - Comunicação Aluno Surdo/ Professor:

Após o lanche, a professora regente explica que a atividade será realizada para os alunos surdos e ouvintes, que os alunos ouvintes aprenderão em Libras também, já que na turma têm alunos surdos e surdas. A professora lê o texto e o traduz simultaneamente em Libras para todos fazerem.

Amanda se empolga e anda na frente da sala como os egípcios andavam. O texto é sobre “Pizza”, quando e quem inventou a massa.

Os alunos surdos se interessam pelo assunto e prestam atenção no texto e na professora, os alunos ouvintes ficam dispersos, mas depois de um tempo, começam a prestar atenção na atividade.



Patrícia pede em Libras para a professora regente explicar novamente o exercício.

No momento de responder a atividade relacionada à aula, Patrícia vai até a professora intérprete e pergunta oralmente se havia respondido corretamente. A professora intérprete responde que não e explica oralmente e em Libras como deve ser feita, o que está errado e porque está. Em determinados momentos, geralmente quando Patrícia não entendia em língua oral, a professora intérprete usava a língua de sinais.

A professora regente estava trabalhando adjetivos e verbos em Libras com os alunos. Guilherme e Patrícia realizam a atividade de português e no texto há os sinais da Libras sendo associados ao texto para que eles pudessem entender sobre a história que o texto relata.

Na aula de matemática, Guilherme não estava entendendo, ficou com a cabeça encostada na parede e a professora intérprete comentou que ele estava “voando” e a professora regente chamou Guilherme para se sentar na cadeira na frente da turma e diz para Guilherme ficar de olho na explicação no quadro. Guilherme (aparentemente) continua olhando para o “nada”, sem entender o que se passava na aula.

Enquanto isso, Amanda copiava e prestava atenção na atividade.

Patrícia pergunta em Libras para a professora regente sobre o símbolo de divisão; pergunta o que significa e se deveria ser copiado. A professora intérprete vê e explica para Patrícia em Libras e ela entende a utilização. A professora regente diz em Libras para Amanda copiar rápido, que assim que ela terminasse de copiar, Amanda poderia conversar. Amanda se anima e avisa em Libras para Carolina. As duas agilizam para sobrar um tempinho para conversarem antes do sinal tocar para os alunos irem embora para suas residências.

Guilherme reclama que tem que copiar muito o que a professora regente passa no quadro. E a professora intérprete pergunta em Libras se ele quer voltar para o 3º ano, Guilherme responde que sim, porque não tem que copiar muito.

Guilherme pergunta em Libras para a professora regente que se terminando de copiar o que está no quadro e fazer as atividades, estão

liberados para irem embora. A professora responde que sim. Guilherme celebra e dá a notícia em Libras para Amanda e Carolina.

Segundo a professora regente, Amanda gosta muito de português, gosta de ir para a turma “C” aprender a segunda língua. A turma dela usa metodologia bilíngue e Libras é a primeira língua.

## 4.2 - CONVIVÊNCIA:

### 4.2.1 - Aluno Surdo/ Aluno Surdo:

Amanda pisou no pé de Carolina e pediu desculpas. Carolina a desculpou. Guilherme olha o que é o lanche e diz em Libras para Amanda e Carolina, as duas gostam e dizem em Libras que é uma delícia (o lanche era macarrão parafuso com carne moída).

Durante o recreio, Larissa<sup>6</sup> começa a chorar e Carolina pergunta em Libras o que houve, Larissa diz que alguém a empurrou e Carolina diz para ela ir até a sala dos professores para conversar com a professora dela.

Amanda, Carolina e Patrícia andam juntas durante o recreio e com grande frequência brincam com uma amiguinha surda de outra turma que aqui denomino de Larissa.

Em alguns momentos, Amanda e Carolina se separam de Guilherme e Larissa, mas em seguida se agrupam novamente. Praticamente todos os dias, os alunos surdos do 4º ano brincam juntos na hora do recreio, e também se encontram com coleguinhas surdos das outras salas. Conversam, sorriem, caminham juntos, brincam de correr um atrás do outro, de se esconder, no parquinho, entre outras.

Às vezes, presenciamos como em todo grupo, conflitos entre os alunos surdos. Citaremos alguns exemplos: Amanda pega a garrafinha de Carolina e diz que é sua e devido a esta atitude, fica sentada no sofá com Larissa (que já estava lá, apenas esperando o horário do recreio acabar para ir à sua respectiva sala), mas cada uma no seu espaço. Após uns 03 minutos, Amanda e Larissa começam a conversar em Libras e em seguida brincam de adoleta. Brincam e sorriem juntas. O recreio acaba e Amanda, juntamente com Larissa sai de mãos dadas da sala dos professores e caminham pelo pátio até a sala de aula.

---

<sup>6</sup>Nome fictício de uma aluna surda de outra turma

Em outra observação, Carolina discute com Guilherme, porque não gostou do que Guilherme disse para ela. Devido a esta situação, Guilherme fica separado delas. Uma coleguinha ouvinte disse que foi porque Amanda chutou Guilherme e que todo o dia acontece isso.

Em outro dia ainda, Guilherme chamou a professora regente e explicou em Libras que Amanda não o deixou brincar no celular. A professora chamou a atenção de Amanda e disse que tinha que deixa-lo brincar também, não apenas ela e que era feio ficar mexendo no celular de outras pessoas.

#### **4.2.2 - Aluno Surdo/ Aluno Ouvinte:**

Em uma das observações do recreio, presenciei a seguinte cena: Guilherme chega próximo do grupo das meninas e Carolina o belisca, que grita e sai correndo para um canto. Uma aluna ouvinte intervém, fala em Libras para Carolina pedir desculpas para Guilherme, eles se desculpam, mas Guilherme vai para o seu canto.

No final do recreio Carolina vai ao encontro de Guilherme e tenta conversar com ele, mas Guilherme chateado não quer saber de desculpas e sai.

Carolina e Amanda conversam em Libras e brincam rapidamente com uma coleguinha ouvinte que está sentada no fundo da sala. No recreio, enquanto esperam na fila da lanchonete, ficam conversando e cumprimentando (com beijos e abraços) alguns ouvintes e surdos, que também estão na fila, conversam em Libras.

Patrícia, Amanda e Carolina andam juntas no recreio com uma coleguinha ouvinte que é da mesma turma. Em seguida, ficam os quatro juntos: Guilherme, Patrícia, Amanda e Carolina, juntamente com Larissa que também é surda.

Às vezes, observei Amanda e Carolina brincando de correr, de pular, estátua ou no parque com alguns alunos ouvintes do 2º ano na hora do recreio.

Em outro momento, presenciei Patrícia brincando de bola com sua colega de sala que é ouvinte. Enquanto isso, Carolina e Guilherme

continuavam brincando de correr com suas duas coleguinhas ouvintes. Amanda jogava xadrez com um aluno ouvinte.

Em outro dia, vi Amanda, Larissa e Carolina brincando com seis coleguinhas ouvintes do 2º ano de dar a mão. Logo após, duas alunas ouvintes chegam até Larissa que estava isolada, pegam na mão dela e vão brincar.

Também observei Patrícia brincando em um canto do pátio com dois alunos ouvintes e conversando com eles oralmente. Depois, Patrícia vai brincar com mais duas coleguinhas ouvintes de pique-pega e pique-esconde. Brincam durante o recreio todo das mesmas brincadeiras.

De vez em quando, Guilherme sai para jogar bola com os meninos ouvintes. Eles interagem bem, conseguem conversar entre si. Conversam, brincam, brigam e se entendem novamente.

Em outro momento, presenciei Carolina, Amanda, Larissa e outras coleguinhas ouvintes brincando na quadra de jogos e em seguida conversando em Libras.

Em uma das vezes, vi que eles criaram uma brincadeira adaptada: Amanda ficava na parede para comandar a brincadeira. Quando ela virava, contava até três em Libras na frente da coleguinha ouvinte, se ela se mexesse, ela ia para trás dos outros coleguinhas que estavam na brincadeira.

Observei também que o cumprimento por meio de abraços e carinhos é uma constante entre os alunos surdos e ouvintes, principalmente com Amanda. Mas, logo depois os ouvintes vão embora.

Depois junta-se ao grupo a Larissa e conversam com dois ouvintes em Libras e gestos, chamando-os para jogarem xadrez, eles vão, porém todos desistem de jogar e preferem andar em grupo pela escola, param, conversam, andam e brincam.

A professora regente começa a apagar o início do texto no quadro e Amanda, juntamente com Carolina, se preocupam com a coleguinha ouvinte que está atrasada e avisam à professora para não apagar tudo. Em seguida, Carolina conversa com Guilherme e diz onde ele está copiando no texto e fala para ele terminar logo de copiar a atividade.

## CAP. 05 - DISCUSSÃO

O resultado das observações mostrou que tanto no que diz respeito à comunicação desenvolvida pelos alunos surdos no contexto inclusivo, quanto aos aspectos de convivência com os colegas ouvintes, há indícios de uma prática comunicativa e de uma relação entre os mesmos. Porém, no que se refere à comunicação não há um aprofundamento, pela ausência de uma língua comum por exemplo, um conhecimento em Libras, o suficiente para que o diálogo se sustente, principalmente quando se refere aos alunos surdos e ouvintes.

Com relação à convivência, os alunos interagem entre si, brincam, trocam carinho, a afinidade é presente. Mas o que chamou mais atenção nessa convivência foram os relacionamentos construídos entre os alunos surdos, tanto no quesito da comunicação, da ajuda mútua e nas atividades acadêmicas.

A principal comunicação utilizada pelos alunos surdos no contexto observado é a Libras, a nosso ver desenvolvida prioritariamente através das relações com as professoras regente e intérprete da sala pesquisada, fluentes em língua de sinais. Pois, não há na escola a oferta da disciplina Libras, nem mesmo como oficina e nem professor específico da língua de sinais (Libras).

A escola está de acordo com os parâmetros legais relacionados com a educação inclusiva em nosso país. Logo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a escola é de todos e todas as crianças devem estar inseridas sem serem discriminadas, sem terem restrições ou limitações de suas deficiências e das características que possam servir para marcar as suas identidades.

No entanto, quando a analisamos sob os referenciais teóricos da educação inclusiva para surdos, percebemos que a escola ainda precisa avançar muito, principalmente no que se refere a uma comunicação efetiva em Libras, afim de que tanto os alunos quanto os professores possam sustentar uma conversa mais longa e aprofundada. Além disso, a convivência está ocorrendo de forma assistemática, os alunos estão juntos no mesmo espaço e torna-se natural a convivência acontecer, porém não há um direcionamento nesse sentido, como parte do processo de inclusão, ou seja, um de seus princípios é a interação social.

Segundo Bordenave (1982, p.41), “A comunicação, de fato, é um processo multifacético que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis – consciente,

subconsciente, inconsciente –, como parte orgânica do dinamismo processo da própria vida”.

No contexto observado dividimos o processo comunicativo em três grandes grupos: aluno surdo/ aluno surdo, aluno surdo/aluno ouvinte/, aluno surdo/professor.

No que concerne a comunicação desenvolvida entre os alunos surdos, separamos dois contextos que nos chamaram mais atenção: A interação em sala de aula e a colaboração para o desenvolvimento cognitivo do outro.

No que diz respeito ao primeiro episódio colocamos que a comunicação dos surdos se dá de forma intensa, falando sem parar, mesmo quando o professor está explicando um assunto ou quando estão realizando uma atividade acadêmica. É importante ressaltar que, a surdez é costumeiramente associada ao silêncio, a ausência de barulhos. Mas, na verdade o que se presenciou, foi uma comunicação fluente entre os alunos surdos. Como é sabido, os alunos surdos conversam bastante por não terem outro espaço além da escola e da sala de aula em quem encontram outros pares surdos que falem a sua língua. Geralmente, voltar para a família é voltar para o isolamento linguístico, é não ter com quem conversar em casa ou na vizinhança.

Inclusive esta é uma das questões que levantam os críticos da educação inclusiva, pois com muita frequência, os alunos surdos vivenciam em salas ditas inclusivas um isolamento geográfico, linguístico e emocional, principalmente quando não estão com seus pares, isto é, com sujeitos que possuem identidade semelhante. Além do que, um dos grandes desafios enfrentados na educação inclusiva para surdos é no que diz respeito à questão da língua (BUZAR, 2009), ou seja, geralmente as escolas ditas inclusivas não possuem profissionais competentes em Libras e nem um espaço em seu contexto para que essa língua seja trabalhada de forma estruturada, levando muitos autores a questionarem em qual língua está sendo desenvolvido o ensino para surdos e se o aluno surdo está se desenvolvendo linguística, cognitiva e emocionalmente.

Conforme Sá (1999), a educação para surdos em um ensino regular é de grande importância para o desenvolvimento dos mesmos, mas para que isto aconteça de forma adequada, é necessário que as estratégias de ensino sejam avaliadas, fazendo com que os alunos que ali estão não sejam esquecidos. Portanto, diante dessa questão, são levantadas várias vertentes dos problemas de uma educação inclusiva regular. Nesse sentido, buscamos com esta pesquisa

analisar se dois aspectos imprescindíveis da inclusão, que são a comunicação e a convivência, estão sendo contemplados no bojo do que vem sendo denominado de educação inclusiva.

Outro aspecto observado que chama bastante atenção foi como os alunos surdos se ajudam mutuamente na construção das atividades escolares e do conhecimento científico propriamente dito. Em várias observações esse comportamento foi verificado, um aluno surdo se preocupa com a aprendizagem do outro, incentiva, ensina e chama atenção quando um não está se empenhando.

Esse é um outro fator criticado pelos opositores do ensino de surdos em escola inclusiva que é a ausência de pares (no caso tanto alunos surdos quanto profissionais surdos) que realmente saibam a língua de sinais e tenha uma identidade surda e uma cultura para que sirva de referência aos alunos surdos que estão em processo de construção de sua própria identidade. Na escola observada, percebeu-se que a coletividade surda é imprescindível para o processo de desenvolvimento, tanto linguística, quanto cognitiva e até emocional. Os alunos surdos ajudam-se uns aos outros, porém, nota-se que esse processo poderia ser bem mais rápido se houvessem outros alunos surdos com melhor desenvolvimento e até profissionais surdos que pudessem contribuir com a construção identitária dos alunos surdos, visto que estão imersos em um contexto diverso de sua cultura.

No que concerne à comunicação realizada entre alunos surdos e alunos ouvintes, observa-se um esforço por parte dos alunos (tanto os alunos surdos quanto os alunos ouvintes) para que se alcance uma comunicação, especialmente em momentos cruciais, como no intervalo, utilizando desde o alfabeto manual, gestos e até sinais em libras.

Apesar desse esforço e de várias tentativas de início de uma conversação baseada nas diversas formas relatadas anteriormente, percebeu-se que a conversa não se sustenta, não é alongada devido a ausência de uma língua, os alunos ouvintes não sabem Libras e os alunos surdos não sabem língua portuguesa. Ambos estão dividem o mesmo espaço e querem conversar e interagir em diversos momentos, mas o desconhecimento de uma língua, conseqüentemente da cultura do outro, impede um aprofundamento do diálogo.

Em algumas vezes observou-se que, os alunos surdos tentam conversar em português oral com os ouvintes, mas é com frequência que não são entendidos, não havendo êxito também nesse tipo de comunicação.

Durante o período observado, ficamos em uma sala de aula onde os professores tinham fluência na língua de sinais, então as explicações eram feitas em língua de sinais e as intervenções junto aos alunos surdos, também. Porém, em alguns momentos notou-se que a professora intérprete falava oralmente ao mesmo tempo em que usava Libras, denunciando uma espécie de português sinalizado.

O bimodalismo também é uma outra forma de comunicação usada pelos surdos para que o desenvolvimento da fala seja facilitada, desenvolvendo códigos manuais para que sejam utilizadas simultaneamente como auxílio para que a estrutura da linguagem oral seja seguida, ou seja, para que as habilidades linguísticas sejam desenvolvidas acompanhada dos sinais (CICCONI, 1990).

Outro fato observado é que mesmo sendo uma professora intérprete, com frequência usava língua oral para explicar as atividades e somente quando havia dúvida por parte dos alunos surdos, ela usava a língua de sinais. O que nos causou estranhamento, afinal a língua natural dos surdos é a língua de sinais e a professora intérprete estava ali para cumprir essa função.

Com relação à metodologia utilizada pela professora, alguns alunos criticaram o uso frequente da cópia, preferindo inclusive voltar para o ano anterior, desde que não fosse necessário ficar copiando, vale destacar que muitas vezes, no caso dos surdos e até de alguns ouvintes, estão copiando mas não estão entendendo.

Além da comunicação, outro princípio a ser ressaltado em uma perspectiva inclusiva ou qualquer ação que se diga educacional, é a da convivência.

No aspecto convivência entre os alunos surdos, percebeu-se que é muito forte, superando até mesmo a diferença entre os sexos. Eles conversam muito entre si, fazem as atividades com apoio mútuo, estão sempre juntos na hora do intervalo e com bastante frequência brincam juntos. E mesmo nos momentos de conflito a construção de uma relação fortalecida pela semelhança (dos surdos) e pela diferença (uns do sexo masculino e outros do sexo feminino) é efetiva.

Nesse sentido, é que alguns pesquisadores destacam a importância da convivência entre pares. Quando o sujeito surdo passa a conviver somente com uma comunidade ouvinte, sem obter contato com outros surdos, a surdez tende a ser ocultada e sua capacidade diminuída. É essencial que o surdo possa se adaptar na sua comunidade, para que se relacione sem estar se isolando da comunidade majoritária, Para que haja a constituição da identidade surda, se aceitando como



pessoa normal, com potencialidades e limitações, apenas surda (DIZEU; CAPORALI, 2005).

No contexto observado, os colegas surdos tem buscado essa inter-relação com os outros surdos, porém cabe destacar que uma boa parte deles nunca teve contato com outro surdo e nem com a língua de sinais, o que prejudica bastante sua referência de ser surdo no mundo. Por outro lado, acredita-se que o fato de ter duas alunas surdas, filha de pais surdos, no contexto pesquisado, facilita o desenvolvimento, pois elas possuem um conhecimento efetivo na língua natural dos surdos, na língua de sinais, tendo os pais como referência de identidade e de cultura surda, o que acaba servindo como modelo para os colegas, mas que não é suficiente, pois, o fato delas ainda serem crianças, denota sua própria construção de identidade.

Sabemos que a questão da convivência dos alunos surdos entre si e com os colegas, está intrinsecamente relacionada com o debate a respeito da identidade surda, ser fundamental no processo educativo destes alunos. E que este é outro ponto criticado pelos opositores da escola inclusiva para surdos.

A hipocrisia do discurso da inclusão cai por terra diante da barreira imposta especialmente pela diferença linguística. Esperar que crianças que não compartilham a mesma língua e o mesmo tipo de experiência de percepção e apreensão do mundo (que nos surdos se dá via contato e experiência visual) se comuniquem com fluência e consigam estabelecer relações de trocas significativas é, em si, um contrassenso (WITKOSKI, 2012, p. 37).

Com relação à convivência dos alunos surdos e ouvintes na escola pesquisada, não podemos negar que ela exista. Tentam iniciar uma conversa, brincam juntos (apesar de percebermos que as brincadeiras escolhidas, com frequência, não precisam de um conhecimento da língua do outro) e destacamos a brincadeira como importante fator de socialização. Porém, sem uma língua efetiva esta relação pode ficar na superficialidade, o que prejudica o desenvolvimento da inclusão escolar.

Em suma, a comunicação e a convivência no contexto pesquisado, se dá de maneira mais intensa entre os próprios surdos, mas se reconhecem indícios também dessa relação com os ouvintes. No entanto, estas não se dão de forma aprofundada, dificultando o desenrolar do processo de inclusão educacional, conseqüentemente, social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre alunos surdos e ouvintes em uma escola inclusiva, qual a relação que se dá entre os mesmos e quais os processos de comunicação e convivência são utilizados para que a interação aconteça.

Na nossa percepção a educação inclusiva para estudantes surdos precisa levar em conta dois aspectos fundamentais: a comunicação e a convivência. Em uma escola que se pretenda inclusiva, a comunicação deve ser fluente entre todos os participantes, alunos surdos e alunos ouvintes, alunos surdos e alunos ouvintes e alunos surdos e profissionais. No quesito convivência, destacamos a mesma importância.

Durante a pesquisa percebemos que os alunos surdos são os grandes mentores do seu processo de inclusão educacional, ou seja, inúmeras vezes parte dos próprios alunos o desencadeiam de uma comunicação, que se revelou mais fortalecida, com os pares, em contextos da sala de aula e nos espaços recreativos. Da mesma forma, há uma iniciativa bastante interessante em promover uma comunicação com os colegas ouvintes, para tanto usam gestos, alfabeto manual e alguns sinais mais conhecidos. Por outro lado, não se percebeu em momento algum uma rejeição por parte dos alunos ouvintes no desenvolvimento dessa comunicação com os colegas surdos.

Os alunos ouvintes demonstram curiosidade e necessidade em saber Libras, perguntando para as professoras como se faz determinado sinal quando há dúvida quando os surdos estão se comunicando com os mesmos. Então, a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes é iniciada por meio da vontade, não havendo distinção e nem preconceito entre ambas as partes. Porém, a melhor comunicação observada, em termos de qualidade, de fluência, é quando os alunos surdos ficam entre pares.

O que se destaca é a ausência de uma política pública que promova o desenvolvimento linguístico da comunidade escolar, principalmente em língua brasileira de sinais, assim como, a não preocupação por parte da escola e de seus profissionais com esta situação. Na escola não há disciplina, nem cursos e nem mesmo oficinas pontuais de Libras, logo não há profissionais que ensinem

especificamente essa língua, deixando a comunicação como um fator menos importante nesse processo de inclusão.

O clima entre as pessoas da escola (tanto alunos, como professores) é afetivo e amistoso. No entanto, o que se ressalta é que mesmo nesse clima, é praticamente impossível sustentar uma amizade entre alunos surdos e ouvintes, devido ao desconhecimento linguístico, identitário e cultural dos grupos.

Durante todo o tempo os alunos surdos interagem entre si e com os alunos ouvintes. Dentro da sala de aula há troca de saberes, um ajuda o outro. Observamos que os alunos surdos, principalmente os filhos de surdos, têm uma desenvoltura maior do que os demais, boa auto estima, são desinibidos, fazem amizade facilmente ou tentam fazê-las, possuem um bom desenvolvimento cognitivo, aprendendo com facilidade e ensinando aos colegas que não estão entendendo, não se sentem menos capazes e nem são tratados assim.

No recreio, há uma interação maior, eles brincam entre si, os surdos saem atrás dos ouvintes para brincar e os ouvintes atrás dos surdos também. Porém, ressalta-se que as brincadeiras geralmente são àquelas onde é desnecessário uma língua comum para se entender as regras. E o convívio e a imitação favorecem a interação.

Com esta pesquisa, compreendemos que a educação inclusiva, prevista pela nossa legislação e pelos órgãos representantes da educação no país e no Distrito Federal, está distante de se concretizar. Apesar dos avanços, entre eles, chamamos atenção de que nessa escola há dois professores fluentes em língua de sinais, o que nem sempre se encontra nas demais escolas, a inclusão escolar fica restrita a esse aspecto, no que se refere à comunicação e à convivência, ainda há muitos pontos a se considerar.

Nesse sentido, elencamos algumas sugestões de melhoria para o fortalecimento da inclusão escolar para surdos:

- Oferta contínua da disciplina Libras tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes;
- Oferta quinzenal de cursos de Libras para profissionais da escola;
- Oferta mensal de cursos de Libras para os familiares e para a comunidade em geral;
- Formação continuada dos professores em educação de surdos, que considere a especificidade linguística e espaço visual do estudante;

- Aquisição de profissionais surdos, com fluência em Libras, para ministrar esses cursos e a disciplina Libras, assim pode servir de modelo linguístico, identitário e cultural para os alunos surdos;
- Atividades pedagógicas recreativas que envolvam as crianças surdas e ouvintes em um mesmo espaço.

Assim, com a questão linguística fortalecida, a própria convivência entre os alunos se aprofundará, possibilitando que possam interagir de forma mais plena, tanto em brincadeiras que exijam um desenvolvimento linguístico maior, quanto no próprio contexto da sala de aula.

Com o tempo de observação, fui compreendendo que essa configuração da sala de aula, com a professora regente sabendo Libras e ainda com uma professora intérprete de Libras, se constitui enquanto uma exceção nesta escola, pois a professora regente da sala que eu observei estava de licença e segundo informações não sabe Libras e desconhece a singularidade visual dos alunos surdos. A professora regente que observei é de uma classe denominada exclusiva, que possui como alunos Amanda e Carolina e que apesar de estarem no mesmo 4º ano desta turma, estudam separadas da mesma. Os únicos alunos surdos desta sala são Guilherme e Patrícia, coincidentemente alunos surdos filhos de pais ouvintes, que fazem leitura labial e com pouco conhecimento em Libras.

Dessa forma, apesar dessa não ser uma realidade permanente dessa escola, todas as nossas observações se deram nessa sala de aula e nos espaços recreativos, e é a partir disso, que fizemos a análise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Charles. **Alfabeto Manual e Datilologia**. Disponível em: <<http://charles-libras.blogspot.com.br/2010/04/alfabeto-manual-e-datilologia.html>>. Acesso em: 05 dez. 2014.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Inclusão: Construção na Diversidade**. Universidade Cornell: Armazém de Idéias, 2004.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: Implicações educacionais**. 2009. 122 f. Dissertação do Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CICCONE, Marta. **Comunicação Total: – Introdução Estratégia a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica Ltda, 1990.
- Decreto nº 5.626. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2014.
- DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014)>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 02 jul. 2014.
- Jusbrasil. **JusBrasil**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. **Inclusão Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa: Políticas de Inclusão: O verso e o reverso de discursos e práticas**. Ufms: Editora Mediação, 2010.
- LACERDA, Cristina Bróglia de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado) - Curso de Fonoaudiologia, Universidade Metodista de Piracicaba, Campinas, 2006.
- MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf) -- <http://inclusaoja.com.br/legislacao/>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

MINARÉ, Nathália Fernandes; SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Desenvolvimento da linguagem em crianças surdas: uma revisão integrativa**. Disponível em: <<http://www.fmtm.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/608>>. Acesso em: 03 out. 2014.

OLIVEIRA, Giuliele Aparecida dos Santos. **O surdo: meios de comunicação**. 2013. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/9mostra/4/121.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

OLIVEIRA, Glycia Melo de; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira; FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro de. **Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola**. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572010000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200008&lang=pt)>. Acesso em: 03 nov. 2014.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: A caminho do Bilinguismo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1999.

Salamanca. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

SCANGARELLI, Valeria. **Educação de surdos adultos: Análise de uma experiência**. 2012. 33 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69866/000875117.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 out. 2014.

SCHINEIDER, Roseléia. **Educação de surdos: Inclusão no ensino regular**. Universidade de Passo Fundo: Upf Editora, 2006.

SIMÃO, Antoniette; SIMÃO, Flávia. **Inclusão – Educação Especial – Educação essencial**. São Paulo: Cia dos Livros, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STUMPF, Marianne Rossi. **Língua de sinais: escrita dos surdos na Internet**. Disponível em: <[http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372912213Língua de sinais.pdf](http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372912213Língua%20de%20sinais.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. **Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a13v33n2.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos: Uma questão de direitos**. Ufpr: Crv, 2012.

**PARTEIII**



## PESPECTIVAS PROFISSIONAIS

Neste momento a sensação de vitória e alívio é plena. Alegro-me em escrever estas palavras por ter o conhecimento de que toda a luta não foi em vão. O trabalho exercido trouxe-me experiências incomparáveis. Meus estudos serão os alicerces para o futuro.

A dádiva da partilha consiste em aprendermos com o próximo e, carrego em meu íntimo a esperança e a euforia de encontrar pessoas tão sedentas de aprendizado como estou para regênciã. Almejo dias com cores e sorrisos nos rostos; tendo a sabedoria e o compromisso como companheiros de uma nova jornada.

Os passos dados em direção a esta conquista e em comunhão com o profissionalismo de todo corpo docente da Faculdade de Educação – UnB, fizeram-me ter uma visão de mundo que vai muito além dos muros da escola. Hoje, o amadurecimento e a responsabilidade adquirida proporcionaram-me a oportunidade de ser uma pessoa melhor, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Levando em consideração a possibilidade de não existência desta etapa em minha vida, afirmo: Eu não seria quem sou! Aluna dedicada e esforçada, em busca de seus objetivos e realizações.

Tendo a visão de que obtive um convívio praticamente familiar em todo espaço da UnB, digo que esta não será minha única passagem por esse lugar. Pois guardo a pretensão de retorno para a realização de especialização e mestrado. Além de um desejo profundo de aprimorar meus poucos – mas valiosos – conhecimentos em Libras, tornando-me uma profissional qualificada para enfrentar os desafios interpostos ao dia-dia que embarcam a educação inclusiva.

Em um futuro próximo terei minha própria instituição de ensino e nela poderei agregar os valores que me foram transmitidos; possibilitando aos meus educandos o desenvolvimento de uma cidadania respaldada na honradez, dignidade e respeito. É certo que ainda há muito o que se aprender, porém a semente foi plantada, será enraizada e renderá magníficos frutos.

Que Deus esteja à frente de tudo. Guiando-me e iluminando todos os meus caminhos. Amém!

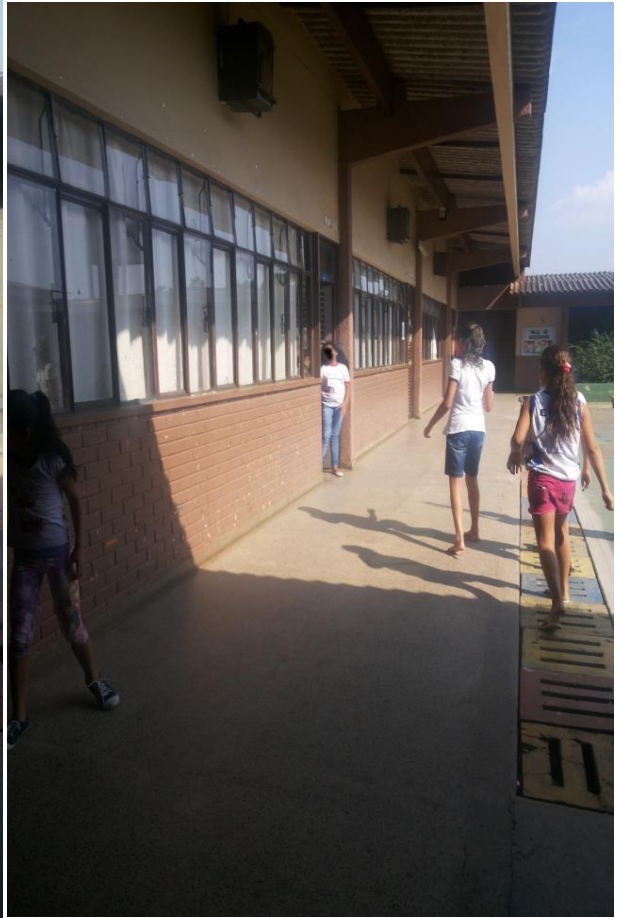
**APÊNDICE1** – Fotos tiradas durante o período de observação nos espaços recreativos

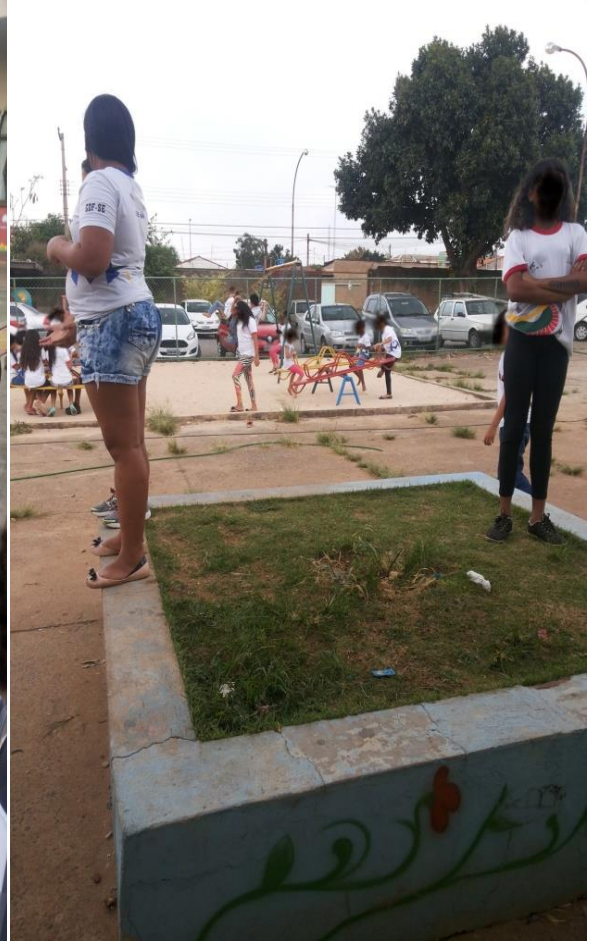
















**APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido**

## CARTA DE APRESENTAÇÃO

Brasília-DF, 20 de maio de 2014

Prezada Diretora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste solicitar liberação para efetuar pesquisa de campo na área de Educação de Surdos relacionada a elaboração de monografia do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

A presente pesquisa intitula-se *O processo de relacionamento entre alunos surdos e alunos ouvintes em uma escola inclusiva*, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Edeilce Aparecida Santos Buzar, matrícula 1063901, a ser realizada pela discente do curso de Pedagogia Débora Deyane Silva Leonardo, matrícula 09/0110781.

A pesquisa de campo será desenvolvida por meio de observação das aulas de classes inclusivas com alunos surdos e durante o intervalo das aulas, ou seja, nos espaços recreativos. A participação dos alunos(as) nesta pesquisa não envolverá qualquer dano, risco, prejuízo ou desconforto físico, mental ou moral, ao mesmo tempo em que não terá nenhuma despesa ou gratificação por isso. Ressaltamos, assim que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados também na escola e serão utilizados apenas com fins científicos, preservando-se o sigilo e a ética concernente à pesquisa.

Todas as informações prestadas serão analisadas em termos do conjunto, sem identificação dos participantes individuais. Os resultados da análise serão divulgados com finalidade acadêmica e estarão disponíveis à escola em formato de monografia.

Agradecemos a parceria,

Edeilce Aparecida Santos Buzar

-----  
Professora da Faculdade de Educação/UnB