

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MÁRCIA PEREIRA DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA REGULAR DA
REDE ESTADUAL**

Assunção- Paraguay

2019

MÁRCIA PEREIRA DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA
REGULAR DA REDE ESTADUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciências Sociales - FICS, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson José Lira Turiano

Assunção- Paraguay

2019

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

MÁRCIA PEREIRA DE ALMEIDA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA
REGULAR DA REDE ESTADUAL**

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Orientador: Prof. Dr. Edson José Lira Turiano

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ismael Fenner

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Matusalém Alves

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dra. Susana M. Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Asunción – Paraguay

2019

DEDICATÓRIA

Ao infinito amor do **Deus** de Israel, que sirvo, pois tem me ajudado a transpor difíceis barreiras. Tudo que tenho e tudo que sou devo somente a **Ele**.

Aos meus pais **Luiz Pereira** (in memorian) e **Almerinda**, por tudo que representam em minha vida;

Ao meu esposo **Jorge Almeida**, pelo amor, compreensão e apoio incondicional;

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos **Lucas e Luiza**, pela torcida e apoio sempre que preciso;

Aos meus filhos do coração Laila e Murilo Meneses pelo apoio, paciência e incentivo.

À **Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS**, pela oportunidade de realização deste curso;

Ao professor e orientador **Dr. Edson José Lira Turiano**, pela orientação, incentivo e confiança;

Aos **professores do programa de maestria en ciencias de la educación**, pelos conhecimentos adquiridos em suas disciplinas;

Aos **membros da banca**, pelo tempo disponibilizado para ajudar na construção desse sonho;

Aos amigos da escola e a intérprete, muito importantes na condução da pesquisa, respondendo o questionário solicitado.

A todos os meus familiares pela torcida e incentivo durante toda essa trajetória;

Enfim, agradeço a todos que, de uma maneira ou de outra, colaboraram para a realização desse sonho!!!

A todos, meu muito obrigada!!!

RESUMO

No Brasil as pessoas com necessidades especiais têm muitos desafios que interferem na sua qualidade de vida, relacionados com locomoção, respeito e dignidade, apoio jurídico, preferências, dentre outros aspectos que dificultam a vida e a inclusão social dos mesmos. Trazendo essa perspectiva para o campo da Educação, pode-se vislumbrar a situação das pessoas surdas em relação às dificuldades de planos e ações educacionais, que englobem aspectos pedagógicos inerentes às suas necessidades especiais. Para obter uma boa eficiência no campo educacional, os alunos surdos necessitam de uma linguagem apropriada ou de um intérprete que decodifique a mensagem transmitida para que possa ser entendida por este aluno. Diante do contexto decidiu-se por realizar uma pesquisa de campo que refletia a situação dos alunos surdos em uma escola pública, determinando assim o tema deste trabalho. Apesar das diversas políticas públicas voltadas para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, verificam-se ainda entraves para a concretização dos aspectos planejados, ainda mais quando se trata de pessoas surdas. Diante disso, a questão que norteou esta pesquisa foi a seguinte: de que forma ocorre a inclusão escolar de alunos com surdez na Escola Pública de Santo Antônio de Jesus? Na busca da resolução do problema proposto, ficou definido como objetivo geral investigar o processo de inclusão escolar, no Ensino Fundamental II, em uma escola pública Estadual, com adolescentes surdos em Santo Antônio de Jesus. Outros objetivos foram: estabelecer relação entre as políticas de inclusão e sua efetivação na sala de aula; identificar as condições organizacionais e funcionais que a escola oferece para propiciar o processo de inclusão escolar dos adolescentes surdos; identificar as percepções dos professores e o intérprete participantes da pesquisa acerca do processo de inclusão escolar. A metodologia aplicada foi a pesquisa de campo, com estudo de caráter qualitativo. Após a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa, observou-se uma deficiência no processo de inclusão dos alunos surdos, tendo relação com a capacitação de professores para atuar com esses alunos e a falta do Atendimento Educacional Especializado. Destarte torna-se emergente a necessidade de melhor capacitação dos educadores, alinhado à reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola e os materiais disponíveis, podendo assim, proporcionar um melhor processo de inclusão escolar aos alunos surdos.

Palavras-chave: Educação; Inclusão escolar; Surdos.

RESUMEN

En Brasil las personas con necesidades especiales tienen muchos desafíos que interfieren en su calidad de vida, relacionados con locomoción, respeto y dignidad, apoyo jurídico, preferencias, entre otros aspectos que dificultan la vida y la inclusión social de los mismos. Trayendo esa perspectiva hacia el campo de la Educación, se puede vislumbrar la situación de las personas sordas en relación a las dificultades de planes y acciones educativas, que engloban aspectos pedagógicos inherentes a sus necesidades especiales. Para obtener una buena eficiencia en el campo educativo, los alumnos sordos necesitan un lenguaje apropiado o un intérprete que decodifique el mensaje transmitido para que pueda ser entendida por este alumno. Ante el contexto se decidió realizar una investigación de campo que reflejaba la situación de los alumnos sordos en una escuela pública, determinando así el tema de este trabajo. A pesar de las diversas políticas públicas orientadas a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, se observan aún obstáculos para la concreción de los aspectos plan, aún más cuando se trata de personas sordas. En este sentido, la cuestión que orientó esta investigación fue la siguiente: ¿de qué forma ocurre la inclusión escolar de alumnos con sordera en la Escuela Pública de Santo Antônio de Jesús? En la búsqueda de la resolución del problema propuesto, se definió como objetivo general investigar el proceso de inclusión escolar, en la Enseñanza Fundamental II, en una escuela pública estatal, con adolescentes sordos en Santo Antônio de Jesús. Otros objetivos fueron: establecer relación entre las políticas de inclusión y su efectividad en el aula; identificar las condiciones organizacionales y funcionales que la escuela ofrece para propiciar el proceso de inclusión escolar de los adolescentes sordos; identificar las percepciones de los profesores y el intérprete participantes en la investigación acerca del proceso de inclusión escolar. La metodología aplicada fue la investigación de campo, con estudio de carácter cualitativo. Después del análisis y discusión de los datos obtenidos en la investigación, se observó una deficiencia en el proceso de inclusión de los alumnos sordos, teniendo relación con la capacitación de profesores para actuar con esos alumnos y la falta del Servicio Educativo Especializado. De ahí se hace emergente la necesidad de una mejor capacitación de los educadores, alineado a la reestructuración del Proyecto Político Pedagógico de la escuela y los materiales disponibles, pudiendo así proporcionar un mejor proceso de inclusión escolar a los alumnos sordos.

Palabras-clave: Educación; Inclusión escolar; Sordos.

ABSTRACT

In Brazil people with special needs have many challenges to overcome that interfere in their quality of life related to mobility, respect and dignity, legal support, preferences, among other aspects that culminate in the disability social inclusion thereof. If we bring this perspective to the education field, we might envision the situation of deaf people in the difficulties of educational plans and actions, that cover educational aspects related to their special needs. It is known that to reach a good quality in the educational field, the deaf students need proper language or an interpreter that decodes the transmitted message in order that it can be understood by this student. On this matter it was decided to conduct a field survey that reflected the situation of deaf students in a public school, this what determined the main idea of this work. In spite of the various public policies for the inclusion of children with special educational needs, we may found obstacles to apply the planned aspects, especially when it comes from a deaf people. Therefore, the doubt that guided this research was: how is the school inclusion of students with deafness at Public School in Santo Antonio de Jesus? To find out the answer of the proposed problem, it was defined as general objective to investigate the process of school inclusion in Elementary Education II, in a state public school with deaf teenagers in Santo Antonio de Jesus. Other branched goals with this one were directed, as follows: Establish relationship between inclusion policies and their effectiveness in the classroom; Identify the organizational and functional conditions that the school offers to provide the process of school inclusion of deaf adolescents; Identify the teachers perceptions and the research participants interpreter about the process of school inclusion. The methodology applied was field survey with qualitative study mode. After the analysis and discussion of the obtained data in the research, It revealed that there was a deficit on a inclusion of deaf students process, and related with no training teachers to work with these students and the lack of Educational Service Specialist. So, It has become emergent the requirement of better training for educators, and it need to be allied to the restructuring of the School Pedagogic Political Project and the available materials and may thus provide a better process of school inclusion for deaf students.

Keywords: Deaf; Education; School inclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 SURDEZ: CONCEITOS E SUA HISTÓRIA DE INCLUSÃO	16
2.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS	16
2.2 A HISTÓRIA DOS SURDOS NO BRASIL	22
2.2.1 A Língua de Sinais	23
2.3 A INCLUSÃO E O PROCESSO QUE O MOVIMENTO SURDO DESEJA	30
3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	41
3.1 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	41
3.2 POLÍTICAS PUBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO SURDO NO BRASIL	50
3.3 PROCESSO DE INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO	58
4 METODOLOGIA	67
4.1 TIPO DE PESQUISA	67
4.2 UNIVERSO E AMOSTRA	69
4.3 COLETA DE DADOS	71
4.4 TRATAMENTO DOS DADOS	72
4.5 LIMITAÇÕES DO MÉTODO	73
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA	75
5.1 QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	75
5.2 A FALA DA INTÉRPRETE	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

As pessoas com necessidades especiais, no decorrer da história da humanidade, viviam segregadas à margem dos grupos sociais, sofrendo todo tipo de discriminação e exclusão social. À medida que os direitos do homem a igualdade e à cidadania foram se consolidando nas sociedades, começaram a imergir a busca pela igualdade de direitos das pessoas com necessidades especiais. Esse é um movimento que envolve a família, educadores e grupos sociais que lutam por um processo de inclusão efetivo de participação social e exercício da cidadania.

Desde a Constituição Federal de 1988, as lutas pelo processo de inclusão se intensificaram, através de associações e familiares das pessoas com deficiência, e assim, aos poucos a inclusão foi ocupando um lugar de destaque tornando-se uma estratégia relevante e necessária para garantir os direitos individuais das pessoas com necessidades especiais, combatendo o processo de exclusão.

Dentro deste contexto surgem as Políticas Públicas de educação inclusiva com o intuito de garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, demonstrando a importância do respeito e a valorização das diferenças no ambiente escolar. Essas políticas reconhecem o processo de inclusão escolar como um fator democrático que garante igualdade social, para todas as pessoas no sistema educacional, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

Atualmente, a educação inclusiva tem se mostrado como uma prática preponderante, pois os discentes aprendem a conviver com as diferenças nas salas de aula e, conseqüentemente, tenderão a respeitar e valorizar o outro, sem nenhum tipo de distinção. Ela também colabora com a substituição do isolamento da criança com necessidades especiais em seu ambiente particular pela interação com outras crianças na escola.

A proposta da educação inclusiva é um importante processo histórico de superação da exclusão e da integração. A exclusão levava a discriminação da criança com necessidades especiais e a integração apenas inseria a criança na escolar regular sem se preocupar com o desenvolvimento cognitivo da mesma. Segundo Lacerda (2000, p.71), a educação integradora remete a criança a se adaptar a escola regular, precisando demonstrar suas habilidades para acompanhar as atividades propostas.

A integração é abordada como uma forma do aluno está imerso na escola tentando adequar-se às propostas pedagógicas. A integração está longe de ser inclusão, pois elimina a possibilidade da escola acolher os discentes sem discriminação, como também a busca pela reestruturação da instituição escolar para atender as especificidades de cada educando, independente de suas necessidades especiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola deve ser vista como um lugar acolhedor, que valorize as diferenças na formação integral do aluno. Ela deve estar preparada para receber os alunos com necessidades educacionais especiais e para que isso aconteça é imprescindível à mudança de paradigmas existentes, a adaptação de instalações físicas, a reorganização pedagógica através de ações centradas no projeto político pedagógico, o estímulo e o aperfeiçoamento do docente.

Apesar das diversas políticas públicas voltadas para a inclusão social, verifica-se ainda uma deficiência na concretização dos aspectos planejados, ainda mais quando se trata de pessoas com necessidades especiais, como é o caso dos surdos. Não basta a imposição das políticas públicas. Para que a inclusão se efetive é necessário que as pessoas estejam abertas a novas perspectivas de combate a exclusão.

É relevante salientar que o sucesso do processo de inclusão escolar não depende apenas das Políticas Públicas para inclusão e sim da união e esforço da comunidade escolar, principalmente o trabalho pedagógico do professor da classe regular, pois este deve ser qualificado para atender as diferentes necessidades educacionais dos seus discentes. No caso específico do aluno com surdez, é essencial a presença de intérprete na sala de aula, pois este facilita a comunicação entre docente e discente, sendo um colaborador para a inclusão escolar e o processo ensino-aprendizagem.

Para uma efetiva inclusão escolar do aluno surdo é necessária uma melhor interação através da língua de sinais, pois ela é o ponto fundamental de comunicação entre os surdos e os ouvintes, sendo parte da sua cultura viso-gestual. Essa língua auxilia o surdo a ultrapassar as dificuldades encontradas no processo de interação social e ajuda a desenvolver seu potencial cognitivo.

As experiências visuais norteiam a vida da pessoa surda, e através delas o surdo constrói ideias, conceitos e regras para viver melhor em sociedade. Em

respeito a esta especificidade do aluno surdo, a prática pedagógica deve ser estimulada pela comunicação visual, utilizando recursos visuais que auxiliem a aprendizagem do discente e sirva como um instrumento importante na construção do conhecimento.

A Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, segundo a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Ainda respaldado pelo decreto que garante o uso da LIBRAS, está a Lei 13.146/15 que assegura o uso da língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas. A língua de sinais favorece a comunicação e a aquisição de conhecimentos.

O interesse pela educação de pessoas com necessidades especiais auditivas surgiu da busca em construir novos saberes e aprofundar conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar de adolescentes surdos na rede regular do Ensino Fundamental II, devido a experiências vivenciadas, há dezoito anos com alunos surdos.

Nesse contexto, Marre (1991, p.10) refere-se a opção do tema da pesquisa como algo relacionado a convicções e um sistema de valores da pessoa, não se constituindo como uma escolha neutra. A inclusão torna-se um processo social importante, principalmente para quem já possui alguma pessoa com necessidades especiais na família.

A proposta da pesquisa sobre inclusão de alunos surdos em classes regulares, do Ensino Fundamental II deu-se a partir da autora dessa dissertação, em sua jornada como professora, que nos anos de 1994 a 1998 trabalhou em uma instituição escolar do estado com alunos surdos em classes regulares, em uma época que se falava pouco sobre inclusão, não existia intérpretes na sala de aula e os docentes não tinham sido preparado para esse processo.

Toda a comunidade escolar uniu-se em busca de soluções para ajudar a melhorar o processo ensino-aprendizagem e socialização desses discentes com surdez. Então, após dois anos de tentativas para sanar os problemas encontrados no processo de inclusão, junto a Secretária de Educação do Estado da Bahia, a mesma proporcionou um curso de três meses para ensinar a linguagem de sinais, orientar a forma de como trabalhar melhor com esse processo de acolhimento e mediação da aprendizagem, como também, reduziram o número de alunos nas salas que tinham discentes surdos.

Depois deste curso, os professores começaram a ter posições diferentes a respeito da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais e muitos abraçaram esse processo. Foi uma grande vitória para o ano de 1996 na escola, mas não resolveu de fato o processo de inclusão, pois a escola esbarrou em outros problemas como de sua estrutura física, por falta de local para sala de recursos, professores insatisfeitos e sentindo-se despreparados e falta de apoio de profissionais especializados.

Apesar de todos os entraves, é gratificante trabalhar com pessoas com necessidades especiais auditivas, pois as experiências vividas em sala de aula junto com esses discentes trazem uma perspectiva diferente sobre a necessidade da inclusão escolar, pois esta rompe as barreiras da discriminação que excluem os surdos do convívio com os ouvintes e com outros surdos.

Depois de longos anos, afastada de salas com discentes surdos surgiram inquietações como: Como acontece, atualmente, a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais auditivas no ensino regular? Quais as Políticas Públicas que corroboram para um melhor processo de inclusão? Essas Políticas Públicas são, de fato, executadas pela instituição escolar? Quais as considerações dos docentes a respeito do processo de inclusão escolar dos surdos?

Neste sentido, este estudo buscou conhecer: Como ocorre o processo de inclusão escolar de surdos, em uma escola pública regular do estado, no município de Santo Antônio de Jesus. Para resolução do problema proposto, definiram-se os objetivos. Como objetivo geral temos: investigar o processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental II, da escola pública Estadual Felix Gaspar, com adolescentes surdos em Santo Antônio de Jesus. Para desenvolver esses objetivos recorreremos aos objetivos específicos: Estabelecer relação entre as Políticas Públicas de inclusão e sua efetivação na sala de aula; Identificar as condições organizacionais e funcionais que a escola oferece para propiciar o processo de inclusão escolar dos adolescentes surdos; Identificar as percepções dos professores e intérprete da língua de sinais, participantes da pesquisa, acerca do processo de inclusão dos alunos surdos; Analisar o processo de inclusão do deficiente auditivo em uma escola pública estadual de Santo Antônio de Jesus.

A educação é muito importante para o desenvolvimento sociocultural dos jovens, dessa forma, não participar de uma educação fundamental e básica, pode gerar prejuízos para toda uma vida. Há várias situações que podem inferir para que

os jovens abandonem a escola, tal como baixa renda familiar, difícil acesso, drogas, gravidez, discriminação, dentre outros. Como também há indivíduos, que em função de suas limitações físicas e psicológicas possuem dificuldades até para ingressar na educação.

As pessoas com necessidades especiais, em decorrências de suas necessidades, normalmente sofrem discriminações e vivem à margem da sociedade, sendo consideradas assim excluídas socialmente. Um grupo desses indivíduos é compreendido pelas pessoas com necessidades especiais auditiva, que em decorrência de diversas situações, possuem seu sistema auditivo com limitações ou sem nenhum funcionamento, acarretando barreiras de absorção de sons e, conseqüentemente dificuldade de comunicação e relacionamento.

Como não tem acesso sonoro ao mundo que o cerca, a criança surda é prejudicada na aquisição da linguagem e da fala, pois não consegue receber informações e se comunicar através da linguagem oral. Dentro desse contexto, é fundamental o aprendizado da linguagem de sinais para que o surdo consiga se expressar e comunicar. Segundo Fernandes (1990) é necessário o conhecimento da língua de sinais o mais cedo possível, pois do contrário a criança surda sofrerá conseqüências em seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social. A língua de sinais torna-se um instrumento fundamental para sua integração social, principalmente no ambiente escolar.

A dificuldade de inclusão social é refletida também na educação escolar, que muitas vezes não se prepara para a demanda da inclusão social, não possui intérpretes suficientes, estrutura física adequada e pessoal apto à atender aos adolescentes com necessidades especiais auditivas, criando assim, mais um entrave na vida dos surdos, impossibilitando os mesmos a ter oportunidades semelhantes aos ouvintes.

A escola se constitui um lugar ideal para o processo de inclusão social, principalmente a inclusão dos surdos, pois os discentes aprendem a respeitar e a viver com a diversidade, se tornam pessoas mais solidárias e passam a conhecer as duas línguas existentes no Brasil, a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, todavia, para que, de fato, isso aconteça são necessárias mudanças nos paradigmas da escola.

Para que o direito a inclusão escolar seja garantido a pessoas com necessidades educacionais especiais é relevante o que Mantoan (2006, p.16)

chama a atenção “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que os seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”.

As escolas precisam se reestruturar em relação às necessidades educacionais especiais dos seus alunos, principalmente para o aluno surdo, para efetivar o que assegura a Lei 13.146/15 que garante a inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas da rede regular de ensino, assegurando uma educação de qualidade e respeito, com presença de intérpretes nas salas de aula e o respeito à língua de sinais.

Mesmo com as Políticas Públicas de Inclusão corroborando na construção de uma sociedade inclusiva e apoiando seus princípios na igualdade e oportunidade para todas as pessoas, tentando extinguir a discriminação, é necessário que as escolas se preparem para receber todos os alunos, independente das suas necessidades educacionais especiais, para que os mesmos não se sintam, nem sejam de fato excluídos na escola.

É relevante buscar conhecer como se processa a inclusão escolar na rede pública regular, pois todas as pessoas têm direito a educação, sendo um processo social que beneficia a todos os indivíduos na construção de conhecimentos, aquisição de saberes e melhoria da interação social, independente de terem necessidades especiais educacionais.

Destarte, este trabalho se justifica na busca da verificação do processo de inclusão escolar, na Escola Pública Estadual Feliz Gaspar, com adolescentes com necessidades especiais auditivas em Santo Antônio de Jesus, averiguando se o direito à educação de qualidade, prevista em lei para pessoas surdas, está sendo assegurado nesta unidade escolar.

Objetivando responder as inquirições desse estudo, optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa e com enfoque na investigação da ação participativa, de cunho bibliográfico e de campo as quais proporcionaram maior validade, possibilitando uma visão mais precisa da realidade encontrada na escola estadual, tendo em vista o maior conhecimento sobre o tema.

De acordo com André (1995, p. 30) “esse tipo de pesquisa visa a novos conceitos, novas descobertas, novas relações, novas formas de entendimento da realidade, para assim tratar problema investigado”. Vale destacar que se utilizou da

observação, do questionário, da entrevista e da leitura do projeto político pedagógico da escola como instrumentos para coleta de dados da investigação.

No tocante ao referencial teórico, a escolha dos autores se fez considerando a dedicação dos mesmos à abordagem do tema, cabendo descartar a participação de autores como: Grácio (2014) e Medeiros (2015) que discutem sobre as políticas de inclusão no Brasil, e Lacerda (2007), Quadros (2006), Mantoan (2015), Lopes (2011) que discutem sobre o processo de inclusão escolar em salas regulares, entre outros, conforme foram citados ao longo desse trabalho.

Este trabalho se estrutura em cinco capítulos conforme a especificação a seguir:

O primeiro capítulo corresponde a esta introdução, com objetivos e a justificativa pela busca em conhecer como acontece atualmente o processo de inclusão escolar dos adolescentes com necessidades especiais auditivas em uma escola regular, partindo de uma vontade singular referente a experiências vividas pela autora da dissertação.

O segundo capítulo são abordados definições e características para compreensão da surdez e o seu processo educacional, em sequência é realizada uma explanação em um panorama geral sobre a história dos surdos no Brasil com o intuito de apresentar a trajetória, desafios e as transformações ocorridas durante o tempo na vida da pessoa com surdez. Neste capítulo constrói-se também uma breve reflexão que contribui com conhecimento sobre inclusão escolar e as propostas sobre inclusão, com autores que defendem a mesma e autores que fazem ressalvas a este processo de inclusão escolar dos surdos, expondo sobre o tipo de inclusão que a comunidade surda deseja.

O terceiro capítulo retrata sobre a legislação e as Políticas Públicas para inclusão de pessoas com necessidades especiais, constatando os avanços ocorridos dentro das mesmas e as Políticas Públicas para inclusão escolar do surdo no Brasil, destacando a importância da proposta bilíngue e a aceitação e valorização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para as pessoas com surdez. Este capítulo demonstra, por meio de análise de documentos legais que garantem a inclusão educacional, a trajetória do direito das pessoas com necessidades especiais, principalmente a pessoa surda. Os materiais pesquisados foram: Leis, Parâmetros Curriculares Educacionais, Decretos, Diretrizes e Deliberações, todos à respeito da inclusão.

Ainda no terceiro capítulo é retratado sobre o processo de inclusão do surdo na educação, suas possibilidades e alguns obstáculos existentes, que necessitam ser superados para efetivar o processo de inclusão escolar desse aluno. Este capítulo mostra que a inclusão escolar da criança com surdez em uma escola acolhedora, que entenda o real significado da inclusão, é a base para uma melhor convivência, valorização e respeito às diferenças.

No quarto capítulo é abordado como foi realizado a metodologia da pesquisa em cada etapa de desenvolvimento e, a partir das pesquisas, são apresentados os procedimentos, o contexto de investigação, a coleta dos dados, discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola em relação a inclusão e as limitações encontradas para realização da pesquisa.

No quinto capítulo é descrito a análise das entrevistas das professoras e da intérprete, comparando o Projeto Político Pedagógico da escola e os resultados da pesquisa, mostrando a realidade da escola pesquisada, a preparação dos professores para a inclusão e o posicionamento da intérprete em relação a todo o processo de educação inclusiva dos surdos. E, por fim, faz-se uma reflexão, nas considerações finais, acerca das implicações dos resultados da pesquisa para educação inclusiva.

2 SURDEZ: CONCEITOS E SUA HISTÓRIA DE INCLUSÃO

2.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Dentre todos os sistemas que fazem o corpo humano funcionar, encontra-se o sistema auditivo, que proporciona a captação dos sons e ruídos e transmiti-o ao

sistema nervoso para a análise dos sinais e transformação em uma informação. Através da audição, os diferentes sons são recepcionados, reconhecidos e atribuídos significados. A criança ouvinte aprende naturalmente a sua língua, através da audição e de um ambiente familiar adequado.

A língua oral é um instrumento relevante para ampliação de possibilidades de participação nas variadas práticas sociais, sendo facilitador na exposição de necessidades e sentimentos, pois o desenvolvimento da sua comunicação se efetua de forma espontânea no meio que vive.

A comunicação representa um dos principais itens no processo de desenvolvimento infantil, mas a comunicação não se realiza apenas através da língua oral, ela tem dois canais, o canal auditivo que envolve a fala, e o canal visual que é relevante para os gestos, a leitura e escrita e a língua de sinais.

Honora e Frizanco (2009) enfatizam que o processo de aquisição de uma língua, na criança surda, acontece de forma diferente da criança ouvinte:

Por meio da audição a criança que não apresenta nenhuma deficiência auditiva aprende naturalmente o modelo de sua língua. Porém, à criança com surdez adquire sua linguagem ao relacionar a experiência que está vivendo com a verbalização e/ou sinais que ela observa em outra pessoa (colegas, pais, professores, etc.), bem como ao relacionar o que está sendo falado pelo outro com suas próprias experiências e também ao comunicar seus pensamentos e experiências... (HONORA, FRIZANCO, 2009, p.20).

Para as autoras, a audição na criança sem necessidade especial auditiva, corrobora para o aprendizado natural da língua oral, enquanto a aquisição da linguagem, pelo surdo, necessita de estímulos através do canal visual e de suas experiências vividas, estando intimamente ligada às práticas sociais.

Segundo o SEESP/MEC (2006), existem diferentes níveis de surdez, evidenciados pela área de saúde e pela área educacional, que podem alterar a relação que a criança tem com o meio em que vive:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA)

a) Pessoa com surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição

normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório na leitura e/ou na escrita.

b) Pessoa com surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

Surdo

a) Pessoa com surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) Pessoa com surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais. (SEESP/MEC, 2006, p. 19,20)

Em relação a essa classificação, observa-se que crianças com surdez leve ou moderada, apesar da perda auditiva implicar em pequenos impedimentos na percepção e compreensão no que é dito, tem uma maior probabilidade de desenvolver a língua portuguesa e comunicar-se com a linguagem oral. As crianças com surdez severa ou profunda dependerá bastante da percepção visual, nestes casos a aprendizagem da língua de sinais é fundamental o mais cedo possível, no intuito de auxiliar o desenvolvimento social e cognitivo da criança.

É importante que a família e os professores tenham conhecimento sobre o nível de surdez da criança para auxiliá-la nos estágios de desenvolvimento da

linguagem, e proporcione uma educação que vise o desenvolvimento total do discente. Os pais ouvintes de crianças surdas podem escolher a modalidade de língua, audioverbal ou visuomanual, que o filho usará, dependendo do nível de surdez do filho e do auxílio dos profissionais que os mostrarão a forma de comunicação utilizada em cada caso.

O professor funciona como um mediador da comunicação e conhecimento para a criança surda nos primeiros anos de vida e precisa elaborar seu trabalho docente junto com especialistas e profissionais da saúde no intuito de auxiliar a criança no desenvolvimento da linguagem e interação social, e seus pais para um atendimento adequado que obtenham conhecimento sobre as perdas auditivas e corroborem com o desenvolvimento do seu filho.

Quanto maior a perda auditiva, a criança necessitará de ajuda de atendimento especializado para a aquisição da língua de sinais, que facilitará a interação em seu meio social, pois a aquisição da linguagem do surdo é feita através do canal visual, utilizando a comunicação através da língua de sinais. De acordo com SEESP/MEC (2006):

As alternativas de atendimento para os alunos com surdez estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando e às escolhas da família. O grau e o tipo de perda auditiva, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a sua educação são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento a ser desenvolvido com o aluno, e em relação aos resultados. (SEESP/MEC, 2006, p. 20)

Observa-se a relevância do conhecimento do grau da perda auditiva para a intervenção imediata através de profissionais, métodos e técnicas adequadas ao tipo de surdez. A audição é um sistema elaborado e sensível no ser humano e a identificação precoce de alguma alteração auditiva permite atendimento diferenciado para a criança, como também suporte para a família interagir melhor com o surdo.

Desta forma, o conhecimento sobre o nível de surdez da criança ajudará a melhorar o processo de interação e conhecimento entre a família e a criança surda, como também auxiliará o educador na preparação dos seus planejamentos, buscando uma melhor mediação no processo ensino aprendizagem.

De acordo com o INES (2003, p. 54), “[...] grande parte do fracasso escolar de surdos pode estar relacionado ao diagnóstico e intervenção bastante defasados. A

detecção tardia vem sendo alvo de grande preocupação dos profissionais e educadores de surdos em todo o mundo”.

O conhecimento sobre o grau de surdez e o estágio em que a mesma ocorre é fundamental para intervenções diferentes que auxiliarão o surdo, pois o atraso na aquisição da linguagem impede a criança surda de um melhor relacionamento com a família e pode ocorrer uma defasagem na compreensão da sua língua.

O diagnóstico é fundamental, pois quanto mais cedo for detectado e tratado a perda auditiva, melhor será o desenvolvimento da linguagem e a interação social da criança com deficiência auditiva.

Para fazer o diagnóstico sobre o nível de surdez existe a Triagem Auditiva Neonatal (Emissões Otoacústicas Evocadas), conhecida popularmente como Teste da Orelhinha, que é realizado no segundo ou terceiro dia de vida, utilizando um fone de ouvido acoplado a um computador que emite sons de fraca intensidade e consegue captar respostas que a orelha interna do bebê produz. Esse exame é obrigatório e gratuito desde 02 de agosto de 2010, segundo a Lei Federal nº 12.303/2010, Artigo 1º: “É obrigatória a realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências”.

Sendo confirmado o nível de perda auditiva, o bebê será encaminhado para um programa de intervenção precoce que poderá compreender a orientação familiar, o uso de aparelhos de amplificação e a terapia fonoaudiológica. Infelizmente, quando esse diagnóstico não é realizado pelos hospitais e maternidades, e a família desconhece sobre a lei que assegura o exame conhecido como Teste da Orelhinha, ela só consegue perceber tardiamente a surdez da criança, comprometendo o desenvolvimento emocional e social desse surdo.

A criança surda que tem pais ouvintes não consegue interagir bem com eles, pois os mesmos não sabem efetuar a comunicação com ela. Devido a essa questão, a criança é privada do uso da linguagem através de estímulos visuais, o que prejudica o seu desenvolvimento por falta de um modelo consistente.

Quando a criança surda possui pais surdos, ela é perfeitamente aceita no meio familiar, sem nenhum obstáculo para os pais. A língua de sinais (linguagem gestual) é adquirida de forma natural como língua materna e o processo de desenvolvimento da linguagem é realizado do mesmo modo que nas crianças

ouvintes. Sendo assim, a aquisição da língua de sinais permite a criança com surdez um melhor desenvolvimento nos processos cognitivos, afetivos e sociais.

De forma geral, pode-se considerar a deficiência auditiva como sendo um problema ou um grupo de problemas que causa o mau funcionamento do sistema auditivo, gerando no indivíduo a redução parcial ou total da sua capacidade de ouvir. Conforme Silva (2008):

Denomina-se a deficiência auditiva como a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. (SILVA, 2008, p. 5)

Para a autora a deficiência auditiva é a incapacidade parcial ou total da percepção natural dos sons, sendo que esta última leva a um maior prejuízo a vida comum do indivíduo surdo. A perda auditiva é considerada funcional com o uso ou não da prótese auditiva. Observa-se que a diminuição da capacidade auditiva quando leve ou moderada pode ser amenizada com o uso de aparelhos AASI (aparelhos de amplificação sonora individual). Eles servem para captar e ampliar o som, facilitando a estimulação auditiva no desenvolvimento dos resíduos auditivos.

Segundo Redondo (2000):

A deficiência auditiva pode trazer muitas limitações para o desenvolvimento do indivíduo, sendo que leva-se em consideração que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, sua deficiência influi no relacionamento da mãe com o filho e cria lacunas nos processos psicológicos de integração de experiências, afetando o equilíbrio e a capacidade normal de desenvolvimento da pessoa. (REDONDO, 2000, p. 5)

Quando os pais descobrem a deficiência auditiva na criança, eles são levados a um momento de crise, pois não estavam preparados para tal situação e não sabem como lidar com a nova experiência. Os pais desconhecem a melhor forma de se comunicar com o filho atrapalhando o vínculo emocional entre a família, tornando-o mais difícil de ser estabelecido.

A família é responsável pelas principais relações afetivas com os filhos e esse vínculo corrobora para uma melhor interação e desenvolvimento da criança. Essa relação afetiva pode ser prejudicada pela não aceitação ou falta de conhecimento sobre a surdez.

Dessa forma, existe uma necessidade do diagnóstico sobre o nível da surdez ser o mais precoce possível, pois os profissionais (fonoaudiólogos, educadores e otorrinolaringologistas) darão suporte para as famílias através de informações de como acolher essa criança, quais as medidas cabíveis para se colocar em prática e como lidar com a nova situação de ter um surdo no seu convívio.

Através de tratamento especializado, a criança surda recebe estímulos necessários e adequados para o seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo, mas é necessário o conhecimento da causa da surdez. De acordo com Maspetioli (apud Silva, 1994) existem causas diversas, como as hereditárias, adquiridas no pré-natal ou pós-natal, que contribuem com a deficiência auditiva.

Dentre esses processos destacam-se:

Causas Pré-natais:

Desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consangüinidade; relativas ao Rh; relativas a doenças infecto-contagiosas, como rubéola; sífilis, citomegalovirus, toxoplasmosse, herpes; remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno; desnutrição, carências alimentares, pressão alta, diabetes; exposição à radiação;

Causas Peri-natais:

Pré-maturidade, pós-maturidade, anóxia, fórceps; infecção hospitalar;

Causas Pós-natais:

Meningite, remédios ototóxicos, em excesso, com ou sem orientação medicas; sífilis adquirida; sarampo, caxumba; exposição continua a ruídos ou sons muitos altos; traumatismos cranianos. (SILVA, 2008, p. 6)

Para Redondo (2000), existe uma necessidade em conhecer o momento que se instalou a surdez na criança, para planejar procedimento que estimulem essa criança, mas também deve-se buscar informações como:

- Se a surdez se instalou antes ou depois do nascimento, ou durante o parto; se foi detectada nos primeiros anos de vida, e em que fase isso aconteceu;
- Qual o grau da perda auditiva – leve, moderada, severa ou profunda;
- Se a criança recebeu atendimento especializado (e foi indicada a utilização de aparelho de amplificação sonora individual);
- Como a audição foi estimulada, desde o início;
- Qual a reação da família e que tipo de assistência ela recebeu;
- Se a surdez está ou não associada a outra deficiência, ou a problemas de saúde. (REDONDO, 2000, p. 10)

Essa triagem é necessária para a construção de estratégias e projetos que estimulem o desenvolvimento integral da criança com surdez, pois esses fatores podem influenciar o processo de desenvolvimento da criança, precisando, muitas vezes a intervenção de outros profissionais.

Silva (2008) também informa sobre os dois tipos de problemas auditivos em que o primeiro geralmente é tratável e curável e atinge o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas condutiva, que são resultado de infecções, acúmulo de cera excessiva, perfuração da membrana do tímpano, etc. O segundo tipo, que pode aparecer em qualquer idade, desde o pré-natal até a idade avançada, chama-se surdez neurossensorial e envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo. Ela é causada por problemas no nascimento ou idade avançada, algumas drogas, doenças, etc.

É importante salientar que a criança surda tem a mesma capacidade de aprender e compreender que a criança ouvinte; apesar das diferenças auditivas, o surdo precisa de muitos estímulos visuais e a aquisição da língua de sinais para que o processo de aprendizagem e interação aconteça de forma satisfatória.

O conhecimento sobre o nível da necessidade especial auditiva e os fatores que levaram a essa necessidade auxilia os profissionais a adequar melhor o atendimento ao surdo, dentro das especificidades de cada criança, proporcionando melhor interação e desenvolvimento da mesma.

2.2 A HISTÓRIA DOS SURDOS NO BRASIL

Analisar o contexto histórico que norteia determinado tema é importante como embasamento para o desenvolvimento da pesquisa, sendo que se pode conhecer os aspectos que concorreram para a evolução do mesmo até os dias atuais. Por isso faz-se a busca pela história das pessoas com necessidades especiais auditivas, com delimitação maior no âmbito nacional, podendo conhecer as principais dificuldades por qual esse grupo passou e ainda passa, além de analisar os aspectos relacionados com a discriminação e os direitos e garantias alcançados.

Na história antiga os surdos eram tratados como incapazes, loucos ou escravos, sendo excluído os seus direitos e escolhas, tendo diversas nações que os sacrificavam ainda novos, como a pretexto de que os mesmos seriam inválidos para a sociedade.

Conforme pesquisa realizada por Strobel (2009, p.17 a 19) pode-se verificar alguns relatos sobre a história antiga relacionada com os surdos:

Na Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos em rio Tíger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela;

Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados;

Início da Idade Média - Não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa.

Vislumbra-se assim, de forma breve como os surdos sofriam nesse período, sendo excluído do convívio social e muitas vezes condenados a morte. Contudo tal contexto começou a mudar a partir da metade da idade média, tendo principalmente como agente transformador, a Igreja católica, que começou a entender que o surdo não era amaldiçoado e não devia sofrer os castigos que vinham sofrendo, mas ao contrário, deveriam ser entendidos, respeitados e serem ativos na sociedade (STROBEL, 2009).

Com a visão que o surdo não era amaldiçoado, a igreja passa a instruir os surdos filhos de nobres para que pudessem participar dos seus ritos e sacramentos, fazendo com que o período de exclusão do surdo fosse amenizado e deixassem de ser isolados, marginalizados do convívio social.

Dessa época em diante, diversos estudiosos começaram a estudar os surdos, estabelecendo métodos de comunicação com os mesmos e criando diversas instituições de ensino voltadas para o aluno surdo (STROBEL, 2009). A partir dessa preocupação com a educação dos surdos e o estabelecimento de métodos de comunicação, surgiram professores que desenvolveram trabalhos educativos com indivíduos surdos.

Segundo Dias (2006) no século XVIII o abade francês Charles Michel de L'Épée criou um método de comunicação que empregava sinais manuais como meio de instrução dos surdos, sendo muito difundido na Europa. Em 1706 L'Épée fundou a primeira escola para surdo na França, com sua metodologia baseada em gestos chamados de sinais metódicos, oralismo e leitura labial. Desta forma começam a ser divulgada a língua baseada em gestos, como a língua natural das pessoas com surdez, a língua de sinais.

2.2.1 A Língua de Sinais

A língua de sinais é denominada no Brasil por LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Ela é uma língua natural e completa dos surdos, com estrutura linguística de modalidade espaço-visual, sendo diferente em cada país.

É apropriado salientar a diferença entre língua e linguagem. Segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 464):

Língua: s.f. 1.conjunto das palavras e das regras que as combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão.....

2,Idioma nacional.

Linguagem: s.f. 1. O conjunto das palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade.

2.Meio sistemático de expressão de ideias ou sentimentos com o uso de marcas, sinais ou gestos convencionados.

3.Qualquer sistema de símbolos e sinais; código.

Observa-se que a linguagem é a forma natural do homem se comunicar e se expressar que pode ser realizada através de símbolos, imagens, palavras, sinais, gestos, etc. Ela permite a estruturação do pensamento, expressão dos sentimentos e provê meios para expandir conhecimentos.

A língua é característica de cada grupo social e traz a sua cultura embutida nela. Ela obedece a códigos formados por leis que combinam palavras pertencentes a grupos específicos como língua francesa, língua brasileira, língua de sinais, etc. A língua deve corresponder a certas regras para que a comunicação se realize.

A aquisição da língua de sinais, para a criança surda, é fundamental para sua interação, comunicação social e desenvolvimento cognitivo e o educador necessita

obter conhecimentos básicos, das características, limitações e possibilidades que implicam na aprendizagem do aluno surdo.

De acordo com o decreto Nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 no Art. 2º considera: “a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Essa mesma lei considera como deficiência auditiva: “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

A lei apresenta diferentes níveis de perda auditiva e considera a pessoa como surda, a partir do indivíduo que possui deficiência auditiva moderada, que corresponde de 41 a 55 decibéis, até a deficiência auditiva mais profunda, que tem maior interação com o mundo através de experiências visuais.

Segundo Silva et al (2006) havia uma priorização da língua de sinais na escola para surdos, como também:

[...] Tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas”. (SILVA et al 2006, p. 24)

Existia, na escola fundada por L'Epée, uma preocupação maior com o processo de educação do surdo que envolvia a formação adequada dos profissionais para trabalhar com alunos com surdez, tendo como resultado vários êxitos neste processo educacional. Silva et al (2006, p. 23-24) mostra esses êxitos quando aborda sobre a formação do aluno surdo em que, após 5 ou 6 anos, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita”. A autora também retrata sobre o conhecimento que adquiriam em outras disciplinas, como também as artes de ofício.

No Brasil, a educação do surdo tem sua gênese em 1855 e sofreu influência direta do Instituto de Paris, quando, por convite de D. Pedro II, o professor e ex-diretor surdo do Instituto de Paris, Hernest Huet, chega ao país e é fundado, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, passando a ser denominado em 1856 de Instituto Nacional de Surdos Mudos (SILVA, 2003). Esse Instituto é chamado,

atualmente, de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), é o único centro educacional nacional de surdos em esfera federal.

Hernest Huet teve um papel importante na educação do surdo no Brasil, pois preparou um programa para difundir o alfabeto manual e a língua de sinais, auxiliando as crianças surdas do sexo masculino no processo ensino aprendizagem.

Em 1862, Huet deixa o Brasil e retorna a França. Seus sucessores, como diretores do Instituto, não tiveram tanto êxito no processo ensino aprendizagem como Huet, pois não eram especialistas em surdez, por isso, o Instituto alternou períodos que enfatizava a língua de sinais e a oralidade.

Durante muito tempo o instituto foi bastante procurado por surdos de todo o país e do exterior em busca de socialização, profissionalização e educação. Como proposta educacional, era oferecido as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Silva (2003) cita que o objetivo deste Instituto era a integração social do surdo, predominando as atividades de ensino de articulação e leitura orofacial. O Instituto Nacional de Surdos Mudos sofreu grande influência europeia, tendo, inclusive, diversos profissionais enviados à Europa, retornando com novas ideias e métodos para a educação dos surdos.

Em 1880, aconteceu o Congresso Internacional de Surdo-Mudez na cidade de Milão, na Itália, organizado por especialistas que defendiam o oralismo para ser adotado como método mais apropriado para a educação das pessoas com surdez. Durante a votação, neste congresso, o método oral foi escolhido como o mais adequado para a educação do surdo, ficando a língua de sinais oficialmente proibida nas escolas.

Neste contexto acreditava-se que deveria deixar a linguagem por meio de gestos, pois a aprendizagem da linguagem oral era muito importante para a socialização das pessoas com surdez. Segundo Brito (1993):

Os fracassos na comunicação do dia-a-dia da criança surda foram, inúmeras vezes, causas de inseguranças que a perturbaram por toda sua vida, levando-a a rejeitar sua condição de surda, na busca constante de um modelo ouvinte, um meio que provavelmente não atingiria. (BRITO, 1993, p.56)

Segundo a autora a imposição da linguagem oral traz perturbações e inseguranças para a criança surda, pois sua linguagem própria, a de sinais, é rejeitada, mostrando a não aceitação da cultura surda no sistema social comandada pelo ouvinte. O fracasso da integração social da criança através da oralidade foi marcado por frustrações.

Conforme explica Goldfeld (1997), este Instituto em 1911, tendo a influência da tendência mundial, assumiu a abordagem oralista, apesar da forte resistência dos alunos que continuavam a utilizar de forma proibida a língua de sinais nos corredores e pátios da escola. Ao final da década de setenta, a Comunicação Total se inicia no Brasil e, na década seguinte começa o Bilinguismo, que surge com as pesquisas da Professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Durante um longo período o oralismo perdurou na educação da criança surda e nele predominava o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala. O oralismo gerou insatisfação aos surdos, fracasso escolar e diminuiu a sua sociabilidade.

É frisado por Silva (2003) que o método oralista, adotado em 1911, veio a banir até 1957 a utilização da língua de sinais em sala de aula, mesmo que a mesma auxiliasse o educando a uma melhor aprendizagem e interação social, desta forma a linguagem oral tornou-se para o surdo uma forma de repressão física e psicológica.

O método oralista deixa um rastro de fracasso escolar e prejuízo na qualidade de ensino, por isso na década de 60 iniciou-se o método da comunicação total nas escolas. Segundo Costa (1994), a Comunicação Total é um método que utiliza:

a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualistas e oralistas para o ensino da comunicação do deficiente auditivo. (COSTA, 1994, p. 103)

Observa-se que esse método contempla a língua de sinais e o método oralista visando a comunicação entre os pares surdos como também entre os ouvintes, visando uma comunicação real com as pessoas a sua volta, mas o

oralismo prevalecia sobre a língua de sinais, pois os surdos são minoria em relação a quantidade de ouvintes a sua volta.

Goldfeld (1997) cita aspectos favoráveis e desfavoráveis na Comunicação Total:

A Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, ela ampliou a visão de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização, e ajudou o processo em prol da utilização de códigos espaço-visuais. Por outro lado, não valorizando suficientemente a língua de sinais e a cultura surda, propiciou o surgimento de diversos códigos diferentes da língua de sinais, que não podem utilizados em substituição a uma língua, como a língua de sinais, no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda. (GOLDFELD, 1997, p. 97)

Através da Comunicação Total a surdez é contemplada como uma marca que reflete nas relações sociais e no desenvolvimento do surdo, deixando de ser uma patologia clínica que necessita ser suprimida. Essa comunicação favoreceu o contato com a linguagem de sinais que era proibido pelo Oralismo, mas não conseguiu grandes avanços na inclusão social do surdo, pois não respeitavam a sua cultura e sua linguagem predominante, a de sinais.

A junção do oralismo e a língua de sinais, na Comunicação Total, ministrados nas salas de aula omitiam sinais e partes gramaticais essenciais para a comunicação, e criavam códigos que não eram compreendidos pelos surdos e impediam o conhecimento e os limites entre as duas línguas, oral e de sinais. (CAPOVILLA, 2001, p. 1486)

Dentro desta observação de Fernando Capovilla, nota-se o motivo através do qual a Comunicação Total não obteve tanto êxito em relação à educação dos surdos, o uso simultâneo da língua oral e a de sinais terminava por impor a estrutura da língua oral na de sinais, prejudicando essa última, assim, o processo ensino aprendizagem, principalmente a leitura e escrita dos alunos, não conseguia atingir um patamar desejado.

A partir dos anos 80 o bilinguismo passa a ser divulgado com maior respaldo no Brasil, por meio de pesquisas sobre a língua de sinais, gerando assim, questionamentos sobre a sua utilização no processo de aprendizagem. Goldfeld (1997) mostra o bilinguismo como:

[...] pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD 1997, p. 38)

A autora aborda que dentro do bilinguismo a criança surda é vista nas suas peculiaridades, maneira de agir e pensar, sendo valorizada a língua de sinais como uma linguagem natural dos surdos, que faz parte da sua cultura e auxilia o desenvolvimento do surdo em várias áreas do conhecimento.

Através do bilinguismo o surdo consegue ser melhor atendido nas suas necessidades, facilitando a interação social, desenvolvendo melhor a linguagem, o pensamento e a cognição pois a sua língua materna, a LIBRAS, é respeitada como primeira língua.

Para Dias (2006, p. 42) o bilinguismo não prioriza uma língua, mas propicia ao indivíduo surdo utilizar a língua de sinais ou a portuguesa a depender da situação linguística em que se encontrar. No bilinguismo os surdos passam a se comunicar com mais fluência entre seus pares na sua língua natural, a de sinais, e usam a língua portuguesa como segunda língua, dessa forma eles passam a ser vistos como pessoas que pertencem a uma comunidade com características e língua própria, deixando de ser equiparado ao ouvinte.

Deste período em diante os surdos começaram a receber mais respeito, dignidade e garantias de direitos, principalmente por meio de promulgações de preceitos legais que determinam em seu bojo diversos ordenamentos que beneficiam as pessoas com necessidades especiais auditivas.

No ano de 1994 é promulgado o direito de todas as crianças, com deficiência ou não estarem inseridas em escolas de rede regular de ensino conforme a Declaração de Salamanca. As crianças com deficiência, a mesma lei ainda define o direito ao atendimento das suas necessidades especiais (BRASIL, 1994).

Em 24 de abril de 2002, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei número 10.436. Lei esta que oficializa a Libras – Língua Brasileira de Sinais como segunda língua do Brasil e declara a mesma como de direito de todo cidadão Surdo como sua língua materna (BRASIL, 2002).

Já em 22 de dezembro de 2005 aprova-se o Decreto 5.626, este sustenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e especifica os demais direitos dos cidadãos Surdos como na área da saúde, educação, trabalho. Também defende a Cultura Surda e a importância e obrigatoriedade do Intérprete de Libras e sua devida formação. Esclarece esses direitos e seus devidos responsáveis (BRASIL, 2005).

Além disso, Strobel (2009) mostra de forma cronológica os principais acontecimentos que vieram para dar melhoria na educação e vida dos surdos no Brasil, sendo os principais os seguintes:

- a) 1977: Foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez;
- b) 1994: Foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de desportos de Surdos, em São Paulo- Brasil;
- c) 1987: Foi fundada a FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA;
- d) 1997: ClosedCaption (acesso à exibição de legenda na televisão) foi iniciado pela primeira vez no Brasil, na emissora Rede Globo, o Jornal Nacional, em mês de setembro;
- e) 2002: Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis. (STROBEL, 2009, p. 28)

A autora destaca que essas associações de surdos são derivadas das necessidades dos mesmos terem espaço de resistência a práticas ouvintistas. (Strobel, 2009, p.42) Neste contexto é observado a luta do surdo na criação de associações, federações e outros no intuito de reunir pessoas surdas com o mesmo interesse, com finalidade sócio cultural e em prol de movimentos que defendam sua cultura e os seus direitos.

Em julho de 2007 foi realizado em Madri o XV Congresso Mundial de Pessoas Surdas, onde foi reafirmado que os surdos possuem os mesmos direitos que as outras pessoas e defendem a língua de sinais como ferramentas de transmissão de sua cultura e conhecimento (LOPES, 2011, p.28):

As línguas de sinais são instrumentos essenciais para transmitir cultura e conhecimento. O status e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo devem ser reforçados mediante políticas linguísticas, pesquisa e ensino da língua de sinais. As línguas de sinais deverão fazer parte do currículo escolar de cada país. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2007)

Para a autora, a língua de sinais pode ser percebida como a consolidação da cultura da comunidade surda. Neste contexto, a luta e resistência dos surdos ao modelo ouvintista é essencial para reafirmar e defender a língua de sinais como uma língua natural do surdo e peça principal da sua cultura, e para isso é fundamental a divulgação dessa língua em prol do seu reconhecimento e direitos.

A história dos surdos foi marcada por lutas e vitórias em busca do reconhecimento de sua língua e sua cultura. Dentro desse movimento histórico foram construídos conceitos e preconceitos que perduram até os dias atuais em relação à língua de sinais e a educação da pessoa com surdez. A construção dos conceitos auxiliou as melhores propostas para a educação inclusiva dos surdos e ao respeito à sua cultura, enquanto os preconceitos ainda são combatidos no dia a dia na sociedade.

2.3 A INCLUSÃO E O PROCESSO QUE O MOVIMENTO SURDO DESEJA

A educação inclusiva é um tema abordado e defendido em teses, artigos, debates e congressos no Brasil. Existem alguns autores como Mantoan (2006) que defendem de todas as maneiras o processo de inclusão escolar em escolas regulares por considerar que a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade, e outros como Quadros (2003) e Lacerda (2006) que defendem esse processo, mas demonstram que a inclusão de algumas crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente os surdos, precisa ser realizada sob uma ótica diferente.

Entre os autores que defendem a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais na escolar regular pode-se citar a educadora e doutora em educação Maria Tereza Eglér Mantoan, que fez parte do grupo de trabalho que sistematizou a nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mantoan (2015, p. 28) defende a inclusão como "... uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral".

Nesta perspectiva, a escola organiza seu sistema educacional considerando as necessidades de todos os educandos, objetivando melhorias na qualidade de ensino para alcançar todos os discentes, principalmente os que fracassam na

escola. A educação inclusiva acolhe e beneficia a todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais.

A consequência da inclusão é um ensino de qualidade em que professores precisam aperfeiçoar suas práticas docentes e a instituição escolar se reestruturar e se atualizar para acolher os alunos. Para que haja um ensino de qualidade, ele precisa ser construído por gestores, professores e pais diante das particularidades dos discentes e das características do meio sócio cultural que a escola se encontra inserida.

Para Mantoan (2010, p.9) o ensino de qualidade deve ser “baseado em um projeto pedagógico definido para melhor desenvolver uma proposta educacional eleita por todos. Provem de um acordo coletivo, mas que reflete a singularidade do grupo que o produziu”. Essa afirmação da autora leva a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola ser confeccionado por toda a comunidade escolar (gestores, professores, pais, alunos e funcionários), a partir do diagnóstico da escola.

Neste projeto devem constar propostas pedagógicas e ações educativas alinhadas com prioridades estabelecidas pela comunidade escolar, que nortearão o trabalho da escola e possibilitarão a reflexão de todo o projeto. A autora aborda que o processo de inclusão é diferente do processo de integração que ainda existe no sistema escolar:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades. (MANTOAN, 2015, p. 28)

A integração insere alunos com necessidades educacionais nas escolas comuns, eles estão junto com os outros alunos, mas não são respeitados nas suas especificidades. Estes discentes precisam se adaptar ao sistema escolar, pois a escola continua sem muitas mudanças, cabendo a criança com necessidades educacionais especiais se amoldar as suas exigências.

A inclusão, ao contrário da integração, aponta para um novo paradigma, em que a escola acolhe, valoriza e respeita todas as especificidades dos alunos, independentemente de serem ou não crianças com necessidades educacionais

especiais. A inclusão valoriza as diferenças como condição favorecedora da aprendizagem, sem discriminar os alunos. A escola regular se adapta para atender as necessidades educacionais das crianças, tornando-se mais atenta as necessidades de todos os discentes.

A inclusão decorre das possibilidades de se conseguirem progressos significativos de todos os alunos nas escolas comuns por meio da adoção de novas práticas pedagógicas que contemplem as diferenças de cada um. (MANTOAN, 2010, p. 9)

Neste contexto, o professor enfrenta desafios que devem ser vistos como estímulos na busca por novos caminhos, na sua prática pedagógica, que considerem cada aluno e os seus diferentes ritmos de aprendizagem. Esta prática envolve a compreensão da diversidade existente na sala de aula e o comprometimento como professor mediador da aprendizagem que reconhece e valoriza as variadas formas de interação e aprendizagem dos seus educandos.

Mantoan (2010) também discorre sobre a relevância da escola ser transformada para acolher a diversidade:

A inclusão permeia a escola comum e demanda que se contemplem as diferenças dos alunos, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e na Educação Superior. Quando a escola entende que as diferenças existem e começa a trabalhar com elas, as mudanças ocorrem e beneficiam a todos os seus alunos. A escola que se transforma para atender as diferenças muda para atender a todos e para atender melhor. (MANTOAN, 2010, p. 45)

Observa-se a importância de mudanças na escola para a efetivação da inclusão escolar e o respeito e valorização da diversidade. Essas mudanças devem envolver toda a comunidade escolar na busca por criar condições e projetos em que todos os discentes possam interagir e construir seus conhecimentos nesse espaço educativo, como também estimular a inclusão social e o exercício da cidadania. Essas mudanças beneficiam a todos os discentes, como também a toda a sociedade, pois elimina atitudes de discriminação e valoriza o acolhimento as diferenças.

A autora defende o movimento de inclusão escolar como algo irreversível por mais que seja contestado por qualquer mudança no meio educacional: “O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar

sendo justificativas dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos”. (MANTOAN, 2006, p.29)

A luta pela inclusão escolar, através de movimentos sociais a favor do processo de inclusão e as Políticas Públicas que corroboram com esse processo, tornou-se um movimento recrudescente que não tem como retroceder. As barreiras encontradas nesse processo como o despreparo dos professores, a falta de acessibilidade nas escolas, número excessivo de alunos por sala de aula, falta de material de apoio e etc., não podem mais servir de justificativas contra a inclusão, pois as Políticas Públicas sobre inclusão asseguram, por lei, o direito de acesso e permanência da criança com necessidades educacionais especiais na escola, como também obriga a escola a se organizar para receber esses alunos.

As escolas precisam se preparar para esse processo de inclusão e romper com os modelos tradicionais, homogêneos e excludentes de educação. Esse processo inclusivo pode acontecer de forma gradual, em que a instituição precisa conhecer a realidade dos seus alunos para buscar um redirecionamento das suas práticas pedagógicas em busca de melhorias na qualidade de ensino, contemplando as diferenças.

Mantoan é uma grande defensora da inclusão escolar, mas será que outros autores pensam como ela? A inclusão escolar é um fato irreversível e protegido por lei, mas alguns autores contestam a forma como esse processo é executado com alguns tipos de necessidades educacionais especiais, dentre os quais será focado a criança com surdez.

Dentre alguns autores que contestam a forma de inclusão que está sendo efetuada pode-se citar a professora, doutora, e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Catarina, Ronice Muller de Quadros, que é filha de pais surdos e tem grande experiência no trabalho com os surdos, e a fonoaudióloga, professora e doutora em Educação Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Essas autoras discorrem sobre o processo de inclusão escolar dos surdos, os problemas encontrados nas instituições escolares e sobre o tipo de inclusão que a comunidade surda deseja.

Para Quadros (2003, p. 87), “um dos objetivos mais almejados pela política de educação especial é a inclusão, no sentido globalizado. Em que a especificidade ainda é relegada a um plano de assistência e não de garantia de acesso à educação por todos reconhecida as suas diferenças”. O sentido da globalização do processo de inclusão escolar não deve ser pautado apenas na imposição da matrícula e

permanência dos discentes nas escolas, mas sim respeitando as necessidades educacionais especiais de cada aluno, com condições reais de acesso, permanência e uma educação de qualidade para todos.

A autora mostra que, para que o acesso à educação seja garantido como direito humano é necessário o reconhecimento e respeito às diferenças, nos contextos histórico-culturais. A compreensão da surdez em seu aspecto sócio-linguístico-cultural é relevante para o processo de inclusão e aprendizagem do surdo.

Cristina Lacerda (2006) aponta para o processo de inclusão como uma proposta apropriada para a comunidade escolar trabalhar com as diferenças, porém as escolas não têm condições satisfatórias para atender, na maior parte dos casos, as especificidades das crianças com necessidades especiais. Esta autora considera a inclusão do surdo na escola regular como benéfica para a comunidade escolar em relação a aceitação e respeito a diversidade, mas para as questões relativas ao surdo, como sua língua e cultura que não são atendidas, como também a maneira que a escola se organiza não considerando a questão da surdez, é insatisfatória para o discente surdo que fica em desigualdade linguística com os ouvintes e professores, trazendo prejuízos a educação do mesmo. Segundo Quadros (2006):

Os movimentos surdos clamam por inclusão em outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. (QUADROS, 2006, p. 156)

Para uma efetiva inclusão escolar dos surdos faz-se necessário à compreensão da realidade social e cultural dos mesmos, pois os modelos de educação impostos aos surdos, na maioria das vezes, não levam em conta as suas especificidades. Essa efetiva inclusão precisa considerar a cultura surda defendida pelas pessoas com surdez, objetivando melhores processos de inclusão escolar. A cultura surda é exposta por Quadros (2003):

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes.

Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (QUADROS, 2003, P. 86)

Os surdos lutam pelo reconhecimento da sua cultura, uma cultura da coletividade surda, que possui características marcantes com regras e princípios, e se define de forma visual, tendo a língua de sinais como marco fundamental. A cultura surda demonstra uma resistência às práticas ouvintes, como adotar valores dos ouvintes, e busca a sua autonomia. (Quadros, 2003, p. 92)

A cultura do surdo está intrinsecamente ligada a sua língua, sendo altamente relevante o aprendizado dessa língua desde criança, e para que isso aconteça o convívio com outros surdos torna-se essencial. É relevante mostrar que as línguas “expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”, (QUADROS, 2006, P. 13).

Assim, a língua de sinais tem papel preponderante na vida do surdo, envolvendo-o em todos os aspectos de sua vida, permitindo expressar ideias, ações, sentimentos e auxiliando na interação social. Quadros (2012) também discorre sobre a forma como o surdo deseja a inclusão escolar:

A educação de surdos, na perspectiva deles, é norteada pela reivindicação de uma escola pública de qualidade em língua de sinais, com professores bilíngües e professores surdos. Os movimentos associados aos surdos criticam a manutenção destes indivíduos dentro dos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português, com alunos que crescem ouvindo e falando esta língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nesta perspectiva. Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra vertente. Dá para se perceber que os surdos entendem inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados a eles. (QUADROS, 2012, p. 76)

Neste sentido a educação que os surdos almejam é uma educação que priorize a sua cultura em que a língua de sinais seja colocada em primeiro plano, com uma metodologia própria para que possa desenvolver suas potencialidades e um currículo orientado para as suas necessidades, e haja a presença de professores surdos e professores bilíngües, em um ambiente que fortaleça sua cultura e herança de um grupo que se destaca a partir de experiências visuais.

Os movimentos surdos solicitam a presença de um docente com surdez na sala de aula regular com o intuito de viabilizar o contato com a representação surda, e uma melhor qualidade das relações estabelecidas no espaço escolar. Dentro desta perspectiva, observa-se o desejo por uma inclusão de qualidade, como uma melhor opção, em classes especiais dentro da escola regular, em que seus direitos sejam garantidos e as aulas sejam ministradas em LIBRAS, respeitando as questões culturais e sociais do aluno com surdez.

Para Ronice Quadros (2012) existe um grande distanciamento entre a escola almejada pelos surdos e a que o sistema educacional apresenta, tornando-se um enorme entrave no processo de inclusão escolar das crianças com surdez. A autora (2012, p.77) também ressalta que: “A implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos representantes dos surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso de sua educação”.

Dentro da visão sobre inclusão que os surdos almejam e o processo real de inclusão que os mesmos passam, seria prudente buscar a instauração de um espaço para discussão sobre o processo de inclusão que os surdos solicitam e desejam, para que a inclusão das pessoas surdas se efetive de forma real.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 18) expõe ações que auxiliam à educação dos surdos em salas especiais nas escolas regulares e a sua linguagem:

[...] as políticas educativas deverão levar em conta as diversas situações como por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, bem como ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

Apesar da Declaração de Salamanca ressaltar essas ações benéficas à educação dos surdos em classes especiais, nas escolas comuns, no Brasil ainda existe uma forte resistência a essa prática e prioriza a inclusão total de todos os discentes sem respeitar as peculiaridades dos surdos. Segundo Lacerda, Albres e Drago(2013):

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho satisfatório quando há preocupação com o resgate de sua história, compreensão de sua singularidade lingüística e uma educação que valorize suas capacidades e potencialidades, além de uma atenção

às formas de organização social das comunidades surdas e à importância da Libras no processo educativo e nas demais instâncias cotidianas. Acrescenta-se a isso a relevância da disposição de recursos – sejam eles humanos, materiais, metodológicos ou outros – importantes para um ensino de qualidade no espaço escolar (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 68).

Para um melhor desempenho escolar no processo de inclusão do surdo, a escola precisa estar aberta às diferenças, com programas pedagógicos que considere sua condição linguística, atendam as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, que valorize suas potencialidades e a sua cultura, conheça as características da sua linguagem e das estruturas de pensamento e que o docente domine a língua de sinais para melhor interagir com o discente surdo.

Além desses itens, são necessários recursos visuais para mediar o processo ensino aprendizagem, como também a presença de intérpretes na sala de aula, e o direito de terem as informações na língua de sinais e uma educação bilíngue de qualidade. Segundo Cristina Lacerda (2006):

A presença de um intérprete de LIBRAS em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são freqüentes. A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável. (LACERDA, 2006, p. 176)

Por força da lei a escola é obrigada a receber o aluno surdo, mas a autora discorre sobre sua experiência como pesquisadora que pouco se tem feito para que a verdadeira inclusão se efetue, principalmente a falta de conhecimento sobre a surdez por parte dos docentes e gestores, a falta de solicitação de ajuda de outros profissionais e o acomodamento da comunidade escolar em ter um aluno surdo inserido no espaço escolar, sem maiores preocupações de buscar uma melhor mediação no processo ensino aprendizagem, como também na interação deste com o meio escolar.

Observa-se nas considerações das autoras Lacerda e Quadros que existe um verdadeiro abismo entre as políticas públicas de inclusão dos surdos e o cotidiano escolar. A inclusão começa quando a criança surda é inserida na sala regular, para depois a escola tomar as providências cabíveis para tornar a inclusão um fato real.

O maior problema são as barreiras encontradas como a falta de preparação dos professores, a ausência de cursos de formação continuada para conhecer a surdez e mediara aprendizagem desses alunos, a presença de um intérprete que muitas vezes demora meses para ser contratado pelo órgão responsável para auxiliar o surdo, a falta de adaptações metodológicas, recursos financeiros e material pedagógico. Esses entraves trazem prejuízos reais na inclusão escolar do surdo fazendo desse processo uma ilusão, pois o aluno surdo está presente na sala de aula, mas não é respeitado em muitos aspectos que auxiliam seu processo de inclusão, criando a falsa imagem da inclusão escolar do surdo como algo real.

Lacerda (2006) aponta para o precário processo de inclusão dos alunos surdos no Ensino Fundamental, não oferecendo oportunidades adequadas de desenvolvimento de aspectos fundamentais como os linguísticos, de identidade e sócio afetivos que são desenvolvidos a partir de interações realizadas através da linguagem. A autora considera que a inclusão, que considera o surdo nas suas peculiaridades, seria mais proveitosa em níveis mais elevados de ensino, quando o aluno surdo tivesse seus conhecimentos de linguagem, afetivos e sociais mais consolidados. (LACERDA, 2006, p. 181)

Cristina Lacerda (2006) mostra através de suas pesquisas uma possível solução para o processo de inclusão escolar do discente com surdez:

Assim, para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental. A tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, nas quais poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes. (LACERDA, 2006, p. 181-182)

Dentro desse contexto a autora traz a tona barreiras enfrentadas no processo de inclusão escola do aluno com surdez, através de suas experiências de pesquisas constantes na área de inclusão do surdo, indicando que todo esse processo

educacional seja pensado em um modelo divergente do que está sendo visualizado atualmente que não acolhe bem as diferenças, e propõe uma escola com modelo novo que respeite essas diferenças buscando uma forma real de inclusão.

Muitas escolas do Ensino Fundamental ainda estão organizadas em uma estrutura voltada para um processo ensino aprendizagem que privilegia o maior contingente de ouvintes e não estão preparadas para trabalhar com a língua de sinais e suas especificidades, que necessita de uma visão diferente da língua portuguesa. Essa falta de conhecimento sobre a língua de sinais e as metodologias mais adequadas para auxiliar a mediação do processo de aprendizagem da criança com surdez prejudica o desenvolvimento da aprendizagem significativa dessa criança.

Lacerda (2006) expõe a preocupação sobre o processo inclusão das pessoas surdas nas escolas regulares:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Uma evidente inadequação do sistema de ensino é denunciada por esses dados, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno dessas pessoas. (LACERDA, 2006, p. 164)

As críticas feitas pelas autoras Lacerda e Quadros sobre o atual processo de inclusão escolar dos surdos são baseadas em seus estudos e constatações de pesquisas efetuadas pelas mesmas. Elas defendem uma reorganização nas instituições escolares para que, de fato, a escola para surdo seja bilíngue, com toda a comunidade escolar falando as duas línguas: portuguesa e de sinais, com estrutura, projeto pedagógico e metodologia adequada, respeitando todo o universo do surdo.

Quadros (2012) defende a inclusão, não na escola regular da esquina, mas em uma escola que assuma uma posição bilíngue preparada para receber o surdo, em que a língua de sinais seja a primeira língua, a sua língua de instrução, para que eles estejam com seus pares e sejam respeitados em sua totalidade.

Observa-se que existe um processo de inclusão, referente a pessoa com surdez, que precisa com urgência de uma reestruturação que envolva os órgãos públicos responsáveis e a comunidade escolar. A escola regular necessita da ajuda

de outros órgãos que tenham maior conhecimento sobre surdez para auxiliá-la, precisa de recursos financeiros para investir em equipamentos e cursos de formação continuada para os professores, como também rever seus princípios norteadores para conseguir atender as especificidades dos discentes surdos corroborando para uma melhor inclusão escolar, pois a escola atual não oferece o ambiente linguístico e social adequado ao desenvolvimento completo do aluno surdo.

Nesta busca constante por um melhor processo de inclusão educacional, a inclusão escolar, auxiliada por órgãos competentes, deveria estar baseada em estruturas que produza mudanças significativas no papel da escola e suas práticas pedagógicas, com profissionais capacitados e recursos variados para a mediação da aprendizagem, objetivando contemplar as diferentes necessidades dos seus educandos.

Observa-se neste capítulo posicionamentos divergentes entre as autoras Mantoan, Lacerda e Quadros em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Mantoan (2010) defende uma inclusão como um acolhimento as diferenças que fará com que o docente rompa com a forma homogênea e padronizada do seu posicionamento sobre o desempenho escolar dos discentes, conseguindo assim progressos significativos de todos os alunos. A mesma autora (2015) ainda ressalta que:

A pedagogia a que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades. Que, em função dessa estabilidade construída, estabelece um campo específico, uma fórmula padrão para atuar com cada uma delas. São típicas desse congelamento as pedagogias para alunos com deficiência intelectual, com surdez ou com problemas de linguagem, em que a “customização” do ensino considera o cliente um sujeito abstrato, desencarnado, ao qual se destinam procedimentos universalizados, generalizados. (MANTOAN, 2015, p. 87)

Mantoan (2015) mostra-se a favor da inclusão de todos os alunos com necessidades especiais na escola regular e retrata essa customização do processo educativo como uma tendência a diferenciar o ensino escolar comum para alguns grupos de alunos. Maria Teresa Mantoan (2006) também defende que a escola precisa acolher todos os discentes para conhecer as necessidades educacionais dos alunos e preparar os professores para trabalhar com a diversidade encontrada na escola:

Como prepará-los sem que possam viver a experiência e o desafio das diferenças nas suas salas de aula? Que motivo teriam para se mobilizar? Para buscar novas respostas educacionais?

Em poucas palavras, a inclusão não pode mais ser ignorada. Ela está tão presente que motiva pressões descabidas, que pretendem nos desestabilizar a qualquer custo. (MANTOAN, 2006, p. 29)

A autora faz críticas as pessoas, ou grupos sociais que se posicionam contra a inclusão de todos os alunos no ensino regular, defendendo que a preparação dos docentes vem em seguida a esse processo de inclusão.

As autoras Lacerda (2006) e Quadros (2012) se posicionam em relação à inclusão escolar dos surdos como um processo que precisa de inúmeras transformações, pois a identidade do surdo e a sua cultura e língua precisam ser respeitadas. Essas autoras criticam o processo de inclusão atual dos discentes com surdez nas escolas regulares, pois esse processo não tem contemplado um ensino de qualidade para os surdos.

Lacerda (2006) afirma que a educação dos surdos é inquietante devido a forma como está sendo efetuada e necessita de transformações urgentes, pois pesquisas realizadas no Brasil demonstram que em relação ao ouvinte, o aluno surdo apresenta um baixo desempenho escolar, mesmo tendo passado por muitos anos de escolarização.

Verifica-se nesse processo de inclusão que apesar da autora Mantoan se posicionar completamente a favor da inclusão escolar como um todo que reconhece e valoriza as diferenças, Quadros e Lacerda trazem a tona questões que não podem ser deixadas no vácuo, como se a inclusão dos surdos acontecesse de fato. Essas análises realmente precisam ser apreciadas por educadores, instituições responsáveis e pelas políticas públicas, para que sofram uma reorganização na inclusão escolar no intuito de acolher e auxiliar a inclusão real dos alunos surdos.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais tem contemplado e ajudado a vários alunos a terem oportunidades iguais a todos os outros discentes, mas tem deixado a desejar quando se trata de alunos com surdez.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As Políticas Públicas para a educação inclusiva assumem uma importante ação social, pois cumprem o papel de executar as diretrizes de direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal, proporcionando o processo de inclusão para os discentes com necessidades educacionais especiais a terem oportunidades iguais as dos outros alunos.

Conforme Lopes e Amaral (2008), as Políticas Públicas são executadas com base no interesse público e na demanda social, sendo que as ações que os dirigentes públicos dão como prioridade, são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Diante disso, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral e os seus representantes (vereadores, deputados, senadores), junto com os membros do poder executivo interagem para buscar atender as solicitações populares, dando prioridade às questões que visam responder as demandas das áreas mais vulneráveis da sociedade.

As políticas Públicas são determinações, planos e ações governamentais, a nível nacional, estadual ou municipal, que visam resolver problemas de interesse público nas áreas da saúde, educação, segurança e etc. Essas políticas emergem de lutas de classes sociais, por leis que auxiliem a população em diversas áreas.

As Políticas Públicas para a educação tornam-se cada vez mais importantes, pois conforme Bittencourt (2009) observa-se mais consciência, relevância da educação, como fator de inclusão social e desenvolvimento, estando presente na complexidade das formas de relação sociocultural e tornando-se urgente a necessidade de dinamização dos mais variados recursos materiais e humanos, que devem contribuir para efetuar, com qualidade, a função social da educação e de cada instituição.

Segundo Freitas (2010, p.28) “A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças”. Desta forma as pessoas com necessidades educativas especiais buscam ações que envolvam a família, a escola, os agentes mediadores na procura por propostas que envolvam dinâmicas de respeito às diferenças humanas, e a eliminação de obstáculos que impedem o ingresso e permanência dos discentes com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares.

Para Mantoan (2006, p. 24) “... a inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças”. Estar aberto às diferenças implica em transformação na organização pedagógica, com propostas educacionais elaboradas junto com toda a comunidade escolar, que reconheça e valorize todos os discentes, sem discriminar os alunos com necessidades educacionais especiais e buscando novas práticas pedagógicas no intuito de conseguir progressos significativos dos educandos.

Diante da necessidade da construção de uma sociedade inclusiva as Políticas públicas corroboram para um melhor processo de educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na instituição escolar (Art. 206, inciso I), como também reza que:

Art. 205. A educação direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esses são princípios fundamentais para promover o bem de todas as pessoas na sociedade, determinando o direito à educação, sem preconceitos de idade, cor,

sexo, raça, origem ou qualquer outra forma de discriminação, mostrando também avanços significativos para o processo de educação escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo oferecido, de preferência, nas escolas regulares.

A partir da década de 1990, o Brasil, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e também a Conferencia Mundial em Salamanca, se engajou mais pela construção de um sistema de educação inclusiva como um compromisso internacional, através de políticas educativas inclusivas. Também em 1990, na Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para Todos foi aprovada tendo como objetivo garantir o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, como também "... a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte do sistema educativo" (Artigo 3º, p. 4). Esse artigo chama a atenção para o comprometimento da educação em relação aos portadores de deficiência, que possuem direitos iguais aos de todas as outras pessoas, demonstrando que o direito a inclusão escolar faz parte do processo educacional.

Em 13 de julho de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente como Lei Federal nº 8.069/90 com o intuito de proteger e proporcionar a todos os menores de 18 anos um desenvolvimento físico e social de acordo com princípios constitucionais. Esse Estatuto estabelece no Capítulo IV, Artigo 53 o direito da criança e do adolescente a educação assegurando-lhes no inciso "I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;" e o "V- acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência". O Artigo 55 também respalda o direito da criança e adolescente quando expõe que "Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Nestes artigos estão estabelecidos direitos garantidos por lei à educação, com igualdade de condições para todas as crianças e adolescentes e o dever dos pais matricularem seus filhos nas escolas. O objetivo maior desses artigos é garantir que as crianças e adolescentes estejam frequentando as escolas e não sejam excluídas das mesmas.

Em julho de 1994, aconteceu a Conferencia Mundial em Salamanca, na Espanha, que tratou de fornecer diretrizes para formulação de políticas e práticas da educação inclusiva, ressaltando a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino, como mostra a pag. 01:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 1)

A Declaração de Salamanca é um dos documentos mais relevantes sobre a inclusão social, na perspectiva da inclusão escolar. Ela desafia e orienta as escolas regulares no processo de uma educação inclusiva que garanta o acesso e permanência de todos os alunos, principalmente os discentes com necessidades educacionais especiais, destacando o direito das crianças a educação e a oportunidade que deve ser oferecida para que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem.

A Declaração mostra como princípio essencial o acolhimento de todas as crianças, com a finalidade de que aprendam juntas, independente de diferenças ou necessidades educacionais especiais. Nesta declaração existem orientações para que os governos deem prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais inclusivos, sendo regulamentado em forma de lei ou de políticas.

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial (p.19), que traz como proposta a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades programadas, as classes comuns.

Em 1996, a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, Capítulo V, artigo 59, define normas para Educação Especial:

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

A LDB considera que a educação especial deve fazer parte do ensino regular como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio para maior integração e aprendizagem de todos os educandos com necessidades especiais, principalmente professores com especialização ou capacitados para que o processo de integração aconteça. Essas normas proporcionaram uma revolução no sistema educacional com um acentuado aumento de matrículas, de pessoas com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino.

Em nove de janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 que apresentou um grande progresso na educação geral como também na perspectiva da atenção à diversidade no sistema educacional regular. Essa Lei estabelece uma duração de dez anos envolvendo os três poderes a nível Federal, Estadual e Municipal, em que cada governo se compromete a cumprir metas educacionais durante o período decenal estabelecido, tratando do direito da educação para todos, principalmente o acesso, qualidade, democratização da gestão do ensino público, a redução das desigualdades sociais. Dentro desse plano foram estipulados muitos objetivos e metas como: a formação continuada dos professores em exercício, as parcerias com áreas de saúde e assistência para as crianças com necessidades especiais, tornar disponíveis livros em Braille, criar programas que atendam as crianças surdas, etc. (BRASIL, 2001).

Ainda em setembro de 2001, dia 11, é instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº 2/2001, com o intuito de também corroborar com a inclusão escolar e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Esta resolução determina no artigo 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

As leis asseguram o acesso de todas as crianças ao sistema regular de ensino, não deixando margens a exclusão, mas impõem as escolas que se organizem e assegurem uma educação de qualidade para todos. As escolas para se

organizarem e acolherem as diferenças, oferecendo um ensino de melhor qualidade, precisam do auxílio de instituições superiores e do auxílio de toda a comunidade escolar, mas infelizmente nem sempre as instituições escolares estão abertas a essas mudanças, e quando se propõe a mudanças, encontram barreiras dentro do próprio sistema educacional.

Na perspectiva da inclusão escolar, as Políticas Públicas para Educação Inclusiva se baseiam em ideais democráticos com o intuito de garantir os direitos sociais das pessoas com necessidades especiais, e impõe uma mudança geral nas instituições escolares para efetivar a inclusão.

Para Mendes (2002, p. 28) “... a ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.” A diversidade, que está presente em toda a sociedade, traz uma visão importante para a necessidade da construção de um sistema educacional que leve em conta as características e necessidades de todos os discentes, modificando atitudes que discriminam e criando um ambiente escolar acolhedor e de desenvolvimento.

Para Mantoan (2015, p.59), “A inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”. A autora discorre sobre a inclusão escolar como uma ação benéfica que contempla todas as pessoas, reconhecendo e valorizando as diferenças na busca de um processo de ensino e aprendizagem que atinja a todos os discentes e elimine as diversas barreiras de exclusão. Ela ressalta a importância do espaço escolar como único lugar de construção de conhecimentos, aquisição de saberes e desenvolvimento para alguns discentes.

Mantoan (2015) também se posiciona a favor da inclusão na escola comum, mostrando essa instituição como um ambiente mais adequado para uma melhor interação entre alunos com a mesma idade que possui ou não necessidades especiais, retirando atos que discriminam e proporcionando ações de interação que beneficiam o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo dos alunos.

A interação entre os discentes na sala de aula auxilia o desenvolvimento de valores como cooperação, solidariedade, acolhimento e respeito, sendo relevante na construção de aprendizagens significativas.

Verifica-se por meio do Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) (2007) que há um movimento crescente em todo o mundo pela educação inclusiva, sendo apreciadas como ações política, social, cultural e pedagógica, focalizando a defesa do direito de todos os discentes de estarem juntos, na instituição escolar, sem discriminação. Dessa forma a educação inclusiva versa de um contexto educacional que tem fundamento na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Apesar de serem verificadas as dificuldades em se incluir os alunos com necessidades especiais em escolas públicas, tendo poucas disponibilidades, esse tema vem sendo tratado há muito tempo, tal como mostra MEC/SEESP antigas práticas da educação especial:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (MEC/SEESP, 2007, p. 2).

Demonstrando a transformação desse processo ultrapassado de educação, o manual de Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007, p.23) mostra que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, dando garantia de:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento educacional especializado;
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC/SEESP,2007, p.23)

As leis garantem as pessoas com necessidades especiais educação em todos os níveis de ensino, assegurando dentro desta garantia condições especiais que contribuem para acesso e permanência dos educandos nas instituições educacionais.

Observa-se, por meio de Grácio (2014, p. 72) que o enquadramento jurídico de direitos a alunos com necessidades educacionais especiais é encontrado no Decreto Lei (DL) 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei nº 21/2008, de 12 de maio, que considera educação inclusiva aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Esse entendimento sobre a equidade educativa é referente à ideia que as diferenças igualam as pessoas perante o direito ao acesso a educação e o crescimento educativo dos discentes. Neste contexto também são definidos os apoios especializados que propõem condições para a adequação do processo educacional às necessidades educativas especiais dos discentes que manifestem dificuldades de aprendizagem, comunicação, mobilidade e autonomia.

Existe, nas entre linhas dessa lei, uma preocupação com a educação, a autonomia, a continuidade dos estudos, a real inclusão social almejada por todas as pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, existe uma necessidade, em relação à prática dos educadores, da construção de uma pedagogia que vise realmente integrar as diferenças, buscando a definição e o conhecimento sobre a mesma na especificidade e na capacidade de formar posições para relações sociais e práticas culturais politicamente engajadas, procurando incitar e valorizar a imaginação e a criatividade do educando no processo de aprendizagem (FREITAS, 2010).

Freitas (2010, p.26) ainda frisa que “Nesse contexto ainda recente o que se espera dos professores é uma postura de aceitação da proposta inclusiva em educação, com atitudes de engajamento, de acolhimento à diversidade com abertura para exercitar práticas inovadoras em sala de aula”. Nota-se a relevância da postura do professor no contexto da escola inclusiva, pois ele se torna uma mola propulsora no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais. A aceitação é cinquenta por cento de chance de buscar conhecimentos sobre o processo de inclusão, como também de acolhimento e procura por novas práticas educacionais que visem uma melhor inclusão.

As Políticas Públicas de inclusão, através de suas leis, demonstram a importância do respeito e valorização da diversidade e combatem a ideia de homogeneização do processo ensino-aprendizagem. Incluir é garantir a todos os alunos, independente de suas especificidades uma educação de qualidade.

Corroborando com as Políticas de Inclusão, no ano de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em que o capítulo IV, artigo 27 diz:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A mesma lei assegura no Art. 28 a incumbência do poder público:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I-sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Diante desses princípios, observa-se que as leis de inclusão têm como meta o respeito e a valorização da diversidade, demonstrando a relevância da adaptação do espaço escolar para acolher seus discentes, nos aspectos pedagógicos, sociocultural e de acessibilidade.

De acordo com a lei 13.146/2015, no artigo 112, dispõe sobre as leis e alterações da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, sobre acessibilidade e barreiras:

I-acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

As barreiras encontradas para o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade são inúmeras, mas a lei acima citada tem como prerrogativa combater os obstáculos que impedem o acesso e permanência dessas pessoas no sistema educacional e estabelece penalidades em caso de descumprimento, na forma da lei, para todas as pessoas que impeçam o acesso da criança com necessidades especiais a escola regular.

Em relação à acessibilidade, no ano de 2007 foi criado o programa Escola Acessível por meio do Decreto Nº 6.094/2007, na esfera do Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de gerar condições de acessibilidade ao ambiente escolar, aos recursos pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas regulares. Este Decreto, baseado na Resolução FNDE/CD (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Conselho Deliberativo), nº 26/2007, instituiu diretrizes para auxílio financeiro complementar a projetos educacionais da Educação Especial, com ações de apoio aos sistemas de ensino, sendo uma delas a adequação no espaço escolar visando reestruturar o espaço físico das escolas públicas, para promover a acessibilidade dos discentes com necessidades especiais.

Para que o programa seja efetivado, a escola interessada deve apresentar suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Os recursos, para o programa, serão repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) à unidade escolar e disponibilizará recursos para

implementação de sala de recursos multifuncionais e adequação arquitetônica para escolas que estão embutidas no Programa Escola Acessível, com o intuito de gerar condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos nas instituições públicas educacionais de ensino regular.

As ações desse programa disponibilizadas no site do MEC são:

O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito deste programa são financiáveis as seguintes ações:

Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora;
Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis;

Diante desse programa, observa-se que as escolas podem se inscrever para alcançar esse recurso, possibilitando mudanças imprescindíveis a sua estrutura, mas nota-se que nem todas as escolas inscritas são contempladas.

Em todo esse contexto observa-se a importância da criação de leis, decretos, portarias e outras ferramentas jurídicas, que são as políticas de ações relacionadas com a educação inclusiva, com o intuito de direcionar a inclusão escolar, buscando assim adequar a instituição escolar para atendimento dos alunos com necessidades especiais, dando vida às leis que garantem a educação a essas pessoas, criando assim formas de proporcionar um ensino que trabalha com as diferenças e promove uma educação de qualidade.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO SURDO NO BRASIL

Pode-se observar por meio da breve história do surdo no Brasil, que desde as primeiras publicações até aos dias atuais muito se evoluiu no que diz respeito aos direitos e garantias dos surdos no país. Essa é uma luta política e social que exprime o desejo ardente das pessoas com surdez de estarem inclusos na sociedade, tendo os seus direitos respeitados. Para terem seus direitos garantidos as Políticas Públicas atendem a princípios governamentais e expressam as conquistas de movimentos sociais.

Segundo Lopes (2011, p.9), “O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder...”. As Políticas Públicas para inclusão das crianças com surdez correspondem a direitos garantidos constitucionalmente e se asseguram devido ao reconhecimento por parte da sociedade, funcionando como importantes mecanismos para combater o processo de exclusão escolar, garantindo os direitos sociais dos surdos.

Desta forma, este tópico vai tratar das principais políticas públicas relacionadas com a educação dos surdos no Brasil, fazendo os apontamentos sobre as legislações vigentes e ações públicas relacionadas com a educação e inclusão social dos surdos.

Segundo Medeiros (2015) vivencia-se um cenário educacional para os surdos, onde se recomenda a precisão de discussões/problematizações mais cautelosas e atentas acerca da intencionalidade das políticas apresentadas. Diante disso, educação e inclusão, se pensadas de forma conjunta, demonstram a complexidade de tal reflexão e a necessidade de problematizações destas políticas inclusivas.

É necessário conhecer os avanços, as conquistas dos surdos e os entraves que não foram solucionados mesmo tendo os direitos garantidos por lei para inclusão escolar das pessoas com surdez. A comunidade surda conquistou o reconhecimento nacional sobre o uso da linguagem de sinais, como uma língua natural, na lei 10.436/02, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005, conhecida como “Lei da Libras”, que determina o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e explica sobre a modalidade dessa língua:

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

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

A conquista do reconhecimento da LIBRAS é um marco relevante para os surdos que desejam a inclusão escolar com o uso do bilinguismo, pois a língua de

sinais é a base da sua comunicação com os seus pares, como também com os ouvintes, além de ser importante instrumento na transmissão da sua cultura e conhecimento.

A língua de sinais é estabelecida por meio da visão e da utilização do espaço, determinando o modo de mecanismos sintáticos particulares, independentes dos utilizados nas línguas orais. Para a aquisição da língua de sinais, a criança precisa estar exposta a essa língua para poder adquiri-la. A mesma lei que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação, deixa claro que a língua portuguesa deve ser ensinada e aceita na modalidade escrita, como registra o Artigo 4º, Parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Independente da construção da língua visual-espacial (língua de sinais), a criança deve ser exposta ao letramento, pois ela necessita compreender que tudo que é experimentado pode ser escrito e a língua portuguesa, mesmo sendo a segunda língua para os surdos, é a língua do seu país.

Quadros (2003) expõe a importância do conhecimento da língua de sinais em relação a criança surda , pois se a mesma chega a escola regular sem o conhecimento da sua língua é relevante que o trabalho pedagógico seja voltado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial.

A língua de sinais se não for adquirida desde muito cedo pela criança surda, ela ficará impossibilitada de aprender a segunda língua, a língua portuguesa. Medeiros (2015) frisa sobre o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02 e lhe atribui outras providências, sobre a determinação legal:

Visa o acesso à escola regular dos alunos surdos. E, assim, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular (MEDEIROS, 2015, p. 2).

A autora chama a atenção na disposição da lei que para trabalhar com alunos surdos é necessário a formação ou capacitação do professor no uso da LIBRAS, como recurso linguístico para auxiliar a mediação do processo ensino aprendizagem desse discente.

Beyer (2010) também relata como uma ação indispensável o docente dominar a língua de sinais, conhecer as características dessa língua e a estrutura de pensamento do surdo, para uma efetiva inclusão escolar.

O Decreto 5.626/05 ainda vem com objetivo de proporcionar um compartilhamento das responsabilidades entre docentes. Tal objetivo é visualizado no capítulo II, Artigo 3º, quando institui que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O Art. 3 demonstra a preocupação governamental com a formação do professor, no sentido de conhecer o processo de inclusão escolar. Este é um desafio no sentido do futuro educador conhecer e fazer uma reflexão crítica sobre o processo de inclusão escolar, principalmente a inclusão dos alunos surdos.

Diante deste decreto, os futuros docentes, devem desenvolver competências para trabalhar com alunos surdos, utilizando a língua de sinais. É relevante lembrar que as pessoas que se formaram antes da publicação desta lei não tiveram acesso a conhecimentos relativos ao processo de inclusão escolar, muito menos ao aprendizado da língua de sinais, e esse profissionais estão no mercado de trabalho, muitos deles lecionando em escolas regulares e precisam da atenção de instituições superiores para proporcionar-lhes uma formação continuada.

Beyer (2010) discorre sobre a preocupação dos futuros professores quando relata situações vividas na sala de aula como docente de cursos de formação de professores:

...caso se comente, entre os alunos dos cursos de formação de professores, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos (situação que experimento com frequência em minhas aulas com os alunos da graduação). Isto acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com esta diversidade. (BEYER, 2010, p. 73)

A inclusão escolar é um processo em construção que precisa se estruturar em função das necessidades de todos os discentes, e deixa os futuros professores temerosos por não terem conhecimento suficiente para trabalhar com a diversidade. Os cursos de formação de futuros docentes têm um grande desafio, o de proporcionar disciplinas voltadas para a educação inclusiva e a aprendizagem sobre a língua de sinais, como também informações sobre a cultura surda, possibilitando a construção do conhecimento e mudanças nas práticas pedagógicas, objetivando um melhor conhecimento e atuação no processo de inclusão de crianças com necessidades especiais.

Os entraves do processo de inclusão são vencidos através de políticas públicas, muita luta das associações das pessoas com necessidades especiais, a família e esclarecimento a população sobre a necessidade da inclusão para a sociedade. Dentro desta luta estão as conquistas da comunidade surda, que vem adquirindo espaços e trazendo conhecimento sobre a surdez para a sociedade.

No ano de 2008, o Projeto de Lei nº 1791/1999, é transformado na Lei Ordinária 11796/2008, que institui o Dia Nacional dos Surdos, a ser comemorado no dia 26 de setembro de cada ano. Nesta data são lembradas as lutas históricas por melhorias na educação, saúde, trabalho e cidadania. A comemoração neste dia faz referência a inauguração do Instituto Nacional de Surdos Mudos do Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos no país, em 1857, sendo hoje a INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Durante o mês de setembro, a comunidade surda realiza eventos, palestras, audiências públicas, caminhadas e etc., para divulgar as lutas e conquistas dos surdos, principalmente os direitos linguísticos e culturais. Nestes eventos, uma das principais preocupações da comunidade surda é a divulgação da língua de sinais no Brasil.

No ano 2000, a Lei de Acessibilidade Nº 10.098, junto como desenvolvimento das tecnologias provocou um interesse em criar equipamentos para melhorar a comunicação dos Surdos, como a janela para intérpretes de LIBRAS na televisão, o *Close Caption* ou legenda. Atualmente, os surdos também usam a comunicação via whatsapp, SMS e etc.

No ano de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, esta lei tem como base a Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008. O Art. 28 discorre sobre a incumbência do poder público no sentido de assegurar, criar, desenvolver, implementar:

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

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

XII - oferta de ensino de Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

Essa mesma lei, que garante inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação, destaca que discriminação é um dos crimes previstos e estabelece pena e multa ao infrator.

Art. 88. Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.

As leis corroboram na construção de uma sociedade inclusiva e apoia seus princípios na igualdade e oportunidade para todas as pessoas, tentando extinguir a discriminação ao deficiente.

Dentro dessa perspectiva, as leis deveriam ser cumpridas não apenas em relação a multa ou pena para o infrator que descumprir a lei em forma de discriminação, mas deveria impor e punir os órgãos superiores da educação que não proporcionarem uma formação continuada para os docentes que trabalham com alunos surdos, também quando não disponibilizarem recursos humanos, como o intérprete, e matérias para auxiliar o processo de inclusão.

Quadros e Karnoop (2001) discorrem sobre a relevância do conhecimento da linguagem de sinais pelo professor:

As crianças surdas precisam ter acesso à educação na LIBRAS. Os direitos humanos preveem isso e é dever do estado garantir que isso aconteça. O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e todos os professores devem dominar a LIBRAS para serem professores de surdos. Esse deve ser um ponto de partida de uma seleção de profissionais que queiram trabalhar com surdos. Dominar a LIBRAS deve ser pressuposto para se pensar em

processo educacional, pois a base de tal processo se dá através da interação lingüística. Todos os conhecimentos escolares devem passar pela LIBRAS. Pensar em formação de cidadãos conscientes é pensar em diálogo e em troca e isso precisa ser na LIBRAS com surdos brasileiros. (QUADROS E KARNOOP, 2001, p. 11).

Nota-se que as autoras além de retratar a importância do conhecimento da língua de sinais pelos docentes, elas enfocam sobre a seleção dos professores que desejam trabalhar com alunos surdos. O educador deve gostar da sua profissão, da forma como vai precisar trabalhar e dos alunos que estarão envolvidos no processo educacional, pois quando se gosta do que faz, o indivíduo trabalha melhor e busca mais conhecimentos sobre o assunto para auxiliar o processo de mediação da aprendizagem do aluno com surdez.

Torna-se inconcebível um docente que trabalha com surdos não conhecer a língua de sinais e não ter uma capacitação proporcionada pelas instituições superiores educacionais para aquisição de conhecimentos sobre o surdo e sua língua, pois tais fatos transgridem a lei e prejudicam esses discentes.

Segundo Lopes (2011, p. 82), “A comunidade surda, por meio das suas associações, foi a que mais lutou para que a LIBRAS fosse divulgada e para que os professores pudessem estar mais bem preparados para receber os surdos”. Através dessas lutas, as Políticas Públicas asseguram a LIBRAS como primeira língua para a pessoa com surdez, pois a língua de sinais garante o seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social. Devido a essa conquista, os surdos tiveram mais acesso e permanência à educação básica.

De acordo com a proposta da Lei nº 13.146/15 os alunos surdos devem frequentar o ensino regular em classe comum, sendo ofertado o atendimento educacional especializado, com a presença de um intérprete, tendo o uso da língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Dentro desta proposta, a lei assegura que os direitos lingüísticos dos deficientes auditivos passem a ser respeitados.

Os surdos utilizam a Língua Portuguesa como um segundo idioma, pois eles têm como primeira a língua de sinais-LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que empregam para expressar melhor seus sentimentos e ideias, facilitando a comunicação entre eles e com os ouvintes. A língua de sinais é um instrumento cultural dos surdos, defendido por lei como meio legal de comunicação e expressão.

Segundo Brito (1993, p.88), “As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento”. Ainda de acordo com Brito (1993, p.41) a criança surda necessita aprender a língua de sinais desde pequena ou então sofrerá consequências em diferentes aspectos de sua vida social. Essa língua constitui-se um elemento relevante para formação e inclusão do surdo na sociedade, pois ela é a base da sua comunicação, diante disto a educação bilíngue na escola regular precisa ser inserida e respeitada como primeira língua do surdo, como também os docentes, da rede regular de ensino, precisam se conscientizar sobre as diferenças linguísticas desses alunos e a necessidade da presença constante do intérprete da língua de sinais na sala de aula para o acompanhamento escolar do aluno com surdez.

Observa-se então que a língua de sinais se constitui um elemento relevante no meio social, no processo ensino-aprendizagem dos surdos e na inclusão do mesmo no ambiente escolar. Para ajudar nessa interação da criança com necessidades especiais auditivas é imperativa a participação de um intérprete na sala de aula para colaborar com a mediação do processo ensino- aprendizagem.

A função do intérprete na sala de aula, em relação ao aluno surdo é traduzir e auxiliar o mesmo, não é substituir o professor, mas corroborar com o trabalho do docente no intuito de mostrar quais as dificuldades dos discentes surdos ou facilidades no intuito de nortear ações pedagógicas adequadas na mediação da aprendizagem.

Mesmo com a ajuda dos interpretes e tendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita, observa-se que os alunos surdos têm sérias dificuldades na compreensão e uso da língua portuguesa, pois ela se difere muito em estrutura da língua de sinais. Diante disso verifica-se uma necessidade de mudanças de práticas educativas, envolvendo uma prática curricular que englobe estratégias visuais-gestuais de apreensão, que atendam as necessidades de aprendizagem dos surdos.

Segundo Franco (1999) uma nova abordagem curricular para inclusão dos surdos não deve ser pautada apenas no uso da língua de sinais, e sim na observação e aceitação do surdo em um todo, nas suas especificidades, diferenças grupais e individuais e nos aspectos específicos de sua cognição.

Franco também destaca a importância da convivência da pessoa com surdez está junto com outros surdos, tendo uma metodologia e um currículo adequado as suas necessidades:

No caso dos surdos, a presença na escola com seus pares, a convivência com surdos adultos, uma metodologia própria e um currículo orientado para as suas necessidades específicas, são fatores que poderão promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade mais ampla (FRANCO, 1999, p.216).

Essa afirmação demonstra que a inclusão do surdo para ser efetivada de uma forma mais adequada necessita da presença de outros surdos no ambiente escolar, além de precisar englobar planejamentos, estratégias de aprendizagem envolvendo as duas línguas: Portuguesa e de Sinais, sua interação com o meio e suas necessidades sociais.

É relevante salientar também a importância da família, como primeiro grupo social da criança surda, na participação da educação bilíngue da mesma, ajudando assim, o crescimento social, educacional e afetivo. O surdo necessita do apoio familiar para melhor socializar-se dentro e fora da comunidade escolar.

Apesar da verificação que há diversos planos jurídicos que buscam definir parâmetros e executar os direitos para a educação inclusiva, Grácio (2014) aponta que a atual legislação ainda necessita amparar um conjunto de discentes que revelam necessidades educacionais especiais e para os quais não é possível estabelecer respostas educativas ajustadas, pela restrição estabelecida pelo quadro legal.

Entre esses discentes estão os surdos, pois precisam ser incluídos em um sistema educacional com a educação bilíngue. O bilinguismo implica em um ensino de duas línguas diferentes, que segundo o FENEIS (2001) podem ser:

Sucessivas: onde se ensina primeiro a LIBRAS (L1) e, por conseguinte, a Língua Portuguesa (L2);

Simultânea: quando há o ensino das duas línguas (L1 e L2) paralelamente, mas sendo iniciada precocemente (antes de um ano de idade). Tendo a participação efetiva de um adulto surdo para ensinar à criança surda os primeiros sinais e, principalmente, no decorrer de sua educação elementar, para que esta tenha contato desde cedo com a cultura surda. (FENEIS, 2001, p.12)

Nesse sentido, a comunidade surda demonstra sua insatisfação com a inclusão dos surdos nas escolas regulares, pois a maioria das escolas não é bilíngue e sim escolas preparadas para alunos oralistas com toda uma pedagogia voltada para eles. O que se observa é um processo de integração e não de inclusão, pois na

integração o aluno surdo precisa se adaptar a escola e não a escola a sua necessidade auditiva.

Não existe em grande parte das escolas a presença de professores surdos ou docentes com especialização, como garante a LDB, Lei 9394/96, Art. 59º, inciso III. A presença desses profissionais torna-se imprescindível para uma melhor educação e formação dos surdos.

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais precisa muito mais que leis que a garantam, ela também necessita de mudanças que envolvam todas as pessoas que participam direta ou indiretamente da escola e assegure estrutura de apoio ao trabalho docente, recursos, projetos de capacitação e conscientização sobre a inclusão para toda a comunidade escolar.

Observa-se então que as leis federais sobre inclusão buscam contemplar as expectativas da comunidade surda do país, mas para que elas realmente se efetivem existe um longo percurso a ser trilhado, pois as instituições educacionais necessitam estar melhor preparadas para receber e atender a diversidade de alunos e suas necessidades para uma efetiva inclusão escolar.

3.3 PROCESSO DE INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal garante educação para todos na rede regular de ensino, mas isso ainda não acontece de forma plena em todas as escolas do país, para as pessoas com necessidades especiais, como também para outros grupos como: homossexuais, negros, religiosos. As leis são importantes para assegurar a inclusão, mas para que as leis de fato sejam efetivadas a sociedade precisa mudar, para a escola mudar, modernizar-se, atualizar-se e aperfeiçoar seus profissionais, objetivando a verdadeira inclusão.

Para Mantoan (2010):

A inclusão permeia a escola comum e demanda que se contemplem as diferenças dos alunos, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e na Educação Superior. Quando a escola entende que as diferenças existem e começa a trabalhar com elas, as mudanças ocorrem e beneficiam a todos os seus alunos. (MANTOAN, 2010, p. 45)

Acriança vai à escola para participar de um processo de inclusão, independente de ter ou não uma necessidade educacional especial, e quando ela tem, vai também aprender como todos os outros alunos. O desafio maior é que as escolas precisam preparar-se para receber todos os alunos, para que os mesmos não se sintam, nem sejam de fato excluídos na escola.

Um dos problemas nas escolas é a falta de profissionais especializados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 diz:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Observa-se que a lei assegura profissionais especializados, mas nem todos os professores capacitam-se ou são capacitados pelos órgãos públicos, assim quando recebem um aluno nas escolas regulares com necessidades especiais não sabem como agir e sentem-se incapazes para trabalhar com esses discentes.

Segundo Mantoan (2015, p.53), “A inclusão pegou as escolas de calças curtas- isso é irrefutável”. A autora defende a educação inclusiva no ensino regular, mas também discorre sobre a posição das escolas regulares em relação a sua resistência a inclusão, pois as mesmas demonstram sua incapacidade de trabalhar diante da complexidade, da diversidade de necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2015).

Beyer (2010, p. 63) também afirma que: “O projeto da educação inclusiva foi rapidamente (precipitadamente?) gerado pelos gestores do governo federal. Não houve tempo para a ideia amadurecer nas bases, nos estados, nos municípios, nas escolas, para então se pensar em um projeto com força de lei”. Esses entraves são observados nas instituições escolares, mas o mesmo autor (2010, p. 62) também destaca a responsabilidade da comunidade escolar (pais, professores, gestores, alunos, funcionários, etc.), em encarar o desafio da escola aberta, inclusiva, para que a mesma se torne possível.

A inclusão escolar trouxe dificuldades e questionamentos, pois as instituições escolares não estavam, de fato, preparadas. Nesse processo de inclusão, as

escolas esbarram em uma série de fatores das quais gestores e professores não foram preparados para gerir, como: formação adequada dos docentes, organização escolar através de medidas inclusivas e adoção de novas práticas pedagógicas que contemple a diversidade. Esses fatores e resistência são evidentes nas escolas, mas segundo Beyer (2010):

Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará. (BEYER, 2010. p. 63)

Realmente existem entraves e resistências no processo de inclusão escolar, mas é relevante a busca na remoção dessas limitações e maior compromisso da comunidade escolar e das instâncias superiores para a efetivação da inclusão.

Mantoan (2006), também relata sobre as dificuldades encontradas no sistema educacional:

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que é a de garantir escola para todos, mas de qualidade. É inegável que a inclusão coloca ainda mais lenha na fogueira e que o problema escolar brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos que atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores. (Mantoan, 2006, p. 23)

O desafio do número de alunos nas salas regulares que não permite que o professor chegue mais próximo do discente com necessidades educacionais especiais, não para facilitar, mas para acompanhar suas atividades e aprendizagem, é imenso. Nesse ponto deve-se lembrar que as instituições públicas têm obrigação de oferecer cursos de capacitação para que o professor possa se qualificar para trabalhar nesta área, como também reduzir o número de alunos nas salas que possuem discentes com necessidades especiais para que o docente consiga acompanhar melhor todos os alunos no processo ensino-aprendizagem.

Para Mantoan (2015, p.28), “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”. Observa-se que a educação inclusiva precisa de uma melhor construção no sistema educacional que priorize

ações de formação docente, mudanças de paradigmas internalizados por gestores e professores e práticas pedagógicas que visem uma melhor qualidade de ensino e a integração das diferenças.

Neste contexto, a busca por práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras que acolham a diversidade torna-se essencial, pois a escola inclusiva deve focar não só no acesso de pessoas com necessidades especiais na escola, mas também na sua permanência e construção do conhecimento.

Torna-se necessário uma ressignificação política e social da instituição escolar, como também das suas práticas pedagógicas para garantir que o processo ensino-aprendizagem traga resultados positivos. É imprescindível, neste contexto, uma mudança de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as necessidades educativas de todos os discentes.

A escola precisa mudar para todos aprenderem, com criatividade, solidariedade, espírito crítico, sem necessariamente facilitar a atividade para alguns alunos. Essas mudanças deverão começar com a elaboração, envolvendo direção, professores, funcionários e pais, do Projeto Político Pedagógico da escola, visando novos caminhos e práticas pedagógicas, dentro de uma gestão democrática, em busca de uma escola de qualidade que privilegie a formação humana, visando a inclusão de todos os alunos ao acesso dos bens culturais, ao conhecimento e estando a serviço da diversidade, da democracia, da valorização da vida. Segundo Mantoan (2015):

A possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminação nem prática de ensino diferenciadas para alguns, deriva, pois, de uma reestruturação do projeto político pedagógico como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. (MANTOAN, 2015, p. 67)

A autora mostra a importância da reconstrução do projeto político pedagógico no intuito de buscar novas práticas para atender as necessidades diversificadas dos discentes, mas faz colocações em relação a não ter práticas de ensino diferenciadas para alguns. Isso demonstra a não preocupação com a educação dos surdos, pois diferente dos alunos que possuem a língua oral, os surdos possuem a língua de sinais e necessitam ser ensinados dentro de uma educação bilíngue com uma

variedade de recursos visuais no intuito de uma melhor mediação do processo de aprendizagem.

Construir um projeto político pedagógico requer de toda a comunidade escolar uma participação efetiva nas decisões, explicar os princípios norteadores da escola e o compromisso com a formação do discente, colocando suas intenções em ações educativas. Para Mantoan (2010):

O caráter coletivo e de necessária participação de todos é inerente ao PPP, pois ele não se resume a um mero plano ou projeto burocrático, que cumpre as exigências da lei ou do sistema de ensino. O PPP é um documento norteador das ações da escola, e ao mesmo tempo, possibilita um exercício reflexivo do processo para tomada de decisões no seu âmbito. (MANTOAN, 2010, p. 47).

A comunidade escolar, diante da educação inclusiva, tem a oportunidade de refletir e buscar ações e propostas que valorizem as diferenças, assegurem o acesso e permanência dos alunos na escola, definindo princípios da ação pedagógica para garantir um ensino de qualidade e os direitos assegurados pelas leis brasileiras sobre o processo de inclusão.

Freitas (2010) explica que a educação inclusiva presume a inserção de pessoas em escolas de ensino regular, independente de qualquer condição, seja física, cognitiva, sensorial, de origem socioeconômica, raça ou religião.

Desta forma, observa-se que as instituições educacionais precisam buscar novas práticas pedagógicas, objetivando responder as necessidades diversificadas dos educandos, para assegurar uma educação de qualidade para todos os discentes, independente de ser ou não educandos com necessidades educacionais especiais, mas é sempre relevante frisar que sem o apoio de instituições superiores educacionais, será difícil a inclusão do surdo, pois os docentes necessitarão de formação continuada, conhecimento sobre a surdez, a língua de sinais e a melhor forma de mediar a aprendizagem do surdo

A ação inclusiva está relacionada com a multiplicidade, a diversidade e a interação. A interação social é essencial, pois favorece aprendizagens significativas e a expressão de múltiplas linguagens: verbal, corporal, bem como a afetividade, a criatividade e a imaginação.

Neste contexto de múltiplas linguagens, a experiência visual do mundo, para crianças com necessidades especiais auditivas, beneficia a aprendizagem, a criatividade, a imaginação, a socialização e a constituição do próprio indivíduo e a

sua linguagem, pois elas necessitam da comunicação visual para um melhor desenvolvimento do seu “eu” e da sua linguagem.

É relevante, no processo de inclusão escolar do surdo, a presença de intérpretes, como assegura a lei, o reconhecimento da educação bilíngue para um melhor processo ensino-aprendizagem, pois a criança com surdez utiliza a língua Portuguesa como segunda e a LIBRAS como primeira língua, sendo que a habilidade de comunicação linguística, através da linguagem de sinais, deve ser vista como um fator responsável pelo desenvolvimento da criança com surdez, para que possa desempenhar seu papel social e viver a verdadeira inclusão na sociedade.

Segundo Lacerda (2006):

[...] a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros. (LACERDA, 2006, p. 177)

Cristina Lacerda aborda sobre o despreparo do professor em não conhecer sobre a surdez e sobre o adequado modo de atendimento do surdo têm prejudicado o processo ensino aprendizagem da criança com surdez, além da falta de capacitação do professor visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica para atender melhor os alunos com essa necessidade educacional especial. A presença do intérprete na sala de aula ajuda o processo de aprendizagem, mas sem o conhecimento sobre a surdez e a mudança nas práticas pedagógicas do professor esse processo ficará deficitário.

A presença do intérprete da língua de sinais nas salas de aula é importante, mas só essa questão não auxilia o verdadeiro aprendizado da criança com surdez, pois o surdo vive mergulhado nas experiências visuais, com isso, são necessárias mudanças nas estratégias pedagógicas utilizando muitos recursos visuais. Também vale ressaltar que muitos surdos, filhos de pais ouvintes, que estão nas escolas regulares não conhecem a língua de sinais.

Segundo a Secretaria de Educação Especial (2006, p. 7):

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. (MEC/SEESP, 2006. p. 7)

A criança precisa ser exposta a língua de sinais para facilitar a comunicação entre ela, os pais, colegas e outras pessoas. Após o conhecimento dessa língua, o docente consegue despertar a criança para a aprendizagem da língua portuguesa escrita, pois através de desenhos ou imagens ela perceberá que poderá construir a imagem através da língua escrita. O docente precisa despertar a criança surda para a leitura e escrita, sempre de forma contextualizada e lúdica, a partir de situações vivenciadas pelo discente, mostrando a relação entre desenhos, objetos e a escrita.

Segundo Lopes (1997), a relação que a criança surda mantém com as pessoas a sua volta, como também o potencial cognitivo do surdo pode ser melhor desenvolvido através do bilinguismo, pois este contém elementos necessários para auxiliar esse desenvolvimento. A autora defende que a LIBRAS é mediadora entre o surdo e o seu meio social, potencializando sua interpretação de mundo e ampliando estruturas mentais.

O professor mediador da aprendizagem, junto com o interprete, deverão estabelecer uma relação de afeição e amizade com a criança surda, pois são componentes fundamentais nas atividades com o discente, ajudando no processo de ensino aprendizagem. A interação com os outros alunos também deve ser estimulada, para que o discente alargue suas possibilidades de comunicação.

Em relação a afetividade, Ribeiro e Jutras (2006, p. 43), afirmam que: “a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo de motivação e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar”.

A afetividade auxilia a uma melhor interação professor-aluno, pois aprendizes motivados, confiantes e com baixa ansiedade tendem a corroborar com um melhor processo de aprendizagem. Ela ajuda a melhorar a aprendizagem e a prática educativa.

Para Codo e Gazzotti (1999, p.50), "é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino–aprendizagem se realiza". O vínculo

afetivo é estabelecido na convivência diária entre docente e discente. Este vínculo funciona como um elo fundamental que favorece mudanças de comportamento, desenvolve a autoestima e auxilia o aluno no processo de aprendizagem.

Observa-se que os discentes precisam ser aceitos, acolhidos de maneira afetiva nas instituições escolares, independente de suas necessidades educacionais especiais, pois a afetividade exerce influência na aprendizagem e comportamento do aluno. Em relação a proposta curricular, de forma geral, deve ser a mesma para os alunos, mas para o desenvolvimento de atividades, a adequação, flexibilização e adaptação do currículo são essenciais. Ele deve ser dinâmico e flexível, considerando a probabilidade de superação de adaptações de conteúdos e ampliação do conhecimento. Para Mantoan (2010, p. 17):

As propostas curriculares, quando contextualizadas, reconhecem e valorizam os alunos em suas peculiaridades étnicas, de gênero e de cultura. Elas partem de suas vidas e experiências e vão sendo tramadas em redes de conhecimento, que superam a tão decantada sistematização do saber.

Partindo desse pressuposto, a elaboração do currículo deve estar pautada em conhecimentos e reinterpretação de práticas culturais e sociais vivenciadas, privilegiando as experiências vividas pelos alunos, devendo estar passível de ampliação e adequação.

Para Lopes (2006, p. 90), o currículo surdo precisa ser produzido nas relações vivenciadas pela criança com surdez no espaço escolar. As crianças surdas constroem o seu conhecimento através das interações que estabelecem com o meio em que vivem, então, todo o trabalho pedagógico deve acontecer com mais estímulos visuais, com atividades contextualizadas. Lopes e Veiga (2006, p. 82):

O espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar. Como a escola é o território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência, isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo -, a comunidade surda, quando construída dentro da escola, também é fortemente marcada por ela. (LOPES e VEIGA, 2006, p. 82)

O espaço escolar torna-se um local onde os surdos se relacionam com seus pares e com os ouvintes, sendo influenciado pela cultura de ambos, demonstrando uma melhor socialização entre todos os discentes e combatendo a exclusão social.

Neste contexto, a escola regular se estabelece como um apropriado local para inclusão de todos os educandos com ou sem necessidades especiais, beneficiando o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor dos discentes.

A escola precisa, na sua prática inclusiva, construir valores, obter relações afetivas, cognitivas e pedagógicas, pois somente com um currículo adequado pode se obter êxito nos objetivos a serem trabalhados com discentes surdos. O aluno com surdez, ao ingressar no ensino regular, precisará de atendimento no turno oposto, em salas de recurso, para o desenvolvimento da língua portuguesa, da língua de sinais e acompanhamento pedagógico do conteúdo curricular regular. Esse atendimento é chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e discorre no Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, 2011)

Esse Decreto mostra a obrigação da União em prestar apoio financeiro as instituições escolares objetivando a ampliação da oferta do AEE, demonstrando que o processo de inclusão também é de obrigação da União. No Parágrafo 2º, Incisos de I ao V, é discorrido sobre as ações contempladas nesse apoio técnico e financeiro:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngüe para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade. (BRASIL, 2011)

Esse decreto, em seus Incisos de I a V expõe itens extremamente relevante para auxiliar o processo de inclusão e demonstra também que para uma real efetivação da inclusão escolar, principalmente dos alunos surdos, é necessária a junção de todos, a comunidade escolar, instituições superiores educacionais responsáveis pelo apoio a escolas regulares, recursos e apoio da União. Colocar a inclusão escolar apenas na responsabilidade da escola e seus professores é infringir as leis que corroboram com o processo de inclusão.

O Parágrafo 3º, desse Decreto discorre sobre a sala de recursos multifuncionais como: “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

A sala de recursos é um ambiente, onde professores com habilitação em Educação Especial têm a sua disposição material e equipamentos que auxiliam o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. O professor desta sala estimula os aspectos cognitivos, linguístico e sócio emocionais dos alunos com surdez, através de atividades significativas, ao mesmo tempo em que estimula a comunicação do mesmo. O docente também auxilia o aluno na compreensão dos conteúdos escolares.

Observa-se a importância do reconhecimento da LIBRAS e o uso do bilinguismo nas escolas regulares para garantir um melhor desenvolvimento cognitivo e a mediação de conhecimentos gerais ao discente surdo, mas é imperioso o atendimento desse aluno na sala de recurso durante o Ensino Fundamental, para que o mesmo possa ser mais estimulado no seu desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, linguístico e cultural.

A inclusão escolar da criança com surdez em uma escola acolhedora, que entenda o real significado da inclusão escolar, é a base para uma melhor convivência, valorização e respeito às diferenças, sendo que os surdos também precisam estar com os seus pares visando o fortalecimento da sua cultura na escola e uma busca por caminhos de valorização e respeito ao seu processo de inclusão escolar.

Com base no que foi exposto, observa-se que as leis impõem suas regras que devem ser cumpridas, mas as transformações sociais não acontecem apenas por imposição legal, elas precisam ser absorvidas pela sociedade e por órgãos responsáveis, envolvendo as pessoas que trabalham diretamente com a inclusão escolar, para conhecer e analisar todos os aspectos legais e reais que envolvem

esse processo de inclusão, com o intuito de ultrapassar ou sanar os obstáculos vigentes e aceitar os novos desafios.

4 METODOLOGIA

Este capítulo destina-se à descrição do percurso escolhido para trilhar em busca do conhecimento acerca do tema em estudo, orientado pelo método de estudo observacional descritivo de caráter qualitativo, evidenciando o tipo de pesquisa, universo e amostra, os instrumentos e meios utilizados para coleta de dados, bem como, a análise e tratamento do material a ser coletado.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Escolher o aspecto metodológico antecipadamente é preponderante para que o trabalho de pesquisa siga um rumo correto, com objetividade, organização, buscando sempre dar resolução ao problema proposto e cumprir os objetivos definidos.

A escolha do tipo de pesquisa está subordinada ao método científico, que conforme Taturce (2006) consistem dos meios de maior confiança no qual foi estabelecido para efetuar o controle das ocorrências que compõem um fato e criar formas de explicar o entendimento de tais ocorrências.

Neste trabalho optou-se pela pesquisa um estudo descritivo de caráter qualitativo, através de pesquisa de campo, que teve como objetivo refletir sobre o

processo de inclusão escolar do adolescente surdo em uma escola regular, do Ensino Fundamental II, da rede Estadual de Educação.

A pesquisa de nível qualitativo tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que observa, buscando sempre a observação, a descrição, a compreensão e o significado (JUNIOR, 2002).

Verifica-se que a pesquisa de cunho qualitativo esta relacionada com informações não numéricas, ao contrario, busca analisar e entender de forma mais profunda fatos sem uma lógica especifica e que não são explicadas por formulas ou expressões, tal como o estudo de ocorrências sociais (GOLDENBERG, 1997). O mesmo autor ainda explica que:

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

As pesquisas que empregam o método qualitativo almejam esclarecer o porquê dos fatos, evitando julgamentos pré-estabelecidos, ou preconceituosos. Elas se detêm na compreensão de um grupo social.

Já a pesquisa quantitativa, esta relacionado com pensamento positivista lógico, dando maior ênfase ao raciocínio dedutivo, aos estabelecimentos lógicos e às ações humanas que são passíveis de mensuração (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Neste quesito, a pesquisa busca compreender e analisar a inclusão escolar dos surdos construída da realidade encontrada na escola regular pesquisada, através de questionários objetivos que demonstram em números como se efetiva esse processo de inclusão.

Quanto ao objetivo, como já frisado, a pesquisa foi do tipo descritivo, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) estabelece uma exigência do pesquisador sobre diversas informações inerentes ao seu foco de pesquisa, tendo por objetivo descrever os fenômenos e fatos sobre determinada realidade.

O procedimento da pesquisa foi do tipo “De campo”, sendo caracterizada pelas ações investigativas em que, aliado a pesquisa bibliográfica e de documentos,

esta a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, por meio da utilização de diversas ferramentas disponíveis (FONSECA, 2002).

A pesquisa de campo foi realizada no período de 11 a 15 de julho de 2016, sendo ainda necessárias outras visitas à instituição escolar para recolhimento de questionários, pois alguns professores protelaram o prazo para entrega dos mesmos e três não devolveram.

É indispensável destacar que este estudo perpassou pela pesquisa bibliográfica, sendo uma etapa imprescindível em todo trabalho científico, que fundamenta todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que fornece o embasamento teórico que se norteará todo o trabalho. Essa pesquisa bibliográfica incidiu no levantamento de leis e seleção, análise, revisão de literatura e organização de informações relacionadas ao processo de inclusão escolar.

É imperativo, portanto, antes de todo e qualquer trabalho científico fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto em questão. Cervo e Bervian (1996) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 48).

Através desses procedimentos pode-se verificar a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos da pesquisa que foram determinados para este trabalho, observa-se a seguir o universo onde tais procedimentos metodológicos forma aplicados.

4.2 UNIVERSO E AMOSTRA

Estabelecer o universo onde a pesquisa vai ser realizada é de suma importância para o bom desenvolvimento do trabalho, sendo que, cria uma linha delimitadora que reduz o âmbito de estudo dos fatos a serem estudados.

Segundo Silva (2005) o universo da pesquisa condiz como total de sujeitos da pesquisa que estão enquadrados na mesma característica definidas para um determinado estudo. Já a amostragem é parte da população ou do universo,

selecionada por meio de um parâmetro pré-estabelecido, podendo ser do tipo probabilística e não probabilística.

O universo desta pesquisa foi centrado na Escola Estadual situada na cidade de Santo Antônio de Jesus, sendo um município do Estado da Bahia localizado na região do Recôncavo Sul. Sua população, segundo a estimativa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), realizada em 2015, foi de 101.548 habitantes. Tem importância como centro comercial e de serviços em todo o recôncavo, sendo assim considerada a "Capital do Recôncavo".

Figura 1: Mapa



Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=292870>

É relevante destacar que nesta cidade há apenas dois estudantes surdos matriculados no Ensino Fundamental II, um matriculado em uma escola municipal e um aluno matriculado na escola estadual que é o foco da pesquisa.

Neste estudo utilizou-se como cenário, a Escola Estadual Felix Gaspar, onde se encontram os sujeitos atores sociais que serão os informantes do estudo. A referida instituição esta estabelecida na Rua Felix Gaspar, SN, Centro. Funciona com o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, sendo considerada uma escola de pequeno porte.

Figura 2 - Escola Estadual Felix Gaspar



Fonte: autora da pesquisa

Com relação à estrutura física, a escola tem 1 pavimento com: 6 salas de aula, 1 cantina, 1 cozinha, 6 sanitários para os alunos, 1 recepção, 1 secretaria, 1 sala para a direção da escola, 1 sala pequena para os professores, 1 sanitário para professores e funcionários, 2 depósitos e 1 quadra poliesportiva.

Cada sala de aula está composta em média por 42 alunos nos dois turnos especificados. A estrutura de pessoal é composta por: 1 diretora, 1 vice-diretora, professores, 2 porteiros, 1 secretária, 2 auxiliares de secretaria, 3 auxiliares de serviços gerais.

A pesquisa foi dirigida para os professores e intérprete do turno matutino que trabalham no 8º ano do Ensino Fundamental II, série que o aluno surdo estuda. O 8º ano B contém 37 alunos ouvintes e apenas um aluno com surdez severa.

Diante do universo proposto, obteve-se uma parcela correspondente a 100% dos professores e profissionais que atuam com o aluno surdo, que se tratou de uma amostra não probabilística por acessibilidade, em que foram contabilizados os professores voluntários e o intérprete, constatando uma perda na amostra do questionário devido a não devolução de três.

4.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é a ferramenta essencial para a obtenção dos dados que serão utilizados na análise da pesquisa e obtenção do objetivo proposto. É por meio da coleta de dados que se consegue o subsídio, o combustível, processado por meio da metodologia determinada, a fim de obter informações para resolver o problema norteador proposto.

Há diversas ferramentas que podem ser utilizadas como meios para a coleta de dados de pesquisa, podendo ser citadas: a entrevista; grupo de foco; teste de produção; teste de eleição; estudo de caso; questionário, dentre outros.

Neste trabalho, a coleta dos dados foi concretizada através de análise do Projeto Político Pedagógico da escola, no item referente à inclusão escolar questionários, contendo dados de identificação e questões inerentes ao problema proposto.

De início foi realizada uma conversa informal com a vice-diretora da escola para expor uma breve explanação sobre a pesquisa que seria efetivada na escola e a apresentação da carta de autorização para pesquisa de campo. Foi solicitada também a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola para analisar a proposta de inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Após o consentimento e autorização da mesma, foi agendado um horário, antes do início da aula para a realização de uma reunião com os professores e a intérprete de língua de sinais, para exposição da pesquisa e o convite à participação dos professores que lecionam o 8º ano.

No segundo dia de pesquisa, a direção da escola disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) para ser analisado o item referente a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

O PPP é um documento que norteia as ações da escola, sendo um planejamento coletivo que necessita a participação de toda a comunidade escolar (pais, professores, gestores, funcionários e alunos) para elaboração do mesmo. Dentro deste projeto é necessária a inserção de propostas pedagógicas que implementem princípios inclusivos que contribuam para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa foi realizada através do documento disponível no computador da secretaria da escola, não sendo permitido o compartilhamento deste documento através de e-mail, somente o acesso naquele momento.

Devido o curto tempo disponibilizado pela direção para conversa com os professores, os questionários foram entregues no terceiro dia, mas os professores e a intérprete solicitaram um prazo de 24 horas para responder as questões. Após o tempo determinado para devolução dos questionários, apenas 4 professores devolveram no dia determinado, dois entregaram alguns dias após, dois não devolveram e um foi entregue em branco pela direção.

Em relação à interação com os profissionais da escola, a intérprete de língua de sinais se colocou a disposição para uma discussão informal sobre o tema, devolveu o questionário preenchido e forneceu informações sobre o processo de

inclusão escolar do aluno surdo e a falta de conhecimento da língua de sinais pelos pais desse discente.

Conforme Goldim (2000), um questionário ou observação estruturada, é proveniente de uma pesquisa de campo com uma formatação antecipadamente elaborada, em que é necessária clareza da questão, atendo-se a uma ideia singular para melhor compreensão.

O questionário consiste de uma ferramenta desenvolvida por método científico, contendo um grupo de questões com ordenação preestabelecida, sendo respondido sem a necessidade da presença do pesquisador, e que tem por vista obter informações de um grupo de respondentes (HAIR *et al.*, 2004).

O questionário elaborado e aplicado aos sujeitos da pesquisa levou em consideração a necessidade de obtenção de informações que sustentasse a resolução do problema proposto e a obtenção dos objetivos estabelecidos.

O questionário possui 12 questões de múltiplas escolhas e inicialmente informações socioculturais como a formação, a idade, o sexo e a disciplina que o sujeito ministra.

Procedeu com uma pesquisa ao profissional interprete, buscando obter informações com os seus procedimentos aplicados e com a visão que tinha da instituição de ensino quanto aos alunos surdos.

O instrumento de pesquisa direcionado ao interprete possui questões abertas (subjetivas) e questões de múltiplas escolhas, que visou, dentre outras informações vislumbrar os desafios e perspectivas do entrevistado em relação a sua atuação com os alunos surdos no universo de pesquisa.

Com base nas respostas obtidas pelas questões propostas, fez-se a o tratamento e análise dos dados, conforme explicado no tópico posterior.

4.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Mais importante que obter os dados é o processo de tratamento e análise dos mesmos, pois não adianta muito para a pesquisa, está com informações obtidas através de questionários e entrevistas e não analisá-los de forma adequada.

É explicado por Freitas (2000) que a informação proporciona à tomada de decisão, sendo assim, a necessidade de obter decisões com precisão maior tem sua justificativa na necessidade que se tem de agir no campo da pesquisa.

Dessa forma, tem-se, com informações confiáveis e de qualidade, melhor posicionamento para a tomada de decisão, bem como, no caso da pesquisa, proporcionar meios para a conclusão dos objetivos propostos e, conseqüentemente, responder a problemática norteadora (FREITAS, 2000).

Para a análise das questões fechadas, utilizou-se o método da tabela multimodo (multi-way), que faz a relação das respostas obtidas e informa a proporcionalidade de cada resposta em relação ao total.

Já para as questões abertas foi feita a análise das falas tendo como base o quadro de categorias e subcategorias determinadas no subtópico próximo. Essa metodologia foi utilizada, pois, conforme Vergara (2009, p. 57) “Os dados podem ser tratados de forma não estatística [...] codificando-os e apresentando-os de forma mais estruturada e analisando-os”.

É relevante a análise das respostas da intérprete, pois ela acompanha e auxilia o aluno surdo durante todo o turno matutino, sendo a pessoa que tem mais aproximação com o mesmo no espaço escolar.

Conforme Rodrigues e Leopardi (1999):

A análise de conteúdo visa tornar evidente e significamente plausíveis à corroloração lógica os elementos ocultos da linguagem humana, além de organizar e descobrir o significado original dos seus elementos manifestos. O interesse, porém, vai além da descrição, pois interessa-se por encontrar regularidade ou rupturas na expressão linguística de modo a compor um acervo de conhecimento sobre o assunto estudado. (RODRIGUES E LEOPARDI, 1999, p. 19)

Este tipo de análise descreve e analisa minuciosamente os dados buscando compreender as falas dos informantes num nível mais aprofudando, ou seja, que possa ultrapassar os significados manifestados agrupados em categorias e subcategorias de modo a facilitar a análise do conteúdo dos depoimentos.

4.5 LIMITAÇÕES DO MÉTODO

Sabe-se que grandes partes das pesquisas possuem alguma limitação ou falha. Na pesquisa em questão foram observadas algumas limitações, sendo:

- a) Dificuldade de disponibilidade de alguns profissionais para a entrevista;
- b) Dificuldade de acesso e disponibilidade dos pais para entrevista;

- c) Não conseguir fazer o estudo em outro estabelecimento de ensino, devido a barreiras impostas por funcionários da própria escola.

A dificuldade de acesso aos pais do aluno surdo deu-se por motivo dos mesmos morarem na zona rural, estando na cidade apenas nas sextas feiras, para venderem frutas e verduras no centro de abastecimento.

Em relação à segunda escola, municipal, que deveria participar da pesquisa, houve barreiras a começar da secretária da escola, pois se sentiram incomodadas com a presença do pesquisador, relatando que os profissionais poderiam não estar disponíveis para entrevistas e que seria melhor o pesquisador fazer entrevistas na escola estadual. A secretária da escola municipal entrou em contato com a escola estadual e pediu para os gestores da mesma atendessem e auxiliassem a pesquisa encaminhando o pesquisador para referida escola.

Este capítulo apresentou a metodologia que conduziu a pesquisa. Identificou-se os tipos de pesquisas que foram utilizados, o universo e a amostra que foram explorados, como os dados foram coletados e tratados, de forma a relacioná-los com os objetivos almejados. Também se delineou as limitações antevistas, como forma de melhorar a análise das informações.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Este capítulo trata sobre os resultados referentes a pesquisa, realizada através dos questionários aplicados aos professores do 9º ano da escola estadual pesquisada e a intérprete da língua de sinais, fazendo uma discussão entre as respostas, as propostas de inclusão que constam no projeto político pedagógico da escola, as leis sobre inclusão e outras ponderações sobre o processo de inclusão e o confronto com a realidade encontrada.

5.1 QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

Após a aplicação dos questionários aos professores do nono ano, que foi realizada no município de Santo Antônio de Jesus, no universo proposto. Apresenta-se o perfil sócio demográfico dos participantes e posteriormente as discussões das respostas obtidas no questionário proposto.

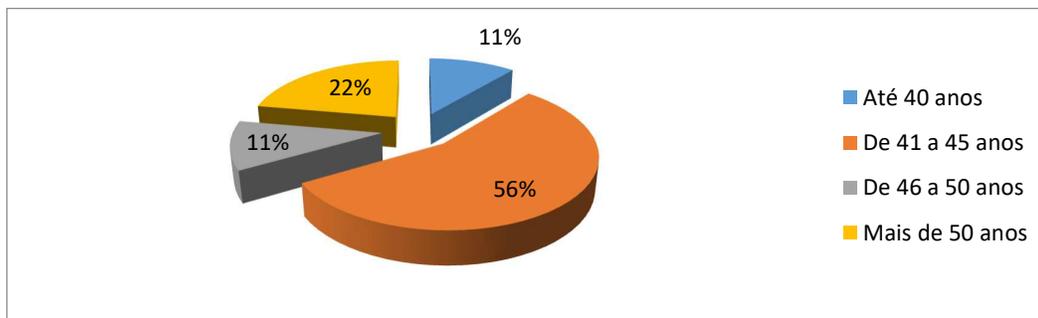
Quadro 1 - Distribuição dos dados sócio-demográficos dos informantes

Informante	Sexo	Idade	Formação	Escolaridade
C.A.S	F	40	Letras	Sup. Completo
A.S.S	F	40	Matemática	Sup. Completo
R.M.S	F	43	Geografia	Sup. Completo
D.A.R	F	46	Letras	Sup. Completo
O.C.S	F	45	Letras	Sup. Completo
I.A.S	F	55	Letras	Sup. Completo

Inicialmente verifica-se que 100% dos informantes são do sexo feminino, mostrando assim que as mulheres são maioria como professores da educação fundamental e inclusiva. Isso deve-se possivelmente, ao fato das mulheres terem uma capacidade nata de acolhimento maior que o homem, podendo ter relação com o afeto maternal feminino.

Outro aspecto analisado na pesquisa esta relacionado com a faixa etária dos informantes, apresentada no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Faixa etária dos informantes



Em relação ao objetivo proposto na pesquisa, a faixa etária dos pesquisados dizem respeito ao tempo de atuação na educação e, conseqüentemente, uma maior experiência em relação à operacionalização na educação inclusiva. Outro aspecto que pode possuir relação com a faixa etária dos informantes é a questão de quanto maior a idade, possivelmente maior aperfeiçoamento, por meio de cursos e especializações, terá em relação à educação.

Verificou-se que a maioria das informantes, para ser mais exato 67% deles, é formada em letras no universo pesquisado. Sabe-se que os profissionais de letras atuam com o ensino de português, sendo importante para o desenvolvimento da educação inclusiva dos surdos, pois os mesmos tem a língua portuguesa como segunda língua, sendo relevante para a atuação com as demais disciplinas.

Outra informação de importância para a pesquisa é em relação à escolaridade dos informantes, sendo observado que todos possuem nível superior completo. Tal informação leva a inferir há benefícios para os alunos, inclusive os com necessidades especiais, sendo que os professores poderão fazer cursos de especialização, mestrados e até doutorado, que podem trazer conhecimentos que serão aplicados na escola, auxiliando no processo ensino aprendizagem.

A seguir apresentam-se as discussões das repostas dos informantes, fazendo uma classificação por categoria conforme o objetivo de cada questionamento aplicado.

A partir dos dados coletados através dos questionários aplicados, pode-se detectar que os professores que contribuíram com a pesquisa tem conhecimento sobre a garantia do aluno ao acesso e permanência na escola estando de acordo com o Estatuto da criança e do adolescente que assegura no Artigo 53, Inciso I a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, mas nota-se que todos optaram pelo item que fala sobre a integração desses alunos com demais discentes da escola.

Segundo Mantoan (2015) existe uma diferença entre inclusão e integração, e discorre sobre o processo de integração como apenas a inserção do aluno com deficiência na escola comum, em que este discente precisa adaptar-se a escola; enquanto a inclusão implica em uma reorganização das escolas no intuito de se estruturar para atender as necessidades de todos os alunos, não atingindo somente os que possuem necessidades educacionais especiais, mas todos os educandos.

Integração escolar é diferente de inclusão escolar, pois na integração o aluno com necessidades especiais é inserido na escola regular, contudo, essa escola permanece organizada da mesma forma, precisando que esse aluno consiga se amoldar a ela. Neste sentido, observa-se que o ponto de inflexão da integração é a inserção desse aluno no espaço escolar e o da inclusão é adaptar o sistema de ensino para atender as especificidades dos alunos, fazendo-se necessário a estruturação de novos caminhos que respeite e valorize as diferenças.

Vale ressaltar que apenas o professor de educação física marcou a opção “A oferta de educação de qualidade sem excluir nenhum aluno”, estando de acordo com a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, Artigo 27, Parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Nota-se que cinco professores ainda precisam conhecer melhor as leis que asseguram os direitos das pessoas com necessidades especiais a uma educação de qualidade. Segundo Gil (2005, p. 24), “Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresente ou não”.

Marta Gil (2005) expõe que a inserção de uma criança com necessidades educacionais especiais em uma classe da escola regular é importante, mas somente este item não é o suficiente para considerar o processo de inclusão efetivo, pois é essencial garantir um processo ensino aprendizagem de qualidade para todos os alunos, independente das suas especificidades.

Uma educação de qualidade implica em um compromisso para formação de todos os discentes, valorizando a diversidade humana, na construção do conhecimento e desenvolvimento do senso crítico, participativo e ativo na sociedade. Essa qualidade pressupõe uma organização escolar compatível com a finalidade do

trabalho pedagógico, buscando a mediação de um melhor processo de aprendizagem do aluno.

A segunda pergunta do questionário tem como objetivo ver qual a proporção do conhecimento sobre as Políticas Públicas para Inclusão escolar os professores têm. Nesta questão 83% dos professores indicaram ter pouco conhecimento sobre essas políticas.

Conhecer as Políticas Públicas para educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os progressos e compreender seu significado e mediações indispensáveis para a efetivação do processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.

Cláudia Dutra, Secretária Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação entre 2003 e 2013, escreve no prefácio do livro de Mantoan (2015) sobre o processo de inclusão:

O caminho de uma escola aberta para todos é o que se vislumbra atualmente com a institucionalização e a expansão de políticas públicas educacionais que superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e a eliminação das diversas barreiras à inclusão. (MANTOAN, 2015, p. 12).

Essas políticas asseguram o direito das pessoas com necessidades especiais à educação de qualidade, a acessibilidade, o respeito à diversidade, preconizando que os sistemas de ensino devem assegurar recursos e organização específicos para atender as necessidades dos discentes e etc. As políticas públicas educacionais de inclusão abrem caminho para o combate a discriminação, rompendo com o velho modelo de segregação.

É imprescindível que os professores e gestores da escola que adotaram em seu Projeto Político Pedagógico a inclusão escolar tenham maior conhecimento sobre as políticas públicas que asseguram o processo de inclusão, para que possam se posicionar de forma a abraçar a inclusão escolar como assegura a lei.

Consta no PPP da escola pesquisada, a abordagem sobre a inclusão escolar e como a escola proporcionará esse processo para todos os alunos. Se o PPP é construído por toda a comunidade escolar, como os docentes conhecem pouco sobre as políticas públicas que estabelecem e asseguram a inclusão?

Os docentes precisam de atualização através de formação continuada e maior comprometimento com o PPP da escola, pois este cita que a escola e o professor, no seu plano de trabalho, devem favorecer a aprendizagem de todos os alunos, fazendo adaptações curriculares, de acordo com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação defende para as crianças com necessidades especiais.

Como resposta a terceira pergunta, 100% dos professores responderam que a educação inclusiva dos alunos surdos acontece, mas ainda precisa de ajustes como: capacitação dos professores e profissionais que auxiliem o trabalho docente.

A Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 2/2001, determina no artigo 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Essa mesma resolução no Artigo 2º, Parágrafo único define:

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos”. (BRASIL, 2011, p. 1)

No Art. 8º determina que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2011, p. 2)

Esses artigos e incisos mostram a responsabilidade da escola em organiza-se no intuito de efetivar a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, e retrata no parágrafo único que o sistema de ensino precisa conhecer sua realidade em relação a demanda de alunos para tomar decisões que atendam o processo de inclusão. No artigo 8º indica que a escola deve prover professores capacitados para atendimento nas classes regulares.

A escola pode determinar seu papel social, dentro do processo de inclusão escolar, descobrindo a realidade da escola em relação a demanda de matrículas dos alunos com necessidades especiais para buscar ações educativas que permeie uma proposta pedagógica de qualidade que atinja a todos os alunos. Esses pressupostos devem estar embutidos no PPP da escola, para que a mesma, através de convênios com instituições superiores possa proporcionar aos seus professores formação continuada na área da inclusão escolar, como também solicitar profissionais especializados que auxiliem os docentes no processo de inclusão.

É relevante enfatizar a necessidade da formação continuada dos professores em uma escola inclusiva, pois esses novos saberes devem contemplar às novas solicitações pedagógicas encontradas na unidade escolar, motivando os educadores a conhecer as singularidades dos discentes no intuito de uma forma mais adequada de mediação da aprendizagem, principalmente em relação ao aluno surdo que devido as suas especificidades necessita de metodologias apropriadas para o processo ensino aprendizagem.

Em análise do PPP da escolar pesquisada, não existe no projeto nenhum quesito que indique planejamento de ações para oferecer uma formação continuada para os professores que trabalham com alunos surdos, apenas cita a necessidade de uma reorganização do espaço escolar, em que os professores compartilhem experiências e produza novas práticas.

No PPP da escola também não é citado a presença de alunos surdos, mas existe um aluno surdo há três anos na unidade escolar, mostrando assim que esse documento norteador dos caminhos que a unidade escolar precisa percorrer está desatualizado, devendo ser reestruturado com urgência para atingir seus objetivos, e consiga um melhor processo de inclusão para o aluno surdo.

Torna-se imperioso que o PPP de qualquer escola que tenha alunos surdos matriculados preveja atividades de formação continuada em Libras, estudos surdos e culturais, envolvendo a equipe docente e toda a comunidade escolar, objetivando uma inclusão efetiva da criança com surdez. Se estes quesitos não estiverem presentes no documento, fica mais difícil a escola solicitar ajuda dos órgãos superiores.

A quarta pergunta do questionário foi direcionada a conhecer se existia um professor intérprete da língua de sinais na sala de aula e 100% dos professores responderam trabalhar em uma classe inclusiva de surdos com intérprete.

A lei 13.146/2015, Art. 28, Inciso XI institui a incumbência ao poder público assegurar: “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.”

Observa-se que mesmo sem constar no PPP da escola ações voltadas para educação dos surdos, a unidade escolar conseguiu a presença de um intérprete na sala de aula. Essa questão evidencia que o Núcleo Regional de Educação, que é o órgão responsável por executar as ações de acompanhamento, monitoramento e intervenção pedagógica nas escolas pertencentes a sua região, está consciente da presença de um aluno com surdez na escola pesquisada.

O intérprete da língua de sinais é essencial em uma sala de aula que contenha alunos surdos, pois ele será responsável pela comunicação com o surdo, passando as informações da aula e sendo mediador da interação entre professor aluno. O intérprete além de passar as informações para os alunos surdos, muitas vezes necessita auxiliar para que esses discentes aprendam o conteúdo e consiga interagir melhor com os colegas ouvintes.

Segundo Lacerda (2005 apud Lacerda 2000):

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. Ao mesmo tempo, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar a informação em sinais, atuando em sua língua de domínio. Na medida em que a condição lingüística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma ‘inclusão escolar’ sem qualquer cuidado especial. (LACERDA, 2005, p. 353)

O aluno surdo tem a mesma capacidade para aprender que o aluno ouvinte, a diferença é que ele precisa de estímulos visuais, pois sua língua é viso-gestual, e a presença de alguém que também se comunique da mesma forma que ele, para que aja interação e ele possa compreender o conteúdo escolar é essencial. Essa pessoa é o intérprete de língua de sinais.

Outro questionamento buscou-se verificar a presença de um intérprete para os alunos surdos na sala de aula durante todo o ano letivo. Foi verificado que há uma frequência bastante baixa da participação dos intérpretes em sala de aula,

sendo que em 83% das respostas, as informantes apontaram que a presença do intérprete em sala de aula é regular e 13 % informou que não tem intérprete.

Tal estatística gera prejuízos aos alunos surdos, impactando negativamente no seu desenvolvimento em sala de aula, deixando-os passivos em relação ao assunto explanado e em relação aos outros alunos, inclusive, podendo ocasionar desinteresse por parte dos mesmos às aulas. A ausência do intérprete faz com que o surdo sintá-se isolado, pois a sua interação com o professor e os colegas fica impossibilitada de ser realizada.

O fato de um professor informar sobre a ausência da intérprete na sala de aula deve ser averiguado pela direção da escola, pois a intérprete foi contratada e está presente nas aulas dos outros professores, mostrando assim existir algum entrave entre os referidos profissionais e que este deve ser solucionado urgentemente para o bem do aluno surdo, que não pode ficar sem um intérprete na sala de aula.

Toda escola que possui um aluno surdo matriculado necessita da presença do intérprete da língua de sinais, como assegura a Lei 13.146/2015. Para que esse direito seja garantido é necessário que no início do ano letivo a direção da escola emita um documento solicitando ao Núcleo Regional de Educação a presença de um intérprete de língua de sinais. Segundo a direção da escola, esse documento foi emitido, mas só enviaram a intérprete no mês de abril. Em entrevista com a intérprete, a mesma confirmou que só foi contratada no referido mês.

Conforme Santos e Festa (2014, p.4) é de suma importância para os alunos surdos a atuação do intérprete em sala de aula, chegando a citar os autores que estes têm “valor inestimável ao se tratar da comunicação entre surdos e ouvintes na sociedade”. O profissional intérprete tem por função transformar a informação de uma língua fonte para outra língua alvo, tornando a comunicação possível entre ouvintes e surdos.

Por meio da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 a atividade da profissão de Tradutor e intérprete de Libras (TILS) tem seu regulamento, rezando que o intérprete possui competência para atuar com a interpretação simultânea de duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. A normatização legal especifica sobre os meios de formação profissional, os lugares de convalidações de certificado e exames de proficiência que são necessárias para sua atuação profissional. No artigo

6ª dessa Lei, são descritas as atribuições do tradutor e intérprete, que são (BRASIL, 2010):

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

Dessa forma, a atuação constante e de qualidade do intérprete na sala de aula com alunos surdos é essencial para o melhor desenvolvimento educacional destes, dando-os maior condição de compreensão, construção de conhecimentos, de assimilação dos assuntos ministrados e de elo entre os ouvintes e surdos, ajudando esse aluno a interagir melhor com o meio social ao qual foi inserido.

Na questão posterior buscou-se verificar, por meio das informantes, se as mesmas achavam necessário a capacitação dos professores para a ação pedagógica na sala de aula diante da inclusão de alunos surdos. Esse questionamento é relevante, pois averigua se os professores sentem a necessidade de conhecer melhor as especificidades do surdo para poder trabalhar com o mesmo.

Após análise das respostas, observou-se que foi unânime o posicionamento das informantes em relação à necessidade de capacitação dos professores para que atuem com maior qualidade com os alunos surdos, mostrando assim que estes professores se sentem desqualificados para trabalhar com as especificidades do aluno com surdez e acham importante adquirir conhecimentos que os auxiliem na mediação da aprendizagem do referido aluno.

Segundo Mantoan (2006):

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com

pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. (MANTOAN, 2006, p. 58)

Observa-se que professores com mais tempo de formação acadêmica não tiveram instruções a respeito do processo de inclusão escolar, precisando de formação continuada para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A autora ressalta a importância de todos os educadores conhecerem sobre esse processo e não deixando apenas sob o encargo dos especialistas, pois esses educadores estarão em contato direto com essas crianças, necessitando assim, de maior preparação para trabalhar com as mesmas.

Estar capacitado, preparado, para atuar com determinado público, torna o desenvolvimento da atuação mais efetivo, eficiente e proporciona melhores resultados. O mesmo ocorre com os professores que atuam com alunos com necessidades especiais, no caso em específico com alunos surdos. Para que essa capacitação para trabalhar com os surdos aconteça, é relevante que os docentes ultrapassem esse grande desafio da sua profissão e busquem conhecimentos que os auxiliem nesse processo de mediação da aprendizagem com o discente surdo, não dependendo apenas dos cursos de formação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, principalmente na rede regular de ensino. Desta forma, sendo constitucional o atendimento educacional especializado, entende-se que há a necessidade de capacitação dos professores atuantes neste universo.

Segundo Nascimento (2009) concernente em que a orientação inclusiva tem relação a um método de ensino com adaptações às diferenças e às necessidades dos necessitados especiais, há uma precisão de que os educadores estejam capacitados para atuar com competência junto aos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

Dentro do exposto, é imprescindível uma formação continuada para os professores trabalharem com o processo de inclusão, principalmente em relação ao aluno surdo, pois a construção do conhecimento do discente com surdez não acontece do mesmo modo que o da criança ouvinte. O surdo necessita de procedimentos metodológicos que privilegiem os recursos visuais para mediar e incentivar o processo de construção do conhecimento, sendo também imperioso o

conhecimento do docente em relação a língua de sinais, pois ela difere da língua portuguesa com regras morfológicas e sintáticas próprias.

Em busca de um melhor desenvolvimento do discente surdo, o professor precisa conhecer a língua de sinais, as especificidades da surdez e utilizar recursos visuais para auxiliar a compreensão e a aprendizagem, pois os recursos visuais são estímulos fundamentais e produzem maior significado ao processo ensino-aprendizagem do aluno com surdez.

Segundo a Secretaria de Educação Especial (2006, p. 49):

Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da língua de sinais, da mímica, da dramatização, de expressões corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado.

Os recursos visuais são essenciais para a educação dos surdos, seu desenvolvimento e construção do conhecimento, tornando-se um componente fundamental no processo da aprendizagem, pois gera maior sentido ao conteúdo que está sendo apresentado. É necessário também que o professor conheça o nível de surdez do aluno, para elaborar sua prática pedagógica respeitando as especificidades desse aluno.

Verifica-se também pela LDB, Lei 9394/96, o reconhecimento da importância da capacitação do educador para atuar na educação inclusiva, ao normatizar por meio de seu artigo 59, rezando que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Segundo a Lei referida acima, as escolas precisam preparar-se para a inclusão de crianças com necessidades especiais, com professores capacitados para efetivar o processo de inclusão escolar. Essa capacitação pode ser solicitada, através de documentos, baseados no PPP da escola, ao Núcleo Regional de Educação ou tentar fazer parcerias com instituições que podem auxiliar os docentes em seus trabalhos.

Diante do contexto, pode-se inferir que realmente é necessário que haja capacitação dos educadores para atuarem com os alunos surdos, podendo proporcionar a estes uma melhor qualidade na educação inclusiva e desenvolvimento educacional e pedagógico, porém é imperioso ressaltar que o docente precisa buscar conhecimentos sobre a surdez e não depender apenas dos cursos de formação continuada.

Seguindo a linha da questão anterior, esta buscou verificar se os informantes possuem alguma orientação ou capacitação para trabalhar com alunos surdos, chegando ao seguinte resultado: 17% dos entrevistados possuem formação básica em libras, enquanto 83% destes afirmam não possuírem nenhuma orientação ou capacitação relacionada à atuação com alunos surdos.

Tal como frisado na questão anterior, a capacitação para atuar na educação inclusiva é de suma importância para dar qualidade ao processo educacional de inclusão do aluno surdo, no entanto observa-se que mesmo tendo um aluno surdo há três anos na unidade escolar, e o Núcleo Regional da Educação tendo conhecimento sobre a matrícula desse aluno na escola, não foi proporcionado aos professores nenhum tipo de capacitação.

Através das respostas do questionário, apenas um professor afirmou ter tomado um curso básico da língua de sinais, e mesmo assim, este professor afirmou na questão anterior, ser necessário a formação continuada, demonstrando não se sentir apto para trabalhar com o aluno surdo.

Nascimento (2009) expõe que existem limites e dificuldades para a implantação da educação inclusiva, estando estes entraves relacionados com a formação deficitária dos professores das classes regulares em relação à educação inclusiva, a infraestrutura educacional precária e a escassez e má qualidade dos materiais pedagógicos utilizados com crianças com necessidades especiais.

Discute-se muito a respeito da falta de formação dos professores para atuarem com alunos com necessidades especiais, tratando-se assim de um problema relevante que prejudica a implantação de políticas neste âmbito (NASCIMENTO, 2009).

Segundo Beyer (2010) as escolas deveriam proporcionar um espaço para reflexão sobre o processo de educação inclusiva. Esse espaço é importante para a troca de conhecimentos entre professores e intérprete, buscando a consolidação de

novos conhecimentos e informações que auxiliarão os docentes nesta caminhada que envolve a inclusão escolar.

Para que esse espaço seja criado é necessário, que conste no Projeto Político Pedagógico da Escola, uma proposta que atenda as necessidades do discente surdo, oferecendo capacitação para os professores trabalharem com os alunos com surdez; mas foi observado que os critérios de organização referente a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais é muito restrito apenas a informação que a escola se propõe a uma educação inclusiva de qualidade e se preocupa com o desenvolvimento integral de todos os alunos, não norteando a inclusão dos alunos surdos na escola.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, tem como objetivos e metas: “Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (MEC, 2001, p.58).

Para o oferecimento de curso de capacitação destes professores, a primeira etapa seria a reformulação do PPP da escola, para em seguida solicitar dos órgãos superiores o apoio para realização dos cursos, de recursos financeiros, de professores especializados, recursos materiais e etc. A escola também pode se inscrever no programa Escola Acessível para solicitar o curso de formação para os professores trabalharem com a educação inclusiva.

Quadros (1997, p.117) destaca a importância da formação dos professores que trabalham com crianças surdas, que precisam, além da formação pedagógica, a formação para tornarem-se bilíngues, principalmente o professor que ensina a língua portuguesa. O surdo tem como primeira língua a de sinais, sendo a língua portuguesa sua segunda língua, por isso, a educação inclusiva do surdo precisa ser bilíngue.

Deve-se salientar que apenas um curso básico de LIBRAS não faz com que o professor conheça completamente a língua de sinais, nem seja fluente na língua para poder se comunicar com o aluno surdo, necessitando assim de curso de formação, muita leitura sobre as especificidades do surdo e treino na língua de sinais para melhorar a comunicação com o discente.

Na oitava pergunta do questionário foi abordado sobre quais as pessoas que se comunicam na língua de sinais na escola e 83% dos professores apontaram

apenas para o intérprete de língua de sinais, e a professora de matemática não assinalou nenhuma opção escrevendo como resposta, “ninguém”.

Segundo Beyer (2010, p. 73), “No atendimento de alunos surdos, o domínio da língua de sinais pelo professor é indispensável. Além disso, o conhecimento, pelo professor das características de linguagem e das estruturas de pensamento dos alunos surdos é uma qualidade altamente desejável”.

No espaço escolar é relevante que todo professor que trabalhe com alunos com surdez saiba a língua de sinais e sua estrutura, com o objetivo de melhorar a interação com o esse aluno, na adaptação dos procedimentos de ensino e na mediação da construção do conhecimento.

Sem o conhecimento sobre a língua de sinais e a sua estrutura é muito difícil que o professor consiga mediar o processo ensino aprendizagem para o aluno com surdez, mesmo tendo a presença de um intérprete da língua de sinais na sala de aula, pois as aulas devem ser elaboradas seguindo a uma adequação nesse processo com a utilização de recursos visuais que auxiliem a aprendizagem do surdo.

Quadros (1997) destaca a importância do conhecimento da língua de sinais dentro de uma proposta bilíngue para surdos:

Em primeiro lugar, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. (QUADROS, 1997, p. 46)

Dentro do exposto por Quadros, observa-se a relevância em todos os docentes aprenderem sobre essa língua, pois a mesma possui regras gramaticais próprias diferenciando da língua oral. Além disso, a primeira língua dos surdos, garantida pela lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28, Inciso IV, é a de sinais e a segunda língua é a língua portuguesa. Esse mesmo artigo garante uma educação bilíngue em escolas inclusivas.

A presença do intérprete da língua de sinais na sala de aula é relevante, pois o mesmo auxilia a inclusão do discente surdo na escola, traduzindo da língua oral para a língua de sinais as informações dos professores. Sua atuação, muitas vezes,

vai além da tradução de uma língua para outra, principalmente quando os educadores não conhecem a língua de sinais, pois ele precisa encontrar mecanismos para auxiliar o surdo na compreensão dos conteúdos escolares passados pelos professores.

É importante que o intérprete da língua de sinais domine os aspectos da comunicação da LIBRAS para auxiliar o aluno surdo, mas através da resposta da professora de matemática que escreveu “ninguém”, na pergunta sobre quem fala língua de sinais na escola, observa-se o não contentamento da docente em relação a tradução feita pela intérprete para o aluno surdo.

O intérprete, na escola, encontra-se frente a conteúdos variados que muitas vezes não são passados para o mesmo com antecedência. É indispensável que o professor passe seu planejamento para o intérprete antecipadamente para que o mesmo possa analisar o conteúdo e verificar quais palavras a mais serão necessárias, em língua de sinais, para a tradução dos conteúdos.

A nona pergunta do questionário buscou conhecer sobre a interação dos alunos surdos e demais colegas da escola. Nesta questão, 100% dos professores assinalaram que essa interação é regular.

Apesar dos alunos ouvintes não saberem se comunicar com o surdo através da língua de sinais, como foi observado na oitava resposta do questionário, os professores consideram essa interação regular. Segundo Mantoan (2015):

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e afetivo dos estudantes. (MANTOAN, 2015, p.40)

A educação inclusiva é uma construção de valores sociais que visa a substituição do isolamento do ambiente particular pela inclusão escolar corroborando com a inclusão social, pois dentre seus objetivos está o de inserir o indivíduo com necessidades especiais na sociedade, podendo o mesmo ser um membro ativo com qualidades e especialidades, contribuindo para o desenvolvimento do mesmo e combatendo a exclusão vivida pelas crianças com necessidades educacionais especiais a muitos anos.

A interação social é um processo importante para o desenvolvimento do ser humano. Essa interação começa na família e se estende mais tarde para o ambiente

escolar, colaborando com o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social de todos os alunos, principalmente aqueles que têm necessidades especiais.

Observa-se que nesta questão os professores acham a interação entre os discentes regular. Tal afirmação mostra que os professores não veem a interação como um processo que necessita da comunicação real, pois como já foi verificado nas questões anteriores os alunos ouvintes não sabem se comunicar através da língua de sinais, porém essa comunicação é importante para uma interação regular, sem ela dificilmente os alunos podem interagir de forma satisfatória.

A décima pergunta do questionário teve como objetivo verificar como acontece o processo de avaliação com o aluno surdo na escola. Nesta questão, 50% das professoras responderam que estabelecem diferentes normas de avaliação para o discente surdo e 50% responderam não.

Das professoras que responderam sim, a de matemática explicou que só começou a estabelecer essa diferença após conversar com a intérprete e entender as necessidades do aluno; a professora de geografia escreveu que para o aluno especial, ela faz uma avaliação com múltiplas escolhas; e a professora de educação física relatou que são necessárias atividades diferenciadas para melhor entendimento e participação do aluno surdo.

Entre as professoras que assinalaram não, a de ciências e a de português não responderam o porquê, a professora de Cidadania respondeu que oferecia mais tempo e flexibilidade na realização das tarefas.

Para que a avaliação aconteça é relevante levar em consideração as especificidades de cada educando. Em relação aos discentes surdos, é essencial que se conheça os aspectos que os diferenciam dos alunos ouvintes, adaptando os instrumentos de avaliação para o aluno com surdez. Segundo Mantoan (2010):

A avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares tem mantido a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem com a participação do aluno, tendo, inclusive, a intenção de aprimorar o ensino e torna-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos, diminuiria substancialmente o número dos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns. (MANTOAN, 2010, p. 15)

A autora chama atenção para o caráter excludente que o sistema de avaliação tem sido empregado, e ressalta que uma avaliação contínua e qualitativa

seria melhor empregado visando a aprendizagem de todos os alunos. Em relação ao aluno surdo, o professor precisa adequar a avaliação a sua especificidade, principalmente o professor de língua portuguesa.

A avaliação precisa ter um caráter informativo com o objetivo de orientar e aprimorar a aprendizagem do discente, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, favorecendo o desenvolvimento do mesmo no processo educativo, como também, gerar informações na condução da prática pedagógica do docente e, se necessário, adaptações e ajustes no intuito de guiar ações mediadoras contínuas para corroborar na aprendizagem do aluno.

O docente e o discente são peças relevantes nesse procedimento, pois a avaliação deve ser um processo flexível, analisado continuamente com o objetivo de corrigir ou ser modificado, com características de informar e regular o processo ensino-aprendizagem, favorecendo e instigando a aprendizagem do aluno, levando-o a conhecer melhor seu processo de construção do conhecimento, e melhorando sua interação com o professor.

Os alunos surdos, que são avaliados de uma forma diferenciada, estão tendo os seus direitos garantidos, de acordo com o Decreto de Lei 5626/05, em seu capítulo IV, Artigo 14, no qual consta que se deve:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

Os professores, que responderam não estabelecerem diferentes normas de avaliação para o discente surdo, precisam rever seus conceitos sobre a avaliação e como proceder com esse discente que precisa ser avaliado de forma coerente com a língua de sinais e a maneira como ele aprende a língua portuguesa.

O professor precisa romper com paradigmas internalizados em sua prática pedagógica, em que a avaliação é realizada usando sempre os mesmos mecanismos e apenas como pretexto para medir o desempenho do aluno. A avaliação pode possibilitar um melhor acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno; mas para que essa avaliação, de fato aconteça, são

necessários mais planejamentos diários, conhecimento sobre a educação bilíngue e a língua de sinais, registros de acompanhamento dos alunos, elaboração de estratégias diversificadas necessárias e distribuição de feedbacks constantes para os discentes com a finalidade de possibilitar e estimular o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, respeitando as especificidades de todos os discentes.

Em relação a pergunta sobre o desempenho escolar do aluno surdo corresponder a expectativa do professor, 67% dos professores responderam às vezes e 33% responderam que o desempenho escolar desse aluno não corresponde as expectativas.

Para que o aluno surdo obtenha maior desempenho escolar é necessário que a escola contemple a condição linguística e cultural do aluno surdo. Segundo Lacerda (2000):

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados. A criança, frequentemente, não é atendida em sua condição sócio-lingüística especial, não são feitas concessões metodológicas que levem em conta sua surdez, o currículo não é repensado visando incorporar aspectos significativos à ótica da pessoa surda, culminando com um desajuste sócio-educacional. (LACERDA, 2000, p. 4)

A autora Cristina Lacerda (2000) chama a atenção para a forma como o aluno com surdez deve ser incluído no sistema regular de ensino, o conhecimento sobre a língua de sinais e o seu funcionamento, a cultura surda, a adaptação curricular e a presença do intérprete de língua de sinais, são fundamentais para um melhor processo de inclusão escolar. Se esses aspectos não forem contemplados pelo professor, dificilmente o aluno construirá novos conhecimentos.

Quando o professor conhece e respeita a condição linguística do discente surdo, ele consegue mediar melhor a construção do conhecimento desse aluno. Saber como advém o processo de aquisição do conhecimento do surdo é relevante para que o docente planeje sua prática pedagógica adequada à especificidade do aluno.

Dando seguimento ao questionário, a décima segunda pergunta foi de múltipla escolha e enfocou os obstáculos enfrentados pelo aluno na escola. Como resposta obteve-se mais de uma opção assinalada pelos professores.

Dentre os obstáculos enfrentados pelo aluno, as professoras de geografia e ciências marcaram a opção que o aluno surdo não sabe a LIBRAS, as professoras de ciências e educação física assinalaram que o aluno não consegue participar das atividades propostas pelos professores, as professoras de geografia, educação física, cidadania, português e matemática assinalaram o item que indica que o aluno tem como obstáculo o não conseguir aprender só com as aulas da escola e os docentes das disciplinas de cidadania, português e matemática assinalaram também o item que indica que o mesmo não conhece a língua portuguesa direito. O único item que não foi assinalado pelos docentes foi o que retrata discriminação sofrida pelo surdo.

A inclusão da criança surda na escola regular não é um processo simples de inclusão, pois ela, na maioria dos casos, não conhece a língua de sinais e necessita conhecer a LIBRAS, ampliar as habilidades de comunicação e atividades sociais para melhor interagir com outros colegas. Dentro deste quesito ressalta-se a importância do professor e o intérprete para auxiliar no desenvolvimento das competências linguísticas desse discente como também na interação dessa criança no ambiente escolar.

Como foi sinalizado por alguns professores que o aluno não sabe a língua de sinais, fica evidenciado que o aluno com surdez severa que não conhece direito sua própria língua, terá dificuldade em conhecer outra língua, no caso específico, a língua portuguesa. Com isso não conseguirá participar das atividades propostas e dependerá muito da ajuda do professor e do intérprete, como também do auxílio, na sala de recurso no turno oposto.

A criança surda necessita aprender a língua de sinais o mais cedo possível, pois essa língua é fundamental para sua interação, comunicação social e desenvolvimento cognitivo. Segundo a Secretaria de Educação Especial (2006, p. 48):

A variedade de problemas enfrentados pela criança surda é tal que é provável que um único professor não consiga prestar-lhe apoio necessário. Ela poderá necessitar de profissionais da área da saúde para sua reabilitação e de professores para acompanhamento

pedagógico (de conteúdos e de linguagem), que poderá ser oferecido no horário contrário da classe comum. O acompanhamento pedagógico poderá ser dado em salas de recursos ou escolas especiais, num trabalho articulado entre pedagogos, professores especializados, fonoaudiólogos e psicólogos.

Na inclusão do aluno com surdez na escola regular, faz-se necessário o atendimento do mesmo em turno oposto, em salas de recurso para o desenvolvimento da língua de sinais, da língua portuguesa e das informações adquiridas na sala de aula regular, como também, é relevante a presença da família no momento do atendimento, com o intuito de receber orientações de como se relacionar melhor com o surdo e aprender como se comunicar com o mesmo.

É fundamental a interação e colaboração da família com os profissionais que auxiliam o processo de aprendizagem do aluno surdo, pois a família tem a função de amparar física, socialmente e emocionalmente seu filho, e a sala de recurso, além de corroborar com desenvolvimento do aluno, auxilia os pais dando apoio emocional e de conhecimento sobre as necessidades especiais da criança.

Quanto mais cedo o surdo for para sala de recurso, será melhor para o desenvolvimento da linguagem e a sua interação com outros colegas. O programa da sala de recursos estimula o conhecimento e a compreensão da linguagem de sinais e da língua portuguesa, tornando-se imprescindível a frequência desse aluno na sala de recursos.

Infelizmente a escola não possui sala de recursos multifuncionais, e a escola estadual que possui sala de recursos na cidade, Escola Estadual Francisco da C. Menezes, situada em um bairro afastado do centro da cidade, não tem um profissional que trabalhe com surdos, impedindo assim a frequência do aluno nesta sala de recursos. Essa informação foi cedida pela coordenadora da sala de recursos multifuncionais, no dia 22 de julho de 2016, pois a pesquisadora queria informações sobre o porquê da não frequência do aluno surdo a referida sala para apoio.

A sala de recursos multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como objetivo complementar a formação integral dos alunos que dele necessitam. Segundo Mantoan (2010), referindo-se a sala de recursos multifuncionais:

É um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Fazem parte desse ambiente de educação especial

equipamento de informática, ajuda técnica e materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para atender às necessidades dos alunos. Uma sala de recursos multifuncionais poderá atender às escolas próximas quando o número de salas e de professores Educação Especial de uma rede de ensino não for suficiente para que cada escola tenha a sua. (MANTOAN, 2010, p.34)

A sala de recursos multifuncionais assegura condições de acesso, desenvolvimento e aprendizagem para o aluno com necessidades educacionais especiais e presta serviço de apoio aos pais e à escola que trabalha com inclusão. O AEE é essencial para o desenvolvimento do aluno surdo.

Diante do que foi exposto com o questionário respondido pelos professores verifica-se que a inclusão do aluno surdo está longe de ser algo real, ela se aproxima muito mais de uma integração escolar, pois a escola pesquisada não se adaptou as especificidades do aluno para dar uma educação de qualidade que promova o seu desenvolvimento.

Lopes (2008, p. 1) relata que “Estar matriculado na escola não garante a permanência nela, nem muito menos estar integrado nessa”. A escola precisa mudar para garantir uma inclusão real desse aluno, com propostas previstas em seu PPP que auxilie a inclusão do aluno com surdez, com formação continuada para os professores e desejo de cumprir os direitos de inclusão previstos em lei.

Verifica-se que as respostas dos professores no questionário estão relacionadas à falta de conhecimento maior sobre o processo de inclusão do aluno surdo, a leis que corroboram para inclusão do mesmo, a língua de sinais com o seu funcionamento e uma metodologia adequada para esses alunos.

A realidade existente em relação a inclusão do aluno surdo nesta unidade escolar pesquisada, é precária, necessitando com urgência que os professores e gestores da escola possam buscar conhecer mais sobre a surdez, sua língua e os mecanismos de aprendizagem do surdo, tendo um maior compromisso com a inclusão escolar.

5.2 A FALA DA INTÉRPRETE

A intérprete de língua de sinais é do sexo feminino, tem vinte e oito anos de idade e sua formação é curso superior em Letras (incompleto).

Quando foi questionada sobre o tempo de serviço, a mesma informou ter cinco anos atuando como intérprete da língua de sinais nas escolas públicas, demonstrando assim que possui experiência no processo de interpretação e atuação com alunos nas escolas regulares. Essa experiência no trabalho leva a aprimoração de conhecimentos e aquisição de novos saberes que auxiliam na interpretação e interação com os alunos surdos.

Na segunda pergunta, foi questionado a intérprete sobre o período que foi contratada para atuar na unidade escolar pesquisada e a mesma respondeu que começou a trabalhar no dia 18 de abril de 2016. Observa-se nesta resposta da intérprete que a mesma chegou na unidade escolar no fim da I unidade, pois as aulas do ano letivo escolar do estado da Bahia começaram no dia 15 de fevereiro de 2016.

Quando os professores não conhecem a língua de sinais e não existe o intérprete presente na sala de aula, o discente surdo não compreenderá o que dizem os docentes e os seus colegas ouvintes e não conseguirá acompanhar a aula elaborada para os alunos que falam e escutam, transformando o processo de inclusão em exclusão escolar.

Segundo Quadros (2005, p.11) o tradutor-intérprete de língua de sinais é uma “pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”.

A presença de um intérprete na sala de aula é algo indispensável, pois sem ele o aluno surdo ficará impossibilitado de interagir com o professor e de adquirir conhecimentos, principalmente porque os professores desta unidade escolar não conhecem a língua de sinais, como já foi verificado no questionário respondido pelos professores.

É relevante que a escola, junto com o Núcleo Regional de Educação (NRE), que é o órgão responsável pela unidade escolar e as contratações dos prestadores de serviços, busquem sanar estes entraves nas contratações para que o intérprete esteja presente na escola a partir do primeiro dia de aula, no intuito de auxiliar a interação entre professores e o aluno surdo, colaborando assim com o processo ensino aprendizagem.

A terceira questão abordou sobre a quantidade de alunos existente na sala de aula e a intérprete informou que só existia um único aluno surdo na escola.

É importante que os surdos possam conviver com outros surdos para que tenham a mesma percepção de mundo que eles, podendo interagir através de sua língua e vivenciar a sua cultura. Segundo Franco (1999):

No caso dos surdos, a presença na escola com seus pares, a convivência com surdos adultos, uma metodologia própria e um currículo orientado para as suas necessidades específicas, são fatores que poderão promover a verdadeira inclusão desses indivíduos na sociedade mais ampla. (FRANCO, 1999, p.216)

O surdo precisa conviver com os seus pares na escola para romper a dor do isolamento e das barreiras de comunicação que o cercam no mundo dos ouvintes e assim promover uma inclusão que respeite as suas especificidades. O ideal seria matricular todos os surdos que estivessem no Ensino Fundamental II, em uma única escola para que os mesmos pudessem interagir e não se sentissem isolados por não compartilharem a mesma língua que os ouvintes. Esta prática também facilitaria a formação continuada dos professores para trabalhar com a inclusão dos surdos, a contratação de intérpretes e a organização da escola, trazendo menos custos ao Estado e ajudando aos surdos a conviverem juntos em uma escola inclusiva.

Na quarta questão foi inquerido sobre a quantidade de horas de atuação direta trabalhadas por semana e a intérprete informou trabalhar vinte horas semanais.

Como são previstas vinte e cinco horas semanais de aula no Ensino Fundamental II, observa-se que o horário de trabalho da intérprete não é compatível com o horário de aula do surdo, deixando o aluno cinco horas/aula sem um profissional para auxiliá-lo.

Quadros (2004, p. 61) discorre sobre algumas considerações a respeito do intérprete de língua de sinais em relação ao trabalho na sala de aula: “As aulas devem prever intervalos que garantem ao intérprete descansar, por isso garantirá uma melhor performance e evitará problemas de saúde para o intérprete”.

O correto seria dois intérpretes para trabalhar na unidade escolar, pois poderiam se revezar para auxiliar os professores durante o horário destinado às Atividades Complementares (AC), na tentativa de elaborar atividades que ajudem os surdos, e fazer revezamento de aula durante a atuação na sala, evitando um único profissional ficar atuando por cinco horas seguidas e tendo prejuízo na sua saúde, por esforço repetitivo.

Dentro de uma realidade em que o aluno surdo não compreende a língua oral e os seus professores não sabem a língua de sinais, é imprescindível a presença do intérprete na sala de aula, com o intuito de servir como canal de comunicação entre o aluno surdo e o professor. Assim, a presença de mais um intérprete na escola seria o ideal para auxiliar o trabalho dos professores, para ajudar o aluno surdo na comunicação, como para a intérprete contratada.

No quinto questionamento buscou-se verificar como acontece a interação da intérprete com o aluno surdo e se este discente conhece a língua de sinais. Resposta da intérprete no questionário:

Considero regular a interação, pois o aluno compreende os sinais cotidianos da Libras de modo que aprende os conteúdos. Entretanto seu vocabulário é limitado no que tange os sinais educacionais.

Segundo Quadros (2004, p. 62) “A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação”. Uma boa interação é fundamental para o processo de aprendizagem, cabendo o intérprete a responsabilidade em tentar uma melhor interação com o surdo, gerando um sentimento de confiança entre ambos, pois o aluno busca no intérprete a solução para sanar a sua barreira de comunicação e interagir com o professor e os colegas.

A língua de sinais ajuda o aluno surdo ao acesso aos conteúdos escolares proporcionando uma melhor interação entre os ouvintes e o surdo, neste contexto, a presença do intérprete é imperiosa, pois o mesmo será como um elo para mediar a comunicação entre os participantes do diálogo.

Segundo a intérprete o aluno surdo possui um vocabulário limitado em relação aos sinais educacionais. O discente precisa aumentar seu vocabulário para poder expor suas dúvidas, trocar informações, interagir melhor com o professor e construir seu conhecimento. Neste sentido seria relevante este aluno frequentar o AEE (Atendimento Educacional Especializado), mas infelizmente, como já foi explicado em questões anteriores, esse atendimento não está disponível para os alunos surdos da cidade.

Em continuação a análise do questionário da intérprete, na sexta questão, foi interrogada a intérprete como ela percebia a interação entre os professores e o aluno surdo. Ela informou que tinham uma boa interação.

Uma boa interação é fundamental para o processo de mediação da aprendizagem, pois o docente desempenha um relevante papel na formação do aluno deixando marcas positivas ou negativas. Se a interação for ruim, o aluno passará a ter rejeição a disciplina e conseqüentemente isso influenciará na aprendizagem, porém se houver uma boa interação, o aprender a disciplina se torna mais interessante.

Miranda (2008, p. 5) discorre sobre o procedimento do educador em busca de uma boa interação, “O professor deve prevalecer à visão mais humanística, transformando o ambiente mais afetivo, onde a relação professor-aluno seja a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico em sala de aula”.

A interação do professor com os alunos na sala de aula influencia no processo de construção da aprendizagem do aluno. Um aluno motivado, que tem a sua curiosidade despertada e tem empatia pelo professor consegue interagir melhor com o educador e constrói sua aprendizagem com mais facilidade.

Apesar dos professores não conseguirem se comunicar com o surdo usando a língua de sinais, o intérprete colabora de maneira essencial nessa comunicação e conseqüentemente na interação professor aluno, podendo notar as dificuldades do aluno e tentar auxiliar os docentes, colaborando com a contextualização do assunto para que esse aluno possa entender melhor os conteúdos.

A oitava pergunta do questionário buscou conhecer sobre a interação dos alunos surdos e os alunos ouvintes. Nesta questão, a intérprete sinaliza que existe pouca interação entre eles, diferente da resposta dos professores que afirmaram sobre essa mesma interação se dá de forma regular.

Dentro do que foi verificado com a pesquisa, os alunos ouvintes não conhecem a língua de sinais e o aluno surdo não faz leitura labial, então se não existe comunicação real entre eles, como a interação poderia ser regular?

De acordo com o SEESP/MEC (2006, p. 17) “A comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social”.

A comunicação apresenta-se como um elemento responsável pela interação do indivíduo e quando o aluno surdo é incluído no espaço escolar e não consegue interagir com os demais colegas por não conhecerem a mesma forma de comunicação, esse aluno enfrenta obstáculos e se mantém a distância dos outros discentes.

Segundo Lacerda (2006, p. 177) “O aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo”.

O ideal, para que esse aluno não se sentisse isolado, seria que a escola proporcionasse aulas em LIBRAS pelo menos uma vez por semana, para que os alunos do 8º ano aprendessem a se comunicar com o colega, no intuito de uma melhor interação entre eles. Essa aula também deveria ter a participação dos professores, para que os mesmos aprendessem a se comunicar melhor com o discente surdo e não ficasse só na dependência do intérprete.

O SEESP/MEC (2006) indica que as unidades escolares devem proporcionar ações para auxiliar o processo de inclusão do aluno surdo na escola regular junto aos colegas ouvintes:

Grandes ações devem ser desenvolvidas na escola para a interação das crianças surdas com ouvintes. A comunicação nesse momento é o fator mais relevante. A criança surda aprende a língua portuguesa com a criança ouvinte e a criança ouvinte aprende LIBRAS com a criança surda. (BRASIL, 2006, p. 24).

As ações que promovem interação entre os alunos quebram barreiras de isolamento e comunicação, promovendo um ambiente inclusivo, mas como essas ações não constam do PPP da escola, e também não existe nenhum projeto de inclusão para pessoa com surdez, fica difícil a unidade escolar solicitar verbas para a execução de qualquer procedimento que envolva o aluno surdo.

A nona questão buscou-se verificar se o professor usa uma metodologia adequada para mediação da aprendizagem do aluno surdo. Nesta questão a intérprete assinalou que às vezes isso acontece, mas o MEC/SEESP (2006, p. 53) sinaliza para as escolas que “Para o desenvolvimento de todas essas atividades com crianças surdas faz-se necessário que haja adequações, flexibilizações e adaptações curriculares”.

Nas adaptações ou flexibilização curriculares, precisa-se considerar os objetivos e conteúdos para que não sejam desprezados e sim valorizados e enriquecidos através de estratégias e metodologias que contemple as especificidades do aluno surdo. Para qualquer planejamento pedagógico é necessário que o professor leve em consideração a questão linguística do aluno

surdo e a utilização de recursos visuais para auxiliar o processo de construção de saberes do aluno.

Segundo Lopes e Menezes (2010):

[...] sem que o professor tenha uma formação mais sólida no que se refere à educação de surdos, mais especificamente, no que se refere a procedimentos curriculares e pedagógicos implicados em uma educação bilíngue bicultural para surdos, prejuízos para os professores e alunos estarão sendo produzidos. (LOPES, MENEZES, 2010, p. 83)

Essas adaptações no currículo podem ser analisadas pelos gestores e professores buscando maneiras para contemplar as necessidades de seus alunos com estratégias diferenciadas para mediar o processo ensino aprendizagem e combater a homogeneização do ensino que traz prejuízos para todos os alunos, principalmente para o discente surdo.

Observa-se que esse 'às vezes' que foi dado como resposta pela intérprete, mostra a falta de adequação na metodologia que vise o processo de aprendizagem do aluno surdo, mostrando assim que as aulas são muito mais preparadas para os discentes ouvintes, trazendo prejuízos para o surdo.

A nona questão teve como objetivo verificar se a intérprete auxiliava os professores na elaboração das aulas ou atividades pedagógicas. De acordo com a entrevistada ela só auxilia às vezes e justificou:

Na unidade escolar há professores com vários perfis e diferentes abordagens. Algumas mostram-se mais dispostas a se adaptar que outros. Quando há oportunidade eu participo.

Sabe-se que a obrigação pelo planejamento das aulas é do professor, mas seria ideal que o intérprete contribuísse na construção do planejamento das aulas, verificando quais os melhores recursos visuais, estratégias e materiais para serem utilizados, contribuindo assim para superar os desafios da inclusão dos surdos e buscando um resultado mais plausível para esse processo.

Observa-se que nem todos os docentes estão abertos ao processo de inclusão e tem resistência a presença da intérprete na sala de aula, mas segundo a resposta da mesma, ela auxilia quando tem oportunidade. É necessário lembrar que os professores fazem seus planejamentos em casa ou no horário reservado para a

Atividade Complementar (AC), que é um espaço/tempo destinado a organização e planejamento das aulas, e nestes horários a intérprete se encontra na sala de aula mediando a comunicação entre o professor do horário estipulado e o aluno surdo.

Lacerda (2013) discorre sobre a importância da participação do intérprete para auxiliar o professor na adequação de recursos e planejamento que auxiliem a inclusão escolar do surdo:

Como qualquer outro profissional que trabalha no espaço escolar, suas opiniões são essenciais em todos os processos envolvidos, pois ele é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue. (LACERDA, 2013, p. 77)

O planejamento das aulas é estabelecido pelo professor, porém o intérprete pode ajudar sugerindo atividades que auxiliem o aluno surdo a compreender melhor o conteúdo. Esse auxílio da intérprete tem uma importância maior nesta unidade escolar, pois os professores e gestores não conhecem o funcionamento apropriado para inclusão do surdo.

A décima pergunta do questionário inquiriu sobre as dificuldades que o aluno apresenta em relação a aprendizagem. Nesta questão a intérprete respondeu:

O aluno possui vocabulário limitado, o que prejudica a assimilação de alguns conteúdos. Além disso, tem dificuldade de inferir, abstrair e correlacionar informações.

Quando o surdo possui um vocabulário muito limitado, ele irá apresentar dificuldade em compreender alguns conteúdos, isso acontece devido a demora da aquisição da língua de sinais e pela metodologia equivocada utilizada para inclusão do surdo.

Segundo Lacerda; Góes; Souza (1996, apud Lacerda, 2000):

Muitos estudos indicam que pessoas surdas, nessas condições de escolarização, mesmo após vários anos, apresentam dificuldades em relação à aquisição de conhecimentos de maneira geral, e no uso da linguagem escrita, especialmente; em geral, porque as práticas educacionais não contemplam as reais necessidades dos surdos, fazendo com que eles apresentem conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade. (LACERDA, 2000, p. 2)

Quando a criança não é exposta a língua de sinais desde novinha, ela terá prejuízos na aprendizagem gerando repetência escolar, evasão ou discriminação por parte dos colegas e professores, que não acreditam que esse aluno possa progredir. Esses entraves na inclusão do surdo poderão ser amenizados quando a escola assumir uma postura de mudanças que contemple a inclusão dos surdos, flexibilizando e adaptando sua prática pedagógica, buscando atender as necessidades desse educando.

Beyer (2010, p. 72) refletindo sobre a didática escolar ressalta que “Os alunos com deficiências sensoriais necessitarão, também, de adaptação nos procedimentos de ensino. Embora sua capacidade intelectual não esteja comprometida, as limitações sensoriais requerem procedimentos específicos”.

Uma escola que adere ao sistema de inclusão, como foi observado no PPP da escola pesquisada, necessita ser mais que um local de interação, mas precisa ser um espaço de aprendizagem que valorize as diferenças e tenha um maior compromisso com a aprendizagem do aluno surdo.

Finalizando o questionário, foi interrogada a intérprete sobre como ela avalia o processo de inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. Para essa resposta, a intérprete discorreu:

A proposta educacional que visa a interação entre indivíduos surdos e ouvintes tem pontos positivos e negativos. Inserir os surdos na escola regular pode ser favorável ao empoderamento do povo surdo. Além disso, é um estímulo para que sejam criadas políticas públicas de inclusão. Entretanto, no atual “modelo”, o surdo depende totalmente da competência linguística do intérprete, o qual não detém conhecimento sobre todos os conteúdos de modo que o conhecimento do aluno fica condicionado a tal limitação.

A intérprete mostra que a inclusão escolar demonstra o empoderamento dos surdos, pois como já foi discutido em capítulos anteriores, através de suas lutas os surdos conquistaram muitas vitórias como o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos, políticas públicas que asseguram uma educação bilíngue, o dia nacional do surdo, etc. Ela também ressalta que através da inclusão, pesquisas podem continuar a serem realizadas e através dos resultados os surdos podem lutar para que novas políticas públicas sejam criadas em prol de um melhor processo de inclusão que beneficie o surdo.

Como ponto negativo a intérprete faz uma crítica ao modelo atual de inclusão escolar, em que o aluno é completamente dependente da intérprete e quando os conteúdos repassados pelo professor não são do conhecimento da intérprete o discente surdo fica prejudicado. Esse modelo da escola pesquisada, destacado pela intérprete, não comporta a inclusão dos surdos, pois as aulas são preparadas visando muito mais os alunos ouvintes, não existe interação adequada entre professor e intérprete para planejamento das aulas, não tem adequação de métodos e técnicas que auxiliariam o ensino aprendizagem do surdo.

Neste contexto, observa-se que não basta a presença do intérprete para que a inclusão do surdo aconteça, mas é relevante que o professor também seja fluente em LIBRAS para poder mediar o processo de construção do conhecimento do surdo, rompendo com as barreiras da comunicação. Segundo Dámazio (2007):

O professor que é fluente em Libras é a pessoa mais habilitada para transmitir seus conhecimentos aos alunos usuários da Língua de Sinais. Uma vez que o domínio do conhecimento a ser trabalhado é exclusivo desse professor, não existe a barreira da comunicação...” (DÁMAZIO. 2007. p. 51).

Quando o professor também é usuário da língua de sinais fica mais fácil a mediação do conteúdo, beneficiando a aprendizagem do aluno. Isso não quer dizer que a função do intérprete não é valiosa, pelo contrario, o intérprete exerce uma função essencial próximo ao aluno surdo.

A partir da análise dos dados, observou-se que as professoras não estão habilitadas para ensinar ao aluno surdo, pois desconhecem a língua de sinais e todos os outros aspectos que envolvem a surdez. Por conseguinte, não conhecem sobre os procedimentos pedagógicos mais adequados aos surdos e não utilizam frequentemente metodologias diferenciadas para contribuir com a mediação da aprendizagem desse aluno.

Esse modelo de inclusão existente na escola pesquisada está em desacordo com a proposta de uma educação inclusiva defendida pelas políticas públicas de inclusão e em oposição ao tipo de inclusão que os surdos desejam.

Segundo Lopes e Menezes (2010):

A oposição surda não é, portanto, aos processos de inclusão, mas a tipos de entendimentos da inclusão. Os surdos resistem à inclusão como o simples colocar no mesmo espaço físico ou como o simples

estar junto. Resistem à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade. (LOPES e MENEZES, 2010, p.76)

Os movimentos surdos resistem a esse tipo de inclusão que muito se assemelha a integração escolar e lutam por uma inclusão onde sua língua e sua cultura seja respeitada. A integração escolar não traz benefícios para o aluno surdo, muito pelo contrário, traz um isolamento que o faz, muitas vezes, desistir de estudar.

Para se efetivar a inclusão do discente com surdez é necessária uma mudança na organização pedagógica da escola, para superar o modelo atual existente que privilegia os alunos ouvintes, não contemplando as necessidades do aluno surdo. Essas mudanças precisam estar de acordo com as políticas públicas para inclusão dos surdos e o respeito as suas especificidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito garantido a todos por meio da carta magna brasileira, buscando proporcionar uma base pedagógica sólida, que prepare o jovem para a convivência em sociedade e para que tome seu direcionamento quanto ao papel que vai desempenhar dentro da célula social.

É rezado na Constituição Federal, no artigo 205 que a “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Diante disso, a educação não é um favor do estado para os cidadãos, trata-se de uma obrigação regulamentada por Lei e que deve ser cumprida com a maior qualidade possível, inclusive, buscando novas metodologias e aspectos pedagógicos que dê maior plenitude aos objetivos da educação, não visando somente embutir o aluno na escola, mas dar dignidade, reconhecimento e subsídios para que possa se desenvolver socialmente. Esse direito à educação se expande também aos alunos com necessidades especiais, que são aqueles, que em função de suas necessidades precisam de um atendimento educacional adequado à sua especificidade.

No intuito de garantir essa educação inclusiva, as Políticas Públicas para educação de crianças com necessidades especiais corroboram com esse processo assegurando o direito a matrícula nas escolas regulares, professores especializados, atendimento educacional especializado e etc.

O documento do MEC/SEESP de 2001 também impõe aos sistemas de ensino que se organizem para garantir condições adequadas de ensino para os discentes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, entende-se que os alunos com necessidades especiais têm uma urgência maior quanto aos parâmetros pedagógicos e curriculares disponíveis aos mesmos, pois, em função das suas singularidades, precisam de atendimento com metodologias e procedimentos pedagógicos apropriados na mediação do processo de ensino aprendizagem.

Uma educação que se propõe em ser inclusiva precisa constar em seu Projeto Político Pedagógico ações educativas que visem acolher todos os discentes e mediar o processo educacional através de práticas que atendam as diferenças e busque um ensino de qualidade. Neste contexto, esta pesquisa foi desenvolvida tendo por princípio norteador a questão levantada de analisar e entender de que forma vem ocorrendo a inclusão escolar de alunos surdos em uma Escola Pública regular de Santo Antônio de Jesus. Para auxiliar na busca da resolução desta dúvida, determinou-se também o objetivo geral e os específicos, que foram preceitos para o desenvolvimento desta pesquisa.

A fim de fazer o embasamento e possuir parâmetros para a análise dos dados coletados, procedeu-se com a pesquisa bibliográfica, buscando por meio da

literatura disponível informações inerentes à surdez, apresentando as características deste problema e de que forma a surdez se reflete na vida social dos surdos.

Pesquisou-se também sobre as políticas públicas na educação inclusiva, mostrando quais as ações governamentais estão relacionadas com a educação inclusiva e os métodos utilizados para que as políticas públicas relacionadas a inclusão sejam executadas e tenham efetividade. As Políticas Públicas têm buscado assegurar garantias para as pessoas com necessidades especiais de serem incluídos nas escolas regulares sem discriminação. Essas políticas são essenciais em uma sociedade que almeja a inclusão social de todas as pessoas.

As Políticas Públicas para educação inclusiva são essenciais, pois promovem a substituição do isolamento do ambiente particular pela inclusão escolar, como uma construção de valores sociais que visa combater a exclusão vivida pelas crianças com necessidades especiais há muitos anos. Essas políticas garantem o acesso, permanência e educação de qualidade para todos os educandos independente de suas especificidades, tornando a inclusão escolar como um processo recrudescente de inclusão social; mas para que as mesmas tenham maior efetivação torna-se necessário que os sistemas de ensino respeitem as leis vigentes e coloquem em prática suas determinações, para que a inclusão escolar, de fato, aconteça.

Seguindo esta linha de pensamento, pesquisou-se o processo de inclusão do surdo na educação e vislumbrou-se sobre a evolução da metodologia de ensino para surdos, os resultados das aplicações de tais métodos e a consequência para o aprendizado e inclusão social dos surdos.

A pesquisa de campo realizada na Escola Estadual situada na cidade de Santo Antônio de Jesus foi aplicada aos professores e à intérprete buscando identificar o processo de inclusão escolar, no Ensino Fundamental II, na escola pública Estadual Felix Gaspar, com adolescentes com deficiência auditiva em Santo Antônio de Jesus.

Observando os resultados e discussões apresentados no capítulo anterior, percebe-se que a Escola Estadual da pesquisa não está preparada para atender alunos surdos, pois a mesma não foi organizada mediante o PPP da escola para receber tais alunos. A unidade escolar trabalha como se todos os alunos fossem ouvintes, estando em contradição com as políticas públicas para inclusão escolar do aluno surdo.

Verificou-se que os professores pesquisados atuantes no universo da pesquisa têm ciência sobre a importância da inclusão na educação dos alunos surdos, citando inclusive sobre a relevância da capacitação dos educadores para atuarem com estes alunos. No entanto, observou-se um baixo índice de especialização dos professores neste âmbito, sendo negativo para o processo educacional dos discentes com surdez.

Professores com baixo conhecimento sobre o processo de inclusão escolar do surdo, sua língua e as especificidades da surdez, não tem como proporcionar uma educação bilíngue garantida por lei aos alunos surdos, fazendo com que o processo ensino aprendizagem desse aluno deixe a desejar.

A escola regular não pode apenas integrar o aluno surdo no espaço escolar, ela precisa incluí-lo. Para efetivar essa inclusão é necessária a formação continuada do professor, o conhecimento da língua de sinais, a presença de um intérprete e a adequação de métodos e recursos que auxiliem a aprendizagem do surdo. É relevante também que considere a língua de sinais como primeira língua dos surdos e a língua portuguesa como segunda língua.

A língua de sinais é uma língua natural da comunidade surda, possui regras próprias e possibilita o desenvolvimento do surdo, sendo relevante no processo educacional da pessoa com surdez. Essa língua pode ser dominada pelo surdo e serve para sua total comunicação, mas para que ela seja adquirida completamente, a criança surda precisa estar em contato com sua língua materna desde pequena, para que tenha facilidade no desenvolvimento da mesma.

Quando o aluno surdo já possui o domínio da sua língua natural, a de sinais, que é a língua do pensamento que permite o seu desenvolvimento cognitivo, ele consegue aprender melhor a sua segunda língua que é a portuguesa, mas o aprendizado da língua portuguesa depende de outros fatores que já foram citados neste capítulo, como a presença do intérprete e professores que conheçam a língua de sinais e suas especificidades para adequar os métodos que mediarão à aprendizagem do aluno. Se esses fatores não forem contemplados na escola, o discente surdo dificilmente terá uma aprendizagem significativa.

Outro ponto relevante que foi verificado sobre o processo de inclusão escolar do aluno surdo foi que o discente não frequentava o AEE (Atendimento Educacional Especializado), pois a única escola estadual que tem o AEE, não possui um

profissional para trabalhar com alunos surdos, impedindo que o discente da pesquisa pudesse ter esse atendimento.

O AEE precisa estar articulado com a proposta da escola para apoiar o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, oferecer o ensino da língua de sinais para comunicação com os surdos, adaptar e produzir materiais para os alunos e oferecer tecnologia assistiva. Esse atendimento é realizado no turno oposto de forma a complementar à formação do aluno, sendo muito importante a frequência do discente surdo neste atendimento.

Após a pesquisa com os professores foi realizada a pesquisa com a intérprete de língua de sinais, que é o profissional que atua diretamente na transmissão das informações para os alunos surdos, proporcionando a estes um melhor entendimento das aulas ministradas e melhoria educacional.

Por meio da pesquisa com o intérprete pode-se identificar também limitações no processo educacional dos alunos surdos, sendo a falta de conhecimento dos professores sobre a língua de sinais e suas especificidades e aulas preparadas sem metodologia adequada, citados como barreiras à melhor qualidade da educação a estes alunos.

A intérprete também retrata sobre o fato do aluno surdo possuir um vocabulário limitado em relação aos sinais educacionais e interagir pouco com os colegas e professores, pois os discentes e docentes ouvintes desconhecem a língua de sinais. Outro aspecto observado foi a queixa da intérprete a respeito da baixa participação da mesma na preparação das aulas, tendo muitas vezes dificuldades em fazer a interpretação para o aluno surdo. Além disso, a quantidade de horas em que o intérprete participa das aulas é reduzida, trazendo assim, prejuízos para o aprendizado desse aluno.

A falta de conhecimento da língua de sinais pelos professores os faz altamente dependentes da intérprete para efetuar uma comunicação com o discente surdo e quando este intérprete não está na sala de aula o referido aluno fica sem interação.

Algumas escolas regulares estão recebendo alunos com necessidades especiais auditivas, mas não estão se preparando para, de fato, incluí-los, apenas estão inserindo esses discentes na escola. Essa questão gera insatisfação do aluno e muitas vezes evasão escolar.

Em relação as diretrizes traçadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola sobre a educação inclusiva, como foi relatada durante a análise dos dados, observou-se que a escola não possui ações para trabalhar com alunos surdos, pois retrata a inclusão como algo abrangente sem especificar ações que auxiliem a inclusão do aluno surdo na unidade escolar.

Uma escola que possui em seu PPP diretrizes para uma educação inclusiva precisa envolver toda a comunidade escolar em busca da inclusão de fato, com mudanças na estrutura da escola, na metodologia e com adequação de técnicas e abordagens, para buscar respostas educativas que atinja a todos os alunos com ou sem necessidades especiais.

Em relação a inclusão do surdo na escola, o PPP precisa estabelecer princípios que fundamentem todo o processo de mediação da aprendizagem desse aluno, no intuito de uma educação de qualidade que respeite as singularidades do aluno surdo. A escola também precisa estabelecer interações do seu trabalho com o Núcleo Regional para que este o auxilie no processo de inclusão do aluno.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que norteia os caminhos a serem percorridos no processo educativo, com ações que possibilitem uma educação de qualidade para todos os alunos e que valorize a diversidade, devendo estar de acordo com as políticas públicas para educação. Dentro deste contexto, seria relevante que a comunidade escolar reestruturasse seu PPP com ações que corroborem para uma inclusão real do discente surdo.

Então, respondendo a dúvida que surgiu no início deste trabalho de pesquisa, observa-se que o processo de inclusão do aluno surdo no universo da pesquisa, apesar de estar sendo executado, possui muitas limitações, que são preponderantes à redução da qualidade educacional destes alunos.

Fazendo uma comparação com a experiência da pesquisadora, como professora de uma classe com alunos surdos integrados em 1996, e a inclusão escolar do aluno surdo nesta escola regular pesquisada, nota-se que a única diferença notada foi a presença de um intérprete de língua de sinais. Todos os outros obstáculos vistos em 1996 continuam sendo observados na escola atual, demonstrando que a escola pesquisada se posiciona muito mais a um processo de integração escolar, ao invés de um processo de inclusão.

É relevante ressaltar que a partir de 1994, a Política Nacional de Educação Especial trazia como proposta educacional a integração instrucional, em que os

alunos com necessidades especiais que possuíam condições de acompanhar as atividades propostas pela escola, deveriam ser matriculados na escola regular, mas a unidade escolar não precisava se adequar as especificidades dos alunos, todos estavam juntos e aprendiam juntos, precisando o aluno com necessidade especial se adequar a escola e buscar alcançar os objetivos da mesma.

Na proposta do Programa Educação Inclusiva, implementado pelo MEC em 2003, os sistemas de ensino devem ser inclusivos e precisam se amoldar as especificidades dos alunos, objetivando garantir um ensino de qualidade que respeite e atinja a todos os educandos, independente da sua necessidade educacional especial. As Políticas Públicas para educação asseguram os direitos educacionais das pessoas com necessidades especiais, cabendo as instituições de ensino procurar atender a esses direitos avalizados por lei.

Diante dos resultados, conclui-se que o processo de inclusão das pessoas com surdez está muito distante dos ideais que a comunidade surda almeja, como também dos princípios estabelecidos pelas Políticas Públicas de Inclusão que estabelecem direitos e garantias de um ensino de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante deste contexto é relevante que algumas ações sejam propostas, buscando proporcionar aos alunos surdos uma melhoria na educação, contribuindo para seu aprendizado e inclusão educacional e social. Dentre essas ações a mais importante seria a capacitação dos professores que atuam com alunos surdos para que sejam bilíngues, ou seja, eles precisam conhecer e se comunicar na língua de sinais com os surdos, seguidos da disponibilização de recursos educacionais que aperfeiçoem a qualidade de ensino, adequação da infraestrutura da instituição de ensino às necessidades dos alunos surdos, promoção de atividades que almeje maior interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, promoção de duas aulas por semana da língua de sinais para todos os alunos da unidade escolar, pois as duas línguas, portuguesa e de sinais, precisam existir e ser praticada na unidade escolar, disponibilização de dois intérpretes para revezar na sala de aula objetivando que o aluno não fique sem a presença desse profissional na sala de aula, como também auxiliar os professores nos planejamentos de tarefas adequadas aos surdos, métodos e adaptações curriculares para atender as especificidades do aluno com surdez, e organizar a unidade escolar para receber mais discentes surdos nesta escola no intuito deles conviverem mais com seus pares.

Essa pesquisa pode contribuir para outras pesquisas, reflexões e debates, objetivando ações e mudanças necessárias para educação inclusiva das crianças e adolescentes surdos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, P. H.; BARROS, J. F. O nível de participação do Estado na gestão do esporte brasileiro como fator de inclusão social de pessoas portadoras de deficiência. **Revista Brasileira de Ci e Movimento**. Brasília, v. 12 n. 1 p. 77-84. Jan/Mar 2004;
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BITTERCOURT, Evaldo de Souza. **Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil, Descentralização e Controle Social: limites e perspectivas**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre O PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO.
- BRASIL. Lei nº 8.069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Senado Federal, Brasília, 2011.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial n.º 555, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Atualizada em 09/07/2015.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldade de Comunicação e Sinalização: Surdez**. Elaboração: Profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (et. al.) – Brasília: MEC, 2006.

BRASIL.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão:** Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2ª ed. / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei Nº 12.303 de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Acessível. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRITO, Lucinda F. **Integração social & educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V. **Como ler e escrever os sinais da Libras:** a escrita visual direta de sinais Signwriting. CAPOVILLA, F. C.; RAFAEL, W. D. Dicionário Enciclopédia Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1.

CODO, Wanderley, and GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Trabalho e afetividade.** Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 48-59.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. 4. Ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. 1994. Salamanca, Espanha. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2016.

COSTA, M. P. O. **Deficiente auditivo.** São Paulo. Editora EDUFScar, 1994.

DÁMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação)

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002

FRANCO, Monique. Currículo e emancipação. In. SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.213-224.

FREITAS, Neli Klix. Políticas Públicas e Inclusão: análise e perspectivas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. N.º 7. Jan-Jun, 2010. p.8193.

FREITAS (H.). Análise de dados qualitativos: aplicações e as tendências mundiais em Sistemas de Informação. São Paulo/SP: **Revista de Administração da USP**, v. 35, nr. 4, Out-Dez.2000, p.84-102;

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**/ [organizado por] e; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009;

GIL, Marta. **Educação Inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: EDUSP.2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997;

GRÁCIO, Anabela. **Políticas Públicas de Educação Especial**. Conselho Nacional de Educação. Junho/2014.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: PLEXUS, 1997.

GOLDIM, J. R. **Manual de Iniciação à Pesquisa em Saúde**. Porto Alegre: Dacasa, 2000;

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. **Fundamentos métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005;

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Cirando Cultural, 2009.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNIOR, Jaime P. **Um texto, múltiplas interpretações**: antropologia hermenêutica e cultura organizacional. Revista de Administração de Empresas, v. 42, n. 4, p. 72-83, 2002.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. **Educação infantil para surdos**. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. (Org.). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, 2001, p. 214-230. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/17743952-Educacao-infantil-para-surdos.html>> Acesso em: 15 jun. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua de Sinais em sala de aula:** experiência de atuação no ensino fundamental. *Contrapontos* – vol. 5 – n. 3 – p. 353-367. Itajaí, set/dez 2005. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/833/684>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.257-280.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 02 jul. 2016.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LACERDA, C. B. F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes:** focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/1518.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

LOPES, Brenner; AMARAL, Jeferson Ney. **Políticas Públicas:** conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE, 2008.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e o processo de interação de criança surda. In: Skliar, Carlos org. Educação & exclusão: abordagem sócio antropológicas em educação especial., p. 83 – 103. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LOPES, Maura Corcini. VEIGA, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar.** Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, jul/dez. 2006.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão.** GT Educação Especial n. 15, Anped, 2008

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da C. Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36: 69-90, maio/agosto 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação.** 2ª ed. rev. ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

MANTOAN. Maria Teresa Égler. **Atendimento Educacional Especializado:** Políticas Públicas e gestão nos municípios/ Maria Teresa Égler Mantoan, Maria Terezinha Teixeira dos Santos. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Églér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____: PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. “**Teachers’ educations for inclusive for inclusive teaching: refinement of institutional actions**”. 1999, p. 52-54. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Porquê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MARRE, Jacques Andre Leon. História de vida e método biográfico. In: **Cadernos de sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3 (jan./jun. 1991).

MEDEIROS, Daniela. **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: Na Territorialidade das Negociações**. REI – Revista de Educação do Ideau. Vol. 10, Nº21 (jan/jul. 2015).

MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: **Revista Integração**. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, pg 12-17. 2002.

MIRANDA, Elis. **A Influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetivo**. Artigo do 8º Encontro de Iniciação Científica – 8ª Mostra de Pós-Graduação – FIFIUV, 2008. Disponível em<<http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em 22 set. 2016.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando Professores para Promover a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Programa de Desenvolvimento Educacional. UEL, Londrina, 2009;

RODRIGUES, M.S.; LEOPARDI, M. **O Método de Análise de Conteúdo: uma versão para enfermeiros**. Fortaleza: Editora Copyright, 1999.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R.M. Inclusão de Surdos. In: Ensaio Pedagógicos: construindo escolas inclusivas: 1ed. Brasília, MEC, SEESP, 2005.

QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R.M. Estudos Surdos II, Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de. **Inclusão de surdos: uma das peças do quebra-cabeça da educação**. Caderno de Formação: Formação de Professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. V. 11; 112p.; 28cm. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47939/1/u1_d24_v11_caderno.pdf>Acesso em: 22 ago. 2016.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R.M. de. Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas. Vol. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. **Deficiência Auditiva**/Maria Cristina da Fonseca Redondo, Josefina Martins Carvalho. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000;

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Revistas Estudos de Psicologia**, vol. 23, nº 1, p. 39-45. Campinas, jan/mar de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000100005&script=sci_abstract&t1ng=pt>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SANTOS, Luciane; FESTA, Priscila Soares Vidal. **A Relação do Intérprete de Libras e o Aluno Surdo**: um estudo de caso. Ensaios Pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. ISSN 2175-1773 – Junho de 2014.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. Florianópolis: UFSC, 2005;

SILVA, Lúcia Palúda. **Manual De Orientação De Práticas Interventivas No Contexto Educacional Para Professores Do Ensino Fundamental**. Programa De Desenvolvimento Educacional –PDE, 2008.

SILVA, R. R. **A educação do surdo**: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação) Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000298994>>. Acessado em: 20 abr. 2016.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf> <https://pt.scribd.com/doc/221521339/ABORDAGENS-DE-ENSINO-NA-EDUCACAO-DA-PESSOA-COM-SURDEZ>. 2009-pdf. Acesso em: 06 mar. 2016.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO 1 (Questionário aplicado aos professores)

Programa de Mestrado em Ciências da Educação

Escola Estadual / Ensino Fundamental II

Formação: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Disciplina que atua o professor: _____

QUESTIONÁRIO:

1- Para você, o que significa educação inclusiva? (Assinale com um X todas as afirmações que você considera corretas.)

() A integração de pessoas com deficiência no convívio com outros alunos;

() A garantia de ingresso e permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares (comuns);

() Oferecer facilidades de acesso somente a pessoas com dificuldade de locomoção com a construção de rampas, banheiros especiais, etc;

() A oferta de educação de qualidade sem excluir nenhum aluno.

2- Você tem algum conhecimento sobre as Políticas Públicas para inclusão escolar?

() Sim, tenho um bom conhecimento sobre o assunto;

() Sim, mas tenho pouco conhecimento sobre o assunto;

() Não.

3- Na sua opinião, em relação a escola pesquisada, a educação inclusiva dos surdos: (Assinale com um X as alternativas que considerar corretas.)

() Acontece, pois a escola já está apropriada para atender e educar alunos com necessidades especiais auditivas;

() Acontece, mas precisar ainda de muitos ajustes como: capacitação dos professores e profissionais que auxiliem o trabalho docente;

Não acontece, por falta de condições do aluno surdo em acompanhar as aulas e desenvolver atividades requeridas pelos professores;

Não acontece, por falta de capacitação de professores e funcionários e por falta de adequação da estrutura física da escola.

Não acontece, pois a escola especial é mais apropriada para atender alunos com surdez;

4- Você é professora de surdos(as) em:

classe bilíngüe;

classe inclusiva com intérprete;

classe inclusiva sem intérprete;

classe especial.

5- Tem intérprete, durante todo o ano letivo, na sala de aula que possui surdos?

Sim Não Às vezes

6- Há necessidade de capacitação dos professores para a ação pedagógica na sala de aula diante da inclusão de alunos surdos?

Sim Não

7- Você teve alguma orientação ou capacitação para trabalhar com alunos surdos?

Sim.

Quais? _____

Não.

8- Quem na sua escola conversa em LIBRAS: (Você pode assinalar mais de uma alternativa):

Diretor Professor(a) Secretário(a) Intérprete funcionários

Alguns alunos que não são surdos.

9- Como se dá a interação entre os alunos surdos e os demais colegas no ambiente escolar?

Excelente Boa Regular Dificilmente eles interagem

10- Você estabelece diferentes normas de avaliação para o aluno surdo?

sim não

Porquê?

11- O desempenho escolar do aluno surdo corresponde às expectativas esperadas pelo professor?

Sim Não Às vezes

12- Quais os maiores obstáculos enfrentados pelo aluno surdo na escola?

Sofrem discriminação;

Não sabem LIBRAS;

Não conseguem participar das atividades propostas pelos professores;

Não conseguem aprender só com as aulas da escola;

Eles têm a Língua Portuguesa como segunda língua mas não a conhecem direito.

QUESTIONÁRIO 2 (Questionário aplicado a intérprete)

Programa de Mestrado em Ciências da Educação -

Escola Estadual / Ensino Fundamental II

Formação: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PARA O INTÉRPRETE:

1- Há quanto tempo você atua como Intérprete da língua de sinais?

2- Quando você começou a trabalhar nesta unidade escolar?

3- Quantos alunos surdos têm na sala que você trabalha?

4- Quantas horas de atuação direta você faz por semana nesta escola?

5- Como acontece sua interação com o aluno surdo? Ele conhece a língua de sinais?

6- Você observa uma boa interação entre os professores e o aluno surdo?

Sim Não às vezes

7- Como se dá a interação entre alunos surdos e ouvintes:

boa regular não existe interação entre eles existe pouca interação

8- O professor utiliza uma metodologia adequada para a mediação da aprendizagem do surdo?

sempre às vezes as aulas são preparadas pensando apenas nos ouvintes

9- Você colabora ou participa da elaboração das aulas ou atividades pedagógicas?

sim não às vezes Por que?

10- Na sua opinião, quais as dificuldades que o aluno apresenta em relação a aprendizagem?

11- Como você avalia o processo de inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino:
