

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO
SUL – UNIJUÍ**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NAS
CIÊNCIAS – MESTRADO**

CLEUSA INÊS ZIESMANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COM SURDOS:
Implicações nos Processos de Ensino e de Aprendizagem**

Ijuí (RS)

2015

CLEUSA INÊS ZIESMANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COM SURDOS:
Implicações nos Processos de Ensino e de Aprendizagem**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação nas Ciências – da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha 1: Currículo e formação de professores

ORIENTADORA: Doutora Marli Dallagnol Frison

Ijuí (RS)

2015

Ficha Catalográfica

Z67p Ziesmann, Cleusa Inês.

Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem / Cleusa Inês Ziesmann. – Ijuí, 2015. –

125 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

“Orientadora: Marli Dallagnol Frison”

1. Língua de Sinais. 2. Educação inclusiva. 3. Aprendizagem escolar. 4. Bilinguismo. I. Frison, Marli Dallagnol. II. Título. III. Título: Implicações nos processos de ensino e de aprendizagem.

CDU: 376.33

Zeneida Mello Britto

CRB10/1374

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências – Mestrado

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação:

**Práticas Pedagógicas em Sala de Aula com Surdos: Implicações nos
Processos de Ensino e de Aprendizagem**

Cleusa Inês Ziesmann

Como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação nas Ciências

Comissão Examinadora:

Prof^a Dra. Marli Dallagnol Frison
(Orientadora – DCVida/Unijuí)

Prof^a Dra. Cátia Maria Nehring
(DCEEng/Unijuí)

Prof^a Dra. Vaneza Cauduro Peranzoni
(Unicruz)

Ijuí (RS)
2015

MEUS AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, único e digno de adoração, convidado de honra em minha vida.

A todas as pessoas que participaram deste estudo, por me permitirem partilhar do seu cotidiano.

Aos alunos, professores, coordenação e direção da Escola Estadual de Educação Básica Amélio Fagundes, que se disponibilizaram em participar desta pesquisa.

Às professoras doutora Cátia Maria Nehring, doutora Noeli Valentina Weschenfelder e doutora Vaneza Cauduro Peranzoni, que aceitaram ler minhas escritas, auxiliando com reflexões sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva e em especial, colaborando para minha formação acadêmica.

Em especial, minha querida orientadora, professora doutora Marli Dallagnol Frison, pela maneira amável, paciente e generosa com que acolheu minhas impaciências e dificuldades para produzir; produção essa que, a partir de muitas leituras e arranjos como um concerto de música, ganharam novos sentidos, novos acordes, sempre quando passavam por seus atentos olhos para me auxiliar na leitura e, com as suas valiosas considerações, consegui me encontrar.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí.

Às amigas e colegas de sala da Universidade Federal da Fronteira Sul, pelas mensagens de carinho, pela parceria nas produções, pelos conselhos, leituras e muita paciência nas dúvidas e ajuda nas correções das escritas, acalmando minhas angústias e inquietações.

À minha família, principalmente meus pais, Ari e Eduvirges, pelo apoio incondicional durante todas as minhas saídas e retiros para estudos, pelo cuidado e zelo por minha filha Carolina, para que eu pudesse estar aqui neste momento, conquistando mais essa vitória. Não teria conseguido sem vocês: querido pai e querida mãe!

Por fim, a pessoa mais importante em minha vida, minha pequena e amada filha Carolina. Filha amada... Amo-te, pois tu és meu porto e meu recanto seguro...

RESUMO

A motivação inicial para realizar esta pesquisa surgiu de preocupações e questionamentos em relação à formação de professores em uma perspectiva de educação inclusiva em instituições de ensino nas escolas regulares para o atendimento de crianças e jovens surdos incluídos em sala de ensino regular. Essa inquietação surge a partir de experiências nas quais o surdo incluído não possui a presença do intérprete de Libras para mediar a aprendizagem e favorecer a interação entre sujeitos ouvintes e surdos na instituição de ensino. Para isso, procuramos investigar quais práticas de ensino e de aprendizagem são efetivadas em salas de aulas de estudantes ouvintes e surdos e quais as implicações dessas práticas para o desenvolvimento desses sujeitos surdos em uma perspectiva de educação inclusiva. O trabalho foi desenvolvido junto a uma turma de estudantes da Educação Básica que frequenta o 7º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, localizada no município de Independência, Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa envolveu, além desses estudantes, uma diretora, um profissional especialista que atua na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma coordenadora pedagógica, uma orientadora escolar e professores que atuam na referida turma. A pesquisa é qualitativa e foi orientada pelos pressupostos do estudo de caso. Os dados foram produzidos a partir de observações e gravações de aula desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências, gravações em áudio dos encontros na escola e das entrevistas semiestruturadas, e foram organizados e analisados considerando os fundamentos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007). Os argumentos para responder nossos questionamentos foram produzidos a partir do diálogo estabelecido com equipes diretivas, professores e estudantes da escola envolvida nesse processo investigativo, na análise e reflexão sobre minha própria atuação profissional junto a estudantes surdos e com teóricos como Vygotsky (1993, 1998, 2003), Góes (1996), Carvalho (2014), Lacerda (1996), Salles et al. (2004), Strobel (2013), Perlin (2007), Goldfeld (2002) e Quadros (1997, 2000, 2008), que estudam a constituição dos sujeitos a partir das relações e interações que os mesmos estabelecem em diferentes ambientes. Como resultados da pesquisa podemos apontar: a grande dificuldade dos professores em conseguir incluir efetivamente a estudante surda na sala de aula de ensino regular; que existe uma grande defasagem em relação ao conhecimento, pois a estudante não tem uma identidade constituída ou definida; e, ainda, por ela não ter o domínio da Língua de Sinais e não possuir um intérprete de Libras, prejudicando, assim, a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Dessa forma, acreditamos que é de suma importância que haja, nas instituições de ensino, uma reorganização na proposta de atendimento para sujeitos surdos de modo que respeite e saiba trabalhar com as diferenças culturais e linguísticas existentes em sala de aula.

Palavras-chave: Língua de Sinais. Surdo. Educação inclusiva. Aprendizagem escolar. Bilinguismo.

ABSTRACT

The initial motivation for this research came from concerns and questions related to the training of teachers in an inclusive education approach in educational institutions in regular schools for the care of children and young deaf people included in regular education classroom. This concern arises from experiments in which the included deaf does not have the Libras interpreter's presence to mediate learning and encourage interaction between deaf and hearing subjects in the educational institution. For this, we investigated which teaching and learning practices take effect in deaf and hearing students classrooms and what are the implications of these practices for the development of these deaf people in an inclusive education approach. The work was carried out with a group of students of Basic Education who attends the 7th Primary School of the Year in a public school located in the city of Independence, State of Rio Grande do Sul. The research involved, beyond these students, one principal, a professional specialist who works in the Educational Service Specializing room (AEE, in Portuguese), a pedagogical coordinator, a school counselor and teachers who work in that class. The research is qualitative and was guided by the case study assumptions. The data was produced from observations and lessons recordings developed in the disciplines of Portuguese and Sciences, audio recordings of meetings at school and semi-structured interviews, and were organized and analyzed considering the theoretical foundations of Discursive Textual Analysis (ATD, in Portuguese) (MORAES; GALIAZZI, 2007). The arguments to answer our questions were produced from the dialogue established with management teams, teachers and school students involved in this in investigative process, analysis and reflection on my own professional work with the deaf students and theorists such as Vygotsky (1993, 1998, 2003), Góes (1996), Carvalho (2014), Lacerda (1996), Salles (2004), Strobel (2013), Perlim (2007), Goldfeld (2002) and Quadros (1997, 2000, 2008), who study constitution of subjects from the relationships and interactions they establish in different environments. As search results can point: the great difficulty in getting teachers effectively include deaf student in regular education classroom; that there is a large gap in relation to knowledge, because the student has not created or defined an identity; and, also, that she had not the domain of sign language and do not have an Libras interpreter, thereby causing injury to understand the content taught in the classroom. Thus, we believe it is extremely important that there is, in educational institutions, a reorganization in the proposed service for deaf people so that respects and knows how to work with cultural and linguistic differences in the classroom.

Keywords: Sign language. Deaf. Inclusive education. School learning. Bilingualism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – Língua de Sinais Americana

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATD – Análise Textual Discursiva

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração ao Surdo

INES – Instituto Nacional dos Surdos

L1 – Língua de Sinais (primeira língua ou língua materna)

L2 – Língua portuguesa (segunda língua)

APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento

MEC – Ministério da Educação e Cultura

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

PNE – Plano Nacional de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
 CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA DE LUTAS, DIFICULDADES E DE CONQUISTAS DA COMUNIDADE SURDA.....	20
1.1. A história da educação de surdos: um caminho de lutas e de conquistas	21
1.2. A Língua Brasileira de Sinais: necessidade da legitimidade e do reconhecimento no ensino e na formação para o ensino	28
1.3. A formação dos professores e a inclusão do surdo na Educação Básica	34
 CAPÍTULO 2	
O PROCESSO DE PESQUISA E O COTIDIANO ESCOLAR DA E PARA A ESTUDANTE SURDA: DESAFIOS ATUAIS	41
2.1. O processo de pesquisa, fundamentos teóricos e sujeitos envolvidos	42
2.2. A escola, sua história de educação inclusiva e o sujeito da pesquisa	45
2.3. O sujeito surdo: identidade, imaginário e perspectivas	49
2.4. Atendimento Educacional Especializado e intérprete de Libras: desafios, necessidades e potencialidades	54
 CAPÍTULO 3	
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA.....	59
3.1. Processos formativos e práticas pedagógicas de profissionais envolvidos em escola inclusiva.....	61
3.1.1. Formação acadêmico-profissional	65

3.1.1.1. <i>A falta de formação dos profissionais com conhecimentos amplos e profundos sobre desenvolvimento da criança surda fragiliza os processos de ensino e limita as condições para as aprendizagens de conteúdos escolares</i>	65
3.1.1.2. <i>A efetivação de processos inclusivos necessita o abandono de práticas pedagógicas segregacionistas e o questionamento reflexivo sobre concepções e valores</i>	68
3.1.2. <i>Atendimento/acompanhamento</i>	70
3.1.2.1. <i>A apropriação de conhecimentos escolares pelo estudante surdo exige profissionais com domínio e fluência da Língua de Sinais</i>	70
3.1.2.2. <i>Concepções de professores e gestores sobre inclusão reforçam a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais e impedem mudanças nas salas de aula</i>	73
3.1.3. <i>Atuação profissional</i>	75
3.1.3.1. <i>O desenvolvimento de proposta pedagógica bilíngue favorece as condições para o aprendizado dos aspectos comunicativos e das formações cognitivas da criança surda</i>	75
3.1.3.2. <i>A falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda fragiliza o processo educacional e limita as oportunidades para a aprendizagem</i>	77
3.2. Os processos de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo	80
3.2.1. <i>A Relação/inserção do surdo na sala de aula</i>	83
3.2.1.1. <i>As relações concretas estabelecidas na escola podem favorecer ou limitar a aprendizagem dos conteúdos, marcando a qualidade e o ritmo de desenvolvimento dos alunos</i>	83
3.2.1.2. <i>A inserção da criança surda em contextos diferenciados e o acesso a experiências com uma Língua de Sinais favorece as condições de interação e a expansão de relações interpessoais necessárias para a construção da subjetividade da criança surda</i>	86
3.2.2. <i>A Interação</i>	87
3.2.2.1. <i>A melhoria da qualidade das interações sociais em que os alunos (surdos e ouvintes) se envolvem e a participação das professoras por meio de mediações intencionais favorece a apropriação dos conceitos</i>	88

3.2.2.2. <i>O processo de aprendizagem de crianças surdas necessita formas culturais alternativas de desenvolvimento que implicam uso de instrumentos pedagógicos especiais</i>	89
3.2.3. A apropriação do conhecimento	91
3.2.3.1. <i>O domínio da Língua de Sinais pelo surdo se constitui em fator importante nos processos de ensino e aprendizagem</i>	92
3.2.3.2. <i>A apropriação da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva é favorecida pela apropriação e domínio de uma língua sistematizada</i>	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
ANEXOS	112
Anexo A: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	113
Anexo B: Autorização da Escola.....	118
Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido menores de 18 anos.....	119
Anexo D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido maiores de 18 anos.....	121
APÊNDICES	123
Apêndice A: Roteiro de Entrevistas Semiestruturada para Alunos.....	124
Apêndice B: Roteiro de Entrevistas Semiestruturada para Docentes.....	125

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões em torno da educação de sujeitos surdos, em tempos de inclusão, poucas vezes têm sido conduzidas pelo viés educacional. A educação para alunos em situações de existência que se distanciam do que é padrão, como é o caso da condição de pessoas surdas, exige estudos que levem à construção de propostas pedagógicas que, de fato, ofereçam condições para que a aprendizagem dos conhecimentos escolares seja possível.

Hoje, o acesso à Educação Básica está praticamente assegurado a todas as crianças e jovens em nosso país. A abertura da escola, no entanto, não veio acompanhada de transformações capazes de alterar, suficientemente, suas formas de organização, funcionamento e gestão do ensino e da aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes surdos em classes regulares. A ideia de inclusão educacional, regulamentada em leis e nas propostas das políticas públicas, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino.

As políticas públicas que regulamentam os programas de cursos superiores de Graduação, responsáveis pela formação de professores, já indicam o descaso com um ensino de qualidade para os estudantes com necessidades educacionais especiais. A reduzida carga horária destinada ao tratamento de questões relacionadas à educação dessas crianças, limita as condições do professor para a produção de conhecimentos profissionais necessários para atender às demandas exigidas em sala de aula com presença de estudantes surdos. Além disso, ressaltamos que professores que estão atuando em escolas, na sua grande maioria, foram formados antes da nova legislação que regulamenta a inclusão do ensino de Libras e Educação Especial e/ou Inclusiva, contemplados, em grande parte desses cursos de Licenciatura, pela introdução no currículo acadêmico de disciplinas como Libras e Educação Especial ou Educação Inclusiva.

Assim, entendemos que, para além da inclusão de uma ou duas disciplinas no currículo acadêmico de cursos de Graduação, é preciso oferecer ao futuro professor espaços formativos que contemplem discussões, de cunho epistemológico, sobre educação de alunos com necessidades educacionais especiais, como no caso da criança surda.

Desse modo, devemos reconhecer que a maioria dos professores atuantes na educação básica e também no ensino superior, sentem dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas cujos instrumentos e meios utilizados contemplem as necessidades dos estudantes ouvintes e, da mesma forma, os surdos. Consideramos, portanto, a necessidade de oferecimento de programas formativos que instrumentalizem o professor que atua em sala de aula, na Sala Multifuncional e os futuros professores, para que possam atuar junto a turmas nas quais a presença de estudantes com necessidades educacionais especiais não venha a excluí-los pela não apropriação dos conteúdos/conceitos trabalhados. Isso quer dizer que a escola, por intermédio dos professores que nela atuam, precisa oferecer uma educação que busca atender a singularidade humana, o que exige do educador postura que respeite a diferença e promova condições para a superação de dificuldades dela decorrentes. Isso somente será possível se o professor compreender que o estudante surdo tem a mesma capacidade de aprender e se desenvolver que o estudante ouvinte. A maneira como o surdo aprende, porém, é diferente do ouvinte e, por isso, a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula deve contemplar ambos.

Apoiados nas ideias de Vygotsky (1998), pensamos que muitas das dificuldades e comportamentos apresentados pelo sujeito surdo não estão ligadas ao comprometimento orgânico em si, mas as suas consequências sociais (preconceitos, baixa expectativa, isolamento, dentre outros). O autor reconhece que a deficiência tem de ser considerada, mas entende que a formação insuficiente das funções superiores deve-se menos a complicações decorrentes do comprometimento existente e mais às complicações secundárias ou derivadas, que “dependem pouco da herança e, por conseguinte, dependem de determinadas condições da educação, do ambiente social” (p. 115). Nessa perspectiva, para a superação dos problemas que a deficiência acarreta é preciso repensar práticas pedagógicas que são focadas na deficiência e, conseqüentemente, orientadas pelas impossibilidades de o surdo ter capacidade de aprender e se desenvolver.

Com base em Vygotsky (2003), entendemos que é a qualidade das experiências criadas pelo grupo social diante das capacidades consolidadas e emergentes na criança, que pode configurar as possibilidades de seu desenvolvimento. Assim, a forma de organização dos conteúdos escolares, o tipo de instrumentos culturais e pedagógicos disponibilizados pelos professores nos processos de ensino e de aprendizagem e a qualidade das interações estabelecidas entre os sujeitos – professores e estudantes – no espaço e tempo de sala de aula, constituem-se fatores importantes que tanto podem favorecer quanto limitar as condições para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, especialmente aquela que apresenta deficiência orgânica, como é a falta de audição. Vygotsky (1998, p. 153) refere, ainda, que “a cultura pode criar condições para desfazer as diferenças de capacidades. O desenvolvimento cultural desfaz ou, falando com mais exatidão, torna histórico o caráter natural da insuficiência orgânica”.

É nesse contexto de ideias que surge o interesse por este estudo, fruto de inquietações que me acompanham há mais de onze anos em que atuo como professora de crianças, jovens e adultos surdos e, também, diante de muitas dúvidas e incertezas sobre o real sentido da inclusão de surdos em escolas regulares, que se acentuaram a partir de 2005, período em que iniciei minhas atividades como docente em uma escola municipal no Estado do Mato Grosso.

Temos observado nos estudos realizados sobre educação escolar de surdos e de crianças com outras necessidades educacionais especiais, que essa temática vem ocupando um espaço cada vez maior no cenário educacional, seja pela relutância de instituições de ensino e associações de surdos que questionam a qualidade da “educação inclusiva¹” ou, ainda, pela necessidade de criação de espaços institucionalizados, de formação inicial e contínua do professor, que ofereçam condições para a superação de dificuldades enfrentadas no exercício da prática docente.

Atualmente, um dos grandes desafios que as universidades enfrentam está relacionado à formação de profissionais professores que tenham conhecimentos, habilidades e competências para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva e permita a articulação imprescindível entre o "saber" e o "saber fazer". A relação entre esse "saber fazer" e "saber fazer bem" implica, necessariamente, epistemologia da prática, que tenha como referência as competências de bons docentes.

¹ De acordo com Carvalho (2008), quando usamos o termo *educação inclusiva* estamos nos remetendo ao significado do processo de educação inclusiva e, assim, considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade, dando a elas o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Nessa perspectiva, Ribeiro e Baumel (2003, p. 24) salientam que “[...] as mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldade”. Nesse sentido, as autoras propõem um olhar diferenciado e atento ao educador. Advertem, ainda, para a necessidade de oferecer ao professor instrumentos e meios que favoreçam as condições que permitam análises e reflexões sobre os fundamentos e princípios de sua prática pedagógica, a qual deve contemplar todas as crianças, surdas e ouvintes.

Vygotsky (1998, p. 3), por sua vez, defende a tese de que “a criança cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”. Ou seja, uma infância que possa ser limitada por uma deficiência não é menos desenvolvida que uma sem essa limitação, mas é um sujeito que se desenvolve de forma diferente.

Nessa linha de pensamento, Carvalho (2014, p. 146) assevera que, embora “as leis de desenvolvimento sejam as mesmas para as crianças ditas normais e para as deficientes, compreendemos que as diferentes funções psíquicas se formam de maneira singular nas crianças que apresentam limitações”. A partir dos ensinamentos dessa autora, pensamos que a ação pedagógica não deve incidir nos processos orgânicos, ou, como afirma Carvalho (2014, p. 147), “atuando no nível de treinamento das funções sensoriais e motoras”, mas nas funções psicológicas superiores. Na concepção de Vygotsky (2003), o trabalho pedagógico não deve manter ou acentuar o problema da surdez, mas o como compensar² essa falta de audição.

Entendemos, ainda, que a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Os estudos de Vygotsky (1993), Góes (1996), Lacerda (1996) e Souza (1998) apontam para a importância da questão relacionada ao papel da linguagem no processo de interação e na própria formação da consciência. O estudo e as reflexões sobre as ideias desses teóricos levam-nos a pensar que a criança surda se torna fragilizada e prejudicada em razão das insuficientes oportunidades oferecidas pelo grupo social e, em termos da experiência escolar, em virtude do fato de que professor e aluno não partilham a mesma linguagem. Esses autores advertem, ainda, sobre as implicações dos problemas dialógicos nas interações professor ouvinte-aluno surdo para e nos processos de ensino e aprendizagem.

² A compensação aqui não se refere às teorias da Educação Compensatória, mas em como auxiliar o desenvolvimento do surdo sem olhar para ele com inferioridade por não ter a audição.

A Língua de Sinais tem como pressuposto a legislação reconhecida como um sistema lingüístico,³ como disposto na Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu parágrafo único, que estabelece o conceito de Libras como: “a forma de comunicação e expressão, em que o Sistema Linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Nessa perspectiva, Salles et al. (2004) advertem que:

A vitalidade de uma língua, contrariamente com os recursos naturais, depende de sua utilização efetiva, tanto na escala nacional, quanto na escala mundial. Quanto mais uma língua é utilizada, mais ela é viva e, inversamente, quanto menos é utilizada, mais ela é ameaçada de extinção (p. 73).

Pelos conhecimentos produzidos durante a experiência adquirida como professora de Libras, entendemos que o sujeito surdo faz a leitura do mundo por meio da sua experiência visual e, por isso, a forma de ele compreender os conceitos é diferente daquele aluno que tem a capacidade de ouvir. Strobel (2013) adverte que a experiência visual, a língua, a família, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, são partes dos artefatos culturais, ou seja, são partes de uma cultura que deve ser preservada de forma segregadora.

Considerando que os significados produzidos por professores e demais profissionais que atuam em escolas de Educação Básica sobre educação inclusiva, significados esses referenciados pela própria cultura, têm forte implicações nos processos e práticas pedagógicas, especialmente quando envolvem turma de estudantes com a presença de crianças ouvintes e crianças surdas, o presente estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: Quais práticas de ensino e de aprendizagem são efetivadas em salas de aulas de estudantes ouvintes e surdos e quais as implicações dessas práticas para o desenvolvimento desses sujeitos surdos em uma perspectiva de educação inclusiva?

Os argumentos para responder nossos questionamentos foram produzidos a partir do diálogo estabelecido com equipes diretivas, professores e estudantes da escola envolvida nesse processo investigativo, na análise e reflexão sobre minha própria atuação profissional junto a estudantes surdos e com teóricos como Vygotsky (1998, 2003), Góes (1996), Carvalho (2014), Lacerda (1996), Salles et al. (2004), Strobel (2013), Perlin (2006), Goldfeld (2002), Quadros (2000) e Skliar (2006, 2010), que estudam a constituição dos sujeitos a partir das relações e interações que os mesmos estabelecem em diferentes ambientes.

³ A Libras tem um *status* de Língua, e é composta pelos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

A pesquisa é qualitativa e foi orientada pelos pressupostos do estudo de caso. Os dados foram produzidos a partir de observações e gravações de aula desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências, gravações em áudio dos encontros e das entrevistas semiestruturadas e foram organizados e analisados considerando os fundamentos teóricos da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Para a produção dos dados acompanhamos aulas desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências durante o período de quatro semanas, nos turnos matutino e vespertino. As aulas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: professores da turma; professora que atende na Sala Multifuncional do Atendimento Educacional Especializado – AEE –, diretora, coordenadora pedagógica e estudante surda. A escola onde foi desenvolvida a pesquisa é pública estadual, localizada no município de Independência, Estado do Rio Grande do Sul, atende aproximadamente 500 alunos e conta com um corpo docente de 30 professores. A referida escola atende uma estudante surda, porém não possui o profissional tradutor e intérprete de Libras, pois, como já mencionamos, não há profissionais qualificados para contratação pela rede estadual de ensino. Outro fator determinante é Laura – a aluna surda – que não é usuária da Língua de Sinais.

Para encontrar respostas aos nossos questionamentos, foi proposto o seguinte objetivo geral:

– investigar e compreender as práticas de ensino e de aprendizagem efetivadas junto a uma turma de estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual com presença de uma estudante surda, compreendendo as suas implicações na aprendizagem deste sujeito.

Para alcançar o objetivo proposto e responder às questões inicialmente formuladas, buscamos apoio em documentos que tratam da Política Pública da Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente àqueles que tratam da inclusão no acesso aos conhecimentos escolares e os referentes à formação inicial e continuada de professores para atender estudantes com necessidades educacionais especiais.

Os dados que aparecem ao longo deste trabalho são recortes de falas expressas por professores e estudantes da educação básica. Nesta pesquisa foram atribuídos nomes fictícios, com letras iniciais maiúsculas: Especialista para a professora da Sala Multifuncional; Docente

1 para professor de português da escola; Direção para equipe diretiva; Coordenação para coordenação pedagógica; Orientadora para orientadora educacional; Docente 2 para o professor de Ciências; Colega para estudantes ouvintes e L para a estudante surda, denominada de Laura.

No Capítulo 1 trazemos questões relacionadas à história da educação de surdos e a legitimidade da Língua de Sinais bem como o reconhecimento e obrigatoriedade dessa Língua nos cursos responsáveis pela formação de professores. Ainda, no referido Capítulo, discutimos sobre a proposta bilíngue, expondo conceitos e práticas bilíngues no favorecimento da aprendizagem do sujeito surdo e, para fechar, aspectos relacionados à formação acadêmico-profissional dos professores envolvidos com estudantes surdos e a inclusão do surdo nas escolas regulares, constituindo-se esse um dos grandes desafios para a escola e professores que nela atuam.

No Capítulo 2 explicitamos o processo de pesquisa, os fundamentos teóricos adotados e os sujeitos envolvidos no estudo. Apresentamos dados referentes à escola e também algumas reflexões feitas a partir das interlocuções estabelecidas entre pesquisadora e demais sujeitos inseridos na pesquisa, e que deixam evidências sobre as práticas de ensino e aprendizagem efetivadas na referida instituição. Socializamos reflexões sobre manifestações da estudante surda que dizem respeito aos seus sonhos e perspectivas em relação à escola e sua vida futura. Apresentamos, ainda, uma análise reflexiva construída a partir daquilo que observamos em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobre o profissional tradutor e intérprete de Libras e as manifestações de professores e estudante surda.

O Capítulo 3 contempla manifestações dos diferentes sujeitos envolvidos neste estudo, as quais foram expressas em entrevistas, encontros e falas de sala de aula. Os dados produzidos e apresentados neste Capítulo foram organizados e estudados considerando os fundamentos teóricos da Análise Textual Discursiva – ATD – (MORAES; GALIAZZI, 2007) e versam sobre: concepções, crenças e significados produzidos por professores, equipes diretivas e estudantes sobre educação inclusiva; práticas de ensino e de aprendizagem efetivados junto a estudantes de educação básica (ouvintes e surdos); e implicações dessas práticas para o desenvolvimento da estudante surda em uma perspectiva de educação inclusiva. A partir da leitura e várias releituras desses dados, foi possível construir dois focos temáticos envolvendo três categorias emergentes em cada um deles. Em cada categoria foram

construídas duas proposições. O primeiro foco faz referência aos “processos formativos e práticas pedagógicas de profissionais envolvidos em escola inclusiva”, incluindo três categorias: formação acadêmico-profissional, atendimento/acompanhamento e atuação profissional. O segundo contempla reflexões sobre “Processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento”, integrando três categorias: relação/inserção, interação e apropriação.

Após essas análises trazemos as considerações finais sobre a pesquisa realizada na escola, retomando as questões que inicialmente propomos para este estudo, permitindo fazer um paralelo entre a escola pesquisada e a teoria usada como suporte teórico. Posteriormente, apresentamos os teóricos que serviram de apoio para a organização, análise e reflexão sobre os dados produzidos e encaminhamentos que possam oferecer oportunidades para qualificação dos processos formativos dos profissionais que trabalham naquela escola e para o aperfeiçoamento de suas práticas. Para finalizar, nos anexos apresentamos documentos que permitiram o desenvolvimento do estudo considerando as questões éticas exigidas para uma pesquisa que envolve seres humanos, e nos apêndices expomos os roteiros das entrevistas semiestruturadas tanto para alunos quanto para professores.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA DE LUTAS, DIFICULDADES E CONQUISTAS DA COMUNIDADE SURDA

Entender a história de luta dos sujeitos surdos ante o aprendizado da língua portuguesa escrita e reconhecer suas dificuldades e potencialidades bem como suas conquistas, constitui-se em possibilidade de apontar caminho para a melhoria de processos formativos de professores e para a construção de práticas pedagógicas que levem à produção de conhecimentos e saberes sobre os processos de ensino e de aprendizagem por parte de estudantes que apresentam surdez e sobre a formação e atuação de professores para trabalhar com a educação de surdos, especialmente quando estão incluídos em classes regulares de ensino. É nesse âmbito que se assenta o presente estudo sobre as práticas pedagógicas de professores que exercem sua função de docente em salas de aula com a presença de estudantes com surdez, enfocando os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, neste primeiro Capítulo socializamos reflexões feitas a partir do resgate da história da Educação de Surdos e destacamos situações vividas por um grande número de surdos, na tentativa de compreender a trajetória de lutas, dificuldades e conquistas do povo surdo.⁴ Com isso, enfatizamos, ainda, a importância da Libras – Língua Brasileira de Sinais – para a construção da identidade do sujeito surdo e para a sua independência, tornando-o responsável pela escrita de sua história e pela conquista de espaços nos diferentes setores da sociedade.

⁴ Nesse texto adotamos a expressão “Povo Surdo” considerando as ideias de Strobel (2013, p. 38), que o define como “sujeitos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual [...] como a língua de, a cultura surda e quaisquer outros laços”.

1.1. A história da educação de surdos: um caminho de lutas e conquistas

Atualmente ouvimos muito falar em educação de surdos e a necessidade de ser respeitada a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e de o professor e estudante terem o direito de poder contar com um intérprete de Libras durante a realização das atividades pedagógicas na escola. O que, porém, realmente nós, professores, conhecemos sobre esse assunto? Que Língua é essa? Que conhecimentos são exigidos para atuar como intérprete dessa Língua? A presença do intérprete garante o domínio da Língua? Qual o papel desempenhado por este profissional na escola?

Muito se discute sobre a necessidade de superar práticas pedagógicas que não atendam às necessidades individuais dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência, com questionável papel formador para a cidadania. Entendemos que propiciar uma educação voltada para a cidadania, que possibilite participação e intervenção consciente nas decisões que os indivíduos devem tomar na sociedade, não depende somente da escola se dizer inclusiva, mas de uma formação acadêmico-profissional que, de fato, prepare o professor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ofereçam condições e oportunidades para que todos os estudantes presentes na escola, com ou sem necessidades educacionais especiais, como os surdos, aprendam e se desenvolvam. As palavras de Carvalho (2008) deixam evidências de concepções equivocadas sobre educação inclusiva que a sociedade produziu ao longo do tempo, e que, hoje, se constituem fatores que interferem negativamente nas práticas que equipes diretivas e professores desenvolvem em escolas.

No caso das pessoas com deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento (CARVALHO, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, pensamos que, para compreender a trajetória de luta do povo surdo para a conquista de seus direitos à cidadania, seja importante tomarmos conhecimento dos momentos mais significativos na história da comunidade de surdos, especialmente as questões relacionadas à educação escolar.

De acordo com Moura (2000) o surdo era entendido como um sujeito sem direitos e estaria no mesmo patamar que as mulheres, escravos e “animais”, uma vez que esses eram desprovidos de pensamentos e capacidades. O surdo, além de não ter pensamento, também não tinha fala. Ficava à margem de uma sociedade que valoriza o pensamento, a

abstração e os discursos. O sujeito surdo era privado dos seus direitos legais e, para ele, não era permitido constituir o matrimônio, e também não tinha direito sobre bens e herança de sua família.

Mudanças ocorreram também na educação de surdos no século 14. Elas iniciaram quando Pedro Ponce de León, monge beneditino, surdo que se dedicava aos estudos religiosos numa cidade pequena da Espanha, começou suas pesquisas na área da surdez aproximadamente no ano de 1550. Seus alunos eram os surdos filhos da nobreza. Estes, por sua vez, preocupados com a possível exclusão que sofreriam, decidiram pedir ajuda ao monge para que os ensinasse a ler, escrever, falar e aprender as doutrinas católicas. Os estudos de Moura (2000, p. 18) advertiam que “a possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”.

Naquela época, para que os surdos fossem reconhecidos como seres humanos perante a sociedade, precisavam aprender a falar. No século 14 o filósofo e médico Cardano percebeu que os surdos poderiam ter acesso a uma língua falada sem usar o canal oral. Nessa perspectiva de entendimento, advertiu que:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...], pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e idéias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros (SACKS, 1998, p. 29).

Muitas outras discussões acerca da educação de surdos, naquele período, geraram inquietações sobre o ensino para surdos. Em 1760, L'Epée aproximou-se dos surdos para aprender a Língua de Sinais Francesa com objetivos religiosos, pois os surdos ainda eram condenados pela Igreja. Os mesmos não tinham direito à profissão de fé e, conseqüentemente, não tinham como seguir os ensinamentos do catolicismo por não os conhecer. Depois de conhecer a Língua de Sinais, L'Epée as usou para instruir os surdos na fé e também em conhecimentos escolares e, de acordo com Sacks (1998), “[...] e então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo” (p. 30).

Para Goldfeld (2002), o Oralismo ou filosofia Oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade ouvinte, desenvolvendo a língua oral do seu país, sendo a única forma de comunicação dos surdos sem o uso da Língua de Sinais.

Mesmo que a Língua de Sinais tenha sido muito usada, o método oral ganhou força a partir dos anos de 1860. Um dos defensores do Oralismo foi Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência no Congresso Internacional de Educadores de Surdos no ano de 1880, em Milão, em favor do Oralismo. Naquela ocasião, por votação, foi decidido sobre a metodologia considerada mais adequada para ser utilizada no ensino para os surdos. A Língua de Sinais foi, naquele momento, proibida em todo território, conforme consta nos documentos finais do Congresso acontecido em Milão. Cabe salientar que os surdos foram proibidos de participar da votação. Sacks socializa fragilidades daquela época e assim escreveu:

Havia, de fato, verdadeiros dilemas, como sempre houvera, e eles existem até hoje. De que valia, indagar-se, o uso de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida para não interferir na fala? (1998, p. 38).

A concepção sobre surdez como doença difícil de ser curada ainda persistia. O objetivo de muitos estudiosos ouvintes ainda era o de fazer o surdo falar. A partir da reunião no Congresso em Milão (1880), professores ouvintes e algumas pessoas que trabalhavam com a questão da surdez iniciaram discussões sobre a educação de surdos e sobre a condição humana dos surdos.

Com isso, a maioria das escolas de surdos deixou de usar a Língua de Sinais, uma vez que a proposta oralista ganhava cada vez mais força, com muitos adeptos por parte de professores ouvintes e de alguns surdos. As crianças ficavam nas escolas a maior parte do dia recebendo instruções e treinamento dos professores adeptos da oralidade, pois o objetivo principal era fazer as crianças falarem para adquirir a língua oral com fluência. Já o ensino dos componentes escolares não tinha mais um enfoque principal; ficou em segundo plano, pois a comunicação oral era, então, o objetivo principal para a educação de surdos. Sacks (1998, p. 40) considerou esse movimento o caos na educação de surdos, ao referir que:

“Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua natural” (**grifo do autor**) e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) (**grifo do autor**) artificial “língua falada”. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (p. 40).

Percebemos que, no decorrer da história, o Oralismo não trouxe nenhum benefício para surdos com perda severa, mas, pelo contrário, nem todos os surdos eram bem-sucedidos com o uso da leitura labial e emitiam sons incompreensíveis aos ouvintes. Soares (1999) define Oralismo ou o Método Oral como:

Um processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (p. 1).

Dessa forma, os surdos que não conseguissem parecer com os ouvintes deveriam negar a sua identidade⁵ e cultura de surdo e passar a agir como ouvintes para serem bem-sucedidos na vida. De acordo com Strobel (2013), a cultura surda pode ser entendida como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (2013, p. 29).

Perlin e Miranda (2003), em seus estudos, descrevem manifestações de uma pesquisadora surda que expressam sentimentos e experiências vividas durante sua vida escolar, acadêmica e profissional, e que levam ao entendimento das práticas pedagógicas adotadas, ainda hoje, na maioria das instituições de ensino, ao concluírem que:

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (p. 77-78).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), a construção da identidade de cada sujeito é desenvolvida a partir do meio ambiente no qual está inserido. Dessa forma, podemos afirmar que a identidade é construída durante um processo que vem constituindo o ser humano. Conforme Silva (2000), precisamos ter um olhar reflexivo sobre o processo de constituição e produção da identidade.

⁵ Neste estudo consideramos o conceito de identidade como refere Hall (2006, p. 13), do sujeito pós-moderno, pois a identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (p. 84).

Para tanto, precisamos acentuar que a identidade é formada por diversos fatores (cognitivos, culturais e psicológicos). A identidade do sujeito surdo também é constituída por meio desses fatores, ou seja, por intermédio de suas relações com surdos fluentes em Libras e a partir das representações que possuem de grupos nos quais participam.

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (SILVA, 2000, p. 17).

No período da proposta oralista, enquanto esta se fortalecia, muitos líderes surdos também eram contra o uso da língua, achando-a rudimentar, constrangedora e primitiva dentro da sociedade em que viviam. Por isso, também em muitos lugares onde os surdos usavam a Língua de Sinais, até mesmo em escolas, estes eram repreendidos por professores ouvintes e surdos, colegas e pelos próprios familiares, uma vez que a mesma não os representava.

Na sociedade oralista, os surdos não tinham chance de ser o que eles queriam. Tudo lhes era imposto; não tinham o direito de escolha e decisão. Para que o povo surdo pudesse desfrutar seus direitos de ter a sua identidade e ser reconhecido por sua cultura, eles precisavam ser aceitos como sujeitos usuários de uma língua rica em todos os seus aspectos.

Essa proposta durou até meados 1960, quando o linguista americano Willian Stokoe publica um primeiro artigo sobre a Língua de Sinais, caracterizando-a com as mesmas características de uma língua oral. Naquele momento conflituoso, surgem pesquisadores como Sá (2011), Skliar (2006; 2010), Brito (1993), Quadros (2000), Perlin e Miranda (2003) e Strobel (2013), cujos estudos, além de reforçar a necessidade da Língua de Sinais para a construção da identidade surda, trouxeram à tona o desprezo da comunidade surda pela proposta oralista.

Assim, surge em 1968 outra proposta para o ensino dos alunos surdos: a Comunicação Total. Essa modalidade de comunicação faz uso de qualquer forma de linguagem ou outro recurso linguístico para que possa acontecer a comunicação com os sujeitos surdos, como linguagem visual, oral, gestual, datilológica,⁶ português sinalizado, etc.

Para Goldfeld (2002, p. 39), “a comunicação total, em oposição ao Oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda”. Em nosso país, a educação de surdos teve seu início no ano de 1857, com a primeira escola no Rio de Janeiro fundada por Huet, com apoio e vigilância de D. Pedro II. Durante um longo período, assim como o restante do mundo, fez uso da abordagem oralista, mesmo com resistência por parte dos alunos. Atualmente, denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ines –, essa escola é referência nacional no uso e ensino na educação de surdos.

No Brasil, a Comunicação Total surge a partir de pesquisas sobre a estrutura linguística e gramatical da Língua Brasileira de Sinais realizada pela professora Lucinda Ferreira Brito. Para Ciccone (1996), a comunicação total:

[...] é uma proposta educacional, cujos critérios básicos se constroem a partir de uma visão do surdo como pessoa, em quem não se pode isolar uma privação sensorial; a partir de uma conceituação de pessoa-que-não-ouve como portador de uma diferença; a partir de um entendimento do surdo como alguém que, como tal, será aceito e, portanto, respeitado em suas necessidades e capacidades (p. 7).

Na década de 70, conforme informam Perlin e Strobel (2006), surgiu a proposta de ensino bilíngue, época em que se iniciaram os estudos sobre uma nova proposta que apontava um enfoque bilíngue na educação de surdos. O bilinguismo na educação de sujeitos surdos atravessa a fronteira linguística e, com isso, vem incluir o desenvolvimento desse sujeito na escola e fora dela numa perspectiva socioantropológica. Por isso, proposta bilíngue deve ser entendida numa perspectiva mais ampla daquela que considera simplesmente o uso de duas línguas. Conforme Moura (2000), o objetivo da educação bilíngue é que:

(...) a criança surda possa ter um desenvolvimento equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. Pode-se dizer que educação bilíngue ainda é recente, pois sua aplicação não é simples, exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, intérpretes e nem sempre é possível conseguir todas essas exigências. A filosofia bilíngue

⁶ A datilologia é utilizada para soletrar (com o alfabeto manual) nomes de pessoas, ruas, objetos ou palavras que não possuam sinais.

possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se inteirar numa comunidade de ouvintes (p. 105).

Nesse sentido, o bilinguismo parte do pressuposto de que o surdo tem o direito de adquirir a sua língua materna – a Língua de Sinais – e depois, então, a sua segunda língua (língua oficial do país) – no caso do Brasil a Língua Portuguesa. Essa proposta de ensino traz benefícios em relação ao desenvolvimento de significados e conceitos para fazer a relação com o mundo e compreender os signos e significados.

Para Brito (1993, p. 45), “a língua é um dos mais importantes veículos de comunicação e de identidade do indivíduo com sua cultura, seu meio, enfim, de inter-relação com a comunidade a que pertence”. Essa língua propicia o desenvolvimento pleno do surdo em seus aspectos cognitivo, emocional e social.

Quadros (2000) afirma que a proposta do bilinguismo é defendida para uso nas ou pelas escolas de surdos, como possibilidade de tornar acessíveis duas línguas para a criança no seu contexto escolar – em primeiro a L1 (Língua de Sinais) para depois ser inserida no mundo da L2 (Língua Portuguesa no caso do Brasil). Estudos de Quadros (2000) e Karnopp (2003) revelam que essa proposta é a mais adequada para e no ensino de crianças surdas, pois considera a Língua de Sinais a língua principal ou língua materna, para, depois, inserir a criança no mundo da língua escrita, a sua segunda língua.

Conforme Lacerda e Mantelatto (2000), o bilinguismo visa à exposição da criança surda à Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral. A inclusão da Língua de Sinais no currículo das escolas denota reconhecimento à diferença linguística do surdo, caracterizando, assim, uma escola inclusiva. Os surdos estão conseguindo superar as barreiras impostas pela sociedade. Eles são capazes de exercer a sua cidadania, escolher seus representantes, votar e serem votados e interagir com o meio.

De acordo com Souza (1998):

A partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua, passaram a ter a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, e com isso conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade (p. 25).

Posto isso, entendemos que a reorganização do sistema educacional brasileiro, na perspectiva da educação inclusiva, impõe a necessidade de uma formação docente consistente e coerente, que supere as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino, pelos professores e, da mesma forma, pelos alunos com surdez. Essas dificuldades dizem respeito tanto à formação de professores, com competências reais para atender estudantes com surdez e as práticas pedagógicas desenvolvidas por aqueles que já se encontram em exercício profissional, quanto aos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse sentido, cabe ao educador analisar as práticas pedagógicas que desenvolve por meio de um processo reflexivo quanto aos significados produzidos sobre o estudante surdo, que possibilite entender esse sujeito como um indivíduo com potencialidades para se desenvolver tanto quanto se desenvolve o sujeito ouvinte, e que interage e aprende de modo diferenciado, tendo o direito de ter um ensino que atende as suas necessidades, respeite as suas limitações e acredite nas suas potencialidades por meio da sua língua materna. Para Brito (1993):

[...] língua, além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação de sua língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural (p. 67).

Com isso, entendemos que o conhecimento sobre questões relacionadas à Língua Brasileira de Sinais e às políticas públicas educacionais ligadas a questões referentes à aprendizagem de estudantes surdos, pode contribuir para a melhoria do ensino e melhorar o desempenho dos estudantes.

1.2. A Língua Brasileira de Sinais: necessidade da legitimidade e do reconhecimento no ensino e na formação para o ensino

“Aprender Libras é respirar a vida por outros ângulos, na voz do silêncio, no turbilhão das águas, no brilho do olhar. Aprender Libras é aprender a falar de longe ou tão de perto que apenas o toque resolve todas as aflições do viver, diante de todos os desafios audíveis. Nem tão poético, nem tão fulgaz... Apenas um Ser livre de preconceitos e voluntário da harmonia do bem viver” (FALCÃO, 2007).

Os dados apresentados ao longo deste texto revelam que o percurso da educação de surdos não teve como prioridade o respeito e o reconhecimento às especificidades do surdo enquanto condição bilíngue. A filosofia oralista contribuiu para a produção de uma concepção

do sujeito com surdez, na qual o mesmo é representado como um incapaz diante da doença que apresentava. Isso, de certa forma, contribui para a manutenção, ainda hoje, da resistência de vários segmentos dentro e fora da escola no sentido de se promover a inclusão, ora por falta de infraestrutura, ora por falta de compreensão sobre processos envolvidos na constituição e no desenvolvimento do sujeito surdo.

Vygotsky (1993, p. 3) faz referência à compensação, que “é um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência” e se faz presente em qualquer pessoa. Para Góes (1996, p. 03), no ser humano “ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro, ou realiza as funções deste. Mas para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas”; isso porque as relações com o outro emergem do plano sociopsicológico e são nessas trocas interativas que se localizam as instâncias deflagradoras das possibilidades compensadoras capazes de estabelecer o potencial e promover o desenvolvimento da criança. A mesma autora (1996, p. 3) enfatiza que “o desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade destas vivências, assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas”.

Sobre os estudos relacionados à língua, surgiram leis, que apresentaremos no decorrer desta escrita, que vieram ao encontro do anseio do povo surdo no Brasil. Um grande avanço nesse período foi dado em relação ao respeito ao uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A Libras foi oficializada em todo o território brasileiro com a criação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que a reconhece como o meio legal de comunicação e expressão do sujeito surdo.

Para Thoma e Lopes (2004), essa conquista foi resultado de intensas lutas da comunidade surda, apoiadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), de todo os Estados brasileiros, de associações de surdos e de muitas instituições que apoiam a educação bilíngue, como as Associações de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apadas) e as Escolas de Educação Especial para Surdos.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

A pesquisadora Karin Strobel (2013) diferencia “comunidade surda” de “povo surdo”, termos que usaremos no decorrer deste nosso texto. Para ela, comunidade surda “não são somente os sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses comuns em uma determinada localização”. Em relação ao seu entendimento sobre povo surdo, a mesma refere que “são os sujeitos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, ligados por um traço em comum, que nesse caso é a Língua de Sinais” (p. 38).

A regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi comemorada intensamente pela comunidade surda e pelo povo surdo, garantindo aos surdos que a Língua Brasileira de Sinais seja a sua Língua Materna, a L1, e a Língua Portuguesa seja a sua segunda língua, a L2, na modalidade oral e/ou escrita, no caso do Brasil. Essa lei, em seu Artigo 1º, expressa que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Em parágrafo único, ressalta:

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

Assim, a lei também garante ao surdo que o poder público e todos os espaços educativos públicos e privados difundam a Libras como o meio de comunicação das comunidades surdas no Brasil. Inclui, ainda, o ensino da Língua em todos os sistemas educacionais de esfera federal, estadual, municipal e do Distrito Federal em todos os cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis de Ensino Médio e Superior.

Essa determinação mostra a necessidade de ter, no quadro efetivo, docentes capacitados e com competência para atuarem, de forma qualificada, tanto no Ensino Básico quanto no Superior e o professor de Libras e, ainda, que o ensino da língua como disciplina obrigatória passa a ser uma exigência. Em 2000, a legislação (Lei nº 10.098) já previa a formação de profissionais intérpretes de Libras para oportunizar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em Braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

A aprovação da Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras e determina, no artigo 2º, que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

Com a aprovação da Lei 10.098, de 24 de abril de 2002, a Libras passa a ser reconhecida como uma língua oficial do país. A mesma começa a ser difundida nos espaços acadêmicos e, com isso, a comunidade surda vai se fortalecendo com a ampliação e ocupação de espaços que permitem maior participação dos sujeitos surdos na sociedade como modo de garantir o seu direito pelas inúmeras manifestações públicas e participação em associações de surdos.

Como afirma Sacks (1998), as Línguas de Sinais possuem uma estrutura linguística e gramática específica, contendo a sintaxe, a gramática e a semântica completas, como todas as línguas, porém possuem caráter diferente das línguas escritas e faladas. Todas as conquistas dos surdos foram demasiadamente singulares em se tratando da educação dos surdos. A única diferença entre a Língua de Sinais e as demais línguas é a sua modalidade gestual-espacial.

Para Vygotsky (1998), as crianças com deficiência, no caso dos surdos, precisam de condições culturalmente criadas que atendam as suas peculiaridades individuais e que possibilitem a inserção deles na vida coletiva.

O sujeito surdo tem uma maneira diferente de ver o mundo. Enquanto o ouvinte interage com o Outro por meio da audição, fala e visão, o surdo utiliza-se do campo visual e gestual. Strobel (2008, p. 59), professora surda, explica que “[o]s sujeitos surdos vêem o mundo de maneira diferente em alguns aspectos, porque suas vidas são diferentes por terem mais experiência visual e por estar longe da experiência auditiva”. As palavras de Strobel

revelam sentimentos de exclusão que a acompanharam no período do Oralismo e, talvez por isso, descreve com propriedade o sujeito surdo e os sentimentos vividos numa sociedade que o discrimina de forma cruel. A autora adverte, ainda, que “ser surdo, ao longo da história, não foi fácil, foram feitas muitas injustiças atroztes contra nós, não aceitavam o ‘diferente’ e nossas ‘diferenças’” (p. 13).

Para Perlin e Miranda (2003, p. 217), ser surdo é poder “olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença”. Para isso, o povo surdo vem lutando por questões que envolvem uma pedagogia surda, pois essa parte de um olhar diferente sobre o ensino para surdos. Esse ensino, que tem em conta essa especificidade do sujeito surdo, parte do pressuposto de que venha a acontecer uma troca cultural e o cuidado da subjetivação do mesmo, respeitando, assim, a sua condição bilíngue. Schmitt, Strobel e Vilhalva (2007) fazem referência a isso e afirmam:

Foi através do esboço sobre as práticas discursivas de diversos povos culturais assim como o povo negro, o povo índio, o povo alemão, o povo surdo e outros, que foi possível desvendar o quanto há uma forte ligação com as relações de transmissão de saberes, conhecimentos e assim surgiu a pedagogia cultural (2007, p. 28).

Nesse sentido, corrobamos com a ideia de que a inclusão dos sujeitos surdos no espaço educacional não depende somente da atuação dos intérpretes e tradutores de Libras. É necessário que sejam oportunizados momentos de interação entre os profissionais da educação, sujeitos surdos e ouvintes, em discussões sobre educação inclusiva nas salas de aulas e/ou espaços de formação. Para Mittler (2003), inclusão vai além de simplesmente colocar uma criança na escola. É criar ambientes e condições para que todos possam apropriar-se do conhecimento científico, pois essa é uma das funções da escola. Conforme Giordani (2010), é um “[...] espaço de construção de identidade que deve priorizar a garantia do acesso à Língua de Sinais em todos os seus serviços, pois é na escola que o surdo encontra sua identidade [...] se reconhece na sua diferença linguística” (p. 10).

Para tanto, podemos perceber que a maioria das instituições de ensino, tanto no âmbito de Educação Básica quanto na Superior, não estão suficientemente preparadas para garantir a efetiva inclusão do estudante surdo, respeitando a sua identidade e sua condição linguística, como expressa a direção da escola em que foi desenvolvido o presente estudo:

Sabemos que a legislação contempla e orienta que todas as escolas do ensino regular deem atendimento a todos e que, ao mesmo tempo, propiciem a aprendizagem de forma específica a cada sujeito com a necessidade que possui. Porém, é importante enfatizar que nossos docentes da escola regular de ensino não estão preparados com

uma formação voltada para uma educação inclusiva, sabendo “lidar” com surdos, cegos, cognitivos, TGD e tantos outros que necessitem de acompanhamento diferenciado nas Salas Multifuncionais e nos AEEs, propostos pelo MEC (ENTREVISTA, DIREÇÃO, 2014).

As palavras da equipe diretiva expressam a complexidade do processo de educação inclusiva. Sua fala remete à necessidade de aperfeiçoamento profissional para aqueles que atuam em escolas que se dizem inclusivas. Seu depoimento aponta, também, para a necessidade de criar espaços formativos que contemplem análise, discussão e reflexão sobre questões como: concepções e práticas de professores de e sobre educação inclusiva; políticas públicas relacionadas à educação inclusiva; Língua de Sinais; Sistema Braille; papel do intérprete de Libras nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança surda, para citar algumas.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Essa educação inclusiva somente irá acontecer em um meio escolar que aceite e respeite as necessidades de cada um.

Para Lacerda (2000), o surdo, ao ser respeitado em sua condição linguística, pode se desenvolver e apropriar-se de novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso que sejam geradas algumas condições especiais, respeitando e propiciando o desenvolvimento e o uso de sua linguagem.

Apoiados nas ideias de Góes (1996), reportamos a existência de dificuldades no desenvolvimento da criança surda, porém estas não são inerentes à surdez, mas sim a resultados de experiências sociais vivenciadas por esses indivíduos. Entendemos que o direcionamento educacional de crianças surdas exige o rompimento de barreiras criadas quanto às necessidades linguísticas e educacionais. Compreendemos que para o desenvolvimento de um modelo educacional bilíngue é necessária a formação de profissionais habilitados e fluentes na Língua de Sinais. Isso, em nosso entendimento, propiciará a existência de uma língua partilhada entre professor e aluno, o que oferecerá mais e melhores condições para a apropriação da linguagem e do conhecimento social e cultural por parte das crianças surdas.

Nosso estudo deixa evidências que o trabalho educacional voltado para o ensino e aprendizagem de crianças surdas ainda não superou um dos grandes desafios com respeito à

linguagem escrita, relativo ao trabalho com uma compreensão limitada de linguagem (SILVA, 2000).

1.3. A formação dos professores e a inclusão do surdo na Educação Básica

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino (MITTLER, 2003).

Um dos assuntos que mais ganhou atenção nos últimos anos em pesquisadores e estudiosos é o tema da inclusão de pessoas com necessidades especiais nos espaços das instituições. Por isso, o grande desafio na atualidade é conseguir ter uma proposta que concretize a política de formação inicial e continuada para docentes para que possam acolher toda a diversidade de seres humanos e, principalmente, ter no quadro efetivo das instituições de ensino profissionais com a formação específica e competência para produzirem e desenvolverem práticas docentes que possibilitem a inclusão, nos processos de ensino e de aprendizagem, de todos os estudantes presentes nas salas de aula, inserindo, também, aqueles que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para Gentili (2009), a inclusão da educação é um direito humano, pois:

[...] supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas e indissolúvelmente unidas a esse direito [...] O fato incontestável é que a afirmação do direito à educação, como um direito humano fundamental, estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p. 6).

Para que em todos os setores da sociedade, mais precisamente nos espaços em que acontecem os processos de ensino e aprendizagem, aconteça efetivamente a inclusão, direito de todo o cidadão, é necessário que haja urgentemente uma mudança de paradigmas de uma educação padronizada na compreensão e aceitação do outro, sobre as suas especificidades e diferenças. Somente diante dessa mudança haverá uma possibilidade de poder favorecer um espaço que venha a potencializar um ambiente de aprendizagem.

Desse modo, é no contexto social que as diferenças são explicitadas e adquiridas de forma que podem acarretar dificuldades para o sujeito interagir com o meio social e físico. Carvalho (2008, p. 98) defende que a proposta inclusiva deva favorecer “uma escola de qualidade para todos, que não segregue, que não roube e não ‘expulse’ alunos com

‘problemas’, mas que favoreça uma escola que enfrente problemas como o fracasso e evasão escolar, atendendo as necessidades de todos os alunos”.

Nessa perspectiva de educação inclusiva, o estudo nos leva a refletir sobre o processo de formação de professores. Nesse sentido, Tardif (2007) adverte para a necessidade de levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e sobre os seus saberes cotidianos exigidos no exercício de sua prática. Refere, ainda, que a maioria dos cursos responsáveis pela formação de professores continua organizada de forma linear e desarticulada, sem o estabelecimento de interações intra e interdisciplinares entre os conteúdos que constituem as diferentes disciplinas, e sem a preocupação em contemplar as necessidades existentes na escola. Para isso, o autor chama os docentes e os pesquisadores e a comunidade científica para unirem a pesquisa ao ensino.

[...] nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, doutrina de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar (TARDIF, 2007, p.44).

Podemos afirmar, conforme García (1999, p. 53), que “o modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes”. As ideias de Tardif (2007) levam-nos a pensar que seja possível para as instituições de ensino produzirem propostas de formação de futuros professores que capacitem esses profissionais para atuar com responsabilidade no que se refere à Educação Inclusiva.

Manifestações de docentes indicam que, mesmo diante da obrigatoriedade imposta à escola de incluir em seu quadro funcional profissionais habilitados e qualificados para atender estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado, observamos que, na maioria das vezes, esse atendimento/responsabilidade recai sobre professores das diferentes áreas específicas, que não disponibilizam conhecimentos amplos e profundos que os processos de ensino e de aprendizagem exigem deles, em razão da área de atuação para a qual foram formados e que muito pouco contemplou os conhecimentos aqui exigidos, como expressa a manifestação da especialista do AEE, professora participante da pesquisa:

Precisamos de uma formação continuada que contemple as necessidades de cada sujeito que atendemos aqui na escola. No caso da Laura em questão, não temos a habilitação para tal demanda e nem temos um intérprete de libras para auxiliar a Laura aqui na escola. Estamos com a legislação que fala que precisamos atender, mas não temos suporte. O maior problema é que não existe em nossa região um profissional habilitado para atender ela. E aí como fazemos? Fazemos o possível, que ainda não é o ideal (ENTREVISTA, ESPECIALISTA, 2014).

Entendemos que a teoria precisa estar integrada à prática docente. Assim, nesse processo de formação, e em todos os momentos, devemos questionar sobre como está proposta essa articulação entre ambas no contexto escolar, porém não basta um professor estar atualizado com informações teóricas se a sua ação em sala de aula nega tais contribuições. Nesse sentido, podemos entender que a formação vai muito além de simplesmente conhecer a teoria ou aplicar uma boa prática de conhecimentos específicos, pois, como expõe Lima (2010):

Não vale um professor prático que busca inovações para tornar suas aulas atrativas, se nega ou desconhece distintas leituras do fenômeno educacional, por meio das contribuições teóricas e/ou trocas com experiências de profissionais da área. Vale sim, um profissional que, uma vez formado por uma instituição de educação superior, considera-se como um estudante permanente do próprio homem e do fenômeno educacional, justificando a sua formação continuada enquanto em exercício (p. 20).

Esse aprender de forma contextualizada traz importantes contribuições ao docente e “elementos mais consolidados para aprender a fazer uma leitura do real” (LIMA, 2010, p. 21), para que a sua prática seja efetivamente direcionada para a aprendizagem dos seus alunos na sala de aula.

O docente é o responsável pela interação, ou seja, pela criação de espaços que permitam problematizações, questionamentos e diálogos sobre o assunto/tema que está sendo estudado, pois ele, o professor, deve conduzir os processos de ensino e de aprendizagem. Essa interação do sujeito e do meio transformam a situação, ou seja, se for realizada com envolvimento e encantamento pelo professor e alunos, irá contribuir na formação e crescimento do saber. Para Leite (2007, p. 54), “o professor tem o papel de garantir a continuidade do processo, apresentando novos textos do saber e assegurando algum nível de familiaridade nesses conteúdos. Pode fazê-lo, porque é ele quem sabe antes dos outros, quem *já* sabe, quem sabe mais”.

Um dos principais documentos mundiais que visa à efetivação da inclusão – a Declaração de Salamanca (1994) –, traz importantes orientações sobre como as escolas devem se adequar às necessidades de todos os educandos. Nos documentos da Declaração (1994) está explicitado que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Quando falamos da inclusão, falamos também daqueles que estão na escola. O conceito de necessidades educacionais especiais, construído durante a Conferência Mundial de 1994, adverte que:

[...] necessidades educacionais especiais se amplia e passa a incluir, além das crianças portadoras de deficiências aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias, que repetem continuamente os anos escolares, que não têm onde morar, que trabalham para ajudar no sustento da família, que sofrem de extrema pobreza, ou que simplesmente, estão fora da escola, por qualquer motivo (REIS, 2006, p. 30).

Mantoan (2004) chama atenção para essa inserção de alunos com necessidades especiais em salas de aula do ensino regular, pois não basta dar condições de acesso, é preciso oferecer condições de permanência deste discente na escola e favorecer as condições para que aprendam e se desenvolvam.

A Constituição Federal (1988), por outro lado, garante a inclusão em todos os espaços de maneira que o ensino aconteça com qualidade. Outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), salientam o respeito pelo pleno desenvolvimento e exercício de sua cidadania. Nessa linha de pensamento, Vygotsky (1998) afirma que quanto mais estivermos em contato com nossos pares, melhor será a nossa interação com o meio, pois a aprendizagem acontece no social e na interação e, conseqüentemente, a efetivação da aprendizagem se cumprirá.

Em relação à formação de professores e à inclusão de surdos nas escolas da rede regular de ensino, Goldfeld (2002) ressalta que:

As crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada e é comum encontrarmos em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos frequentando estas escolas e não conseguem adquirir nem a modalidade oral nem a modalidade escrita da língua portuguesa, pois o atendimento ainda é muito precário (p. 37).

Para Omote (2004), “incluir não é fácil, gera muitas inquietudes e questionamentos e esse conceito é muito recente em nossa cultura”. A escola precisa se preparar para atender às necessidades e/ou especificidades de cada educando e, no caso do surdo, os desafios são muito maiores. Precisamos reconhecer que todo o processo da educação precisa ser (re)construído e (re)organizado para dar condições efetivas de aprendizagem.

Acreditamos que a escola precisa contar com profissionais qualificados para atender às necessidades dos estudantes com necessidades educacionais, mas, para além disso, é indispensável que a escola, enquanto coletivo organizado, crie espaços institucionalizado que permitam reflexões que possam modificar ações pedagógicas que pouco contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Dorziat (2009) destaca que:

Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma dinâmica de envolvimento de professores e alunos, como protagonistas de um processo transformador de educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos (p. 10).

Nessa mesma linha de pensamento sobre a formação docente, Mantoan (2004) enfatiza que:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (p. 81).

Conforme Mittler (2003), a educação inclusiva deve oferecer ou proporcionar um espaço que seja um ambiente que aceite as minorias sociais, independentemente de sua cor, classe, gênero, etnia ou limitações individuais, e deve atender ao princípio de aceitação das diferenças conforme orientações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Poderíamos, então, nos perguntar: Qual é o maior desafio que os professores encontram nas escolas de hoje? Como aceitar a inclusão e fazer dela uma proposta que valorize as habilidades e potencialidades dos seres humanos? Como propiciar a esse educador uma formação que viabilize e evidencie a educação de forma a respeitar a diversidade dos alunos em sala de aula? É fato que as nossas escolas não foram idealizadas para receber de maneira acolhedora a diversidade, mas foi estereotipada para receber um modelo de aluno que está no padrão da normalidade condicionada por uma sociedade segregadora.

Pensamos que, para acontecer inclusão, o coletivo da escola precisa se colocar à disposição para mudanças e para a produção de novas aprendizagens em relação à Língua de Sinais. A mudança às quais nos referimos diz respeito tanto à organização dos processos de ensino e de aprendizagem – que devem contemplar formas distintas de ensinar – quanto à disposição de profissionais com habilitação, competência e disposição para assumir uma prática docente que atenda às exigências da educação inclusiva, como revela o depoimento a seguir durante a entrevista com a direção da escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

A inclusão pode acontecer. Nossa escola acredita nisso. Para nós, inclusão não é só colocar no espaço, mas é dar suporte, em todos os sentidos, para esse sujeito poder

sentir-se e perceber-se como cidadão aqui, junto e com todos os outros sujeitos que fazem parte dessa escola (ENTREVISTA, DIREÇÃO, 2014).

Percebemos nesse relato um alerta para os seguintes questionamentos: Se a inclusão parte do pressuposto que nós aceitamos as diferenças existentes entre os seres humanos, porque a escola continua negando as mesmas? Ou, ainda, por que os profissionais permanecem despreparados e não buscam qualificar a sua formação específica? Nóvoa (1992, p. 82) ressalta que “há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores ao longo do processo de ensino [...] as histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam”. Por isso, os profissionais que atuam na educação precisam ter necessariamente um preparo polivalente, um conhecimento amplo que envolve diferentes áreas do conhecimento para estarem capacitados a trabalhar com crianças que tenham qualquer necessidade específica de atendimento em sala de aula e na escola.

Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando (PERLIN, 2007, p. 10).

Podemos perceber, com a autora citada, que para o surdo foi muito importante marcar uma luta que nos mostra que a diferença não reside em marcas ou na identidade. Stumpf (2008) percebe a inclusão como uma procura constante em termos o direito de partilhar e estar com o outro, assumindo as diferenças e as identidades, reconhecendo os direitos de quem luta. De acordo com Silva (2000), a identidade e a diferença são construções firmadas entre a relação de poder, pois, ao estabelecer hierarquias, percebe-se a identidade como normalizada por uma identidade dominante.

Pode ser dito que, em virtude das várias leituras e em consonância com estudos de Kyle (1999), a Língua de Sinais é natural para o surdo, pois ela é adquirida de forma espontânea com seus pares; por isso a criança surda precisa ter acesso à Língua de Sinais o mais cedo possível e, de preferência, vivenciá-la diariamente com sua família, preferencialmente antes mesmo do seu ingresso na escola. Por esse motivo, alertamos que há uma necessidade pontual de a criança surda, quando filha de pais ouvintes, bem como sua família, terem contato com adultos surdos, fluentes no uso da Língua de Sinais, para poderem auxiliar nesse aprendizado da língua.

Nesse sentido, é necessário que as escolas brasileiras reorganizem seu projeto Político Pedagógico para receber a diversidade, crianças e adolescentes com deficiência e outras necessidades básicas. Outra questão que chamamos atenção é para a necessidade de os alunos ouvintes terem de aprender a conviver e interagir com o colega que apresenta surdez. Isso

porque a aprendizagem somente acontece com a participação do Outro, mediante um processo interativo e dialógico, sempre numa relação de assimetria. Se isso não acontecer, o estudante com surdez pode estar incluído numa turma de alunos, mas estará excluído do processo de produção de conhecimentos escolares, ou seja, a aprendizagem.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE PESQUISA E O COTIDIANO ESCOLAR DA E PARA A ESTUDANTE SURDA: DESAFIOS ATUAIS

Neste Capítulo abordamos o contexto da pesquisa e explicitamos os fundamentos metodológicos e as estratégias e, ainda, as técnicas de produção de dados. Descrevemos e analisamos as práticas de ensino e de aprendizagem escolar vivenciadas neste percurso investigativo com apoio de teóricos e estudiosos que defendem a educação inclusiva como direito de todas as crianças, jovens e adultos. Apontamos para a necessidade de o professor tomar consciência de sua contribuição e responsabilidade na formação da cidadania de crianças e jovens, pela introdução de conhecimentos científicos que os ajude a mudar o meio ao mesmo tempo em que por ele são modificadas.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa não se desenvolveu apenas para produção e registro de dados e informações acerca de práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidas por gestores e professores desta escola, mas, principalmente, como modo de analisar e compreender essas práticas educativas desenvolvidas por esses professores, especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipes diretivas que atuam em escolas com inserção de estudantes surdos.

Assim, este Capítulo foi organizado a partir de quatro subitens: o item 2.1, denominado “o processo de pesquisa, fundamentos teóricos e sujeitos envolvidos” explicita o processo de pesquisa, os fundamentos teóricos adotados e os sujeitos envolvidos no estudo; o item 2.2, denominado “A escola e sua história de educação inclusiva e o sujeito da pesquisa”, traz dados referentes à escola inserida nesta pesquisa e, também, algumas reflexões feitas a partir das interlocuções estabelecidas entre pesquisadora e demais sujeitos da pesquisa que deixam evidências sobre os processos e práticas efetivadas na referida escola.

No item 2.3, “O sujeito surdo: identidade, imaginário e perspectivas”, socializamos reflexões sobre as manifestações de Laura, sobre seus sonhos e perspectivas quanto à escola e em relação a sua vida futura. No 2.4, “Atendimento Educacional Especializado e intérprete de Libras: desafios, necessidades e potencialidades”, apresentamos uma análise reflexiva construída a partir daquilo que observamos em relação ao Atendimento Educacional Especializado e ao intérprete de Libras e sobre as manifestações de professores e estudante surda.

2.1. O processo de pesquisa, fundamentos teóricos e sujeitos envolvidos

Em maio de 2013 entramos em contato com a equipe diretiva de uma Escola Estadual de Educação Básica, denominada nesta escrita de Escola Aberta, do município de Independência, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul. O primeiro contato teve como objetivos: i) apresentar a intencionalidade de realizar esta pesquisa na referida escola; ii) apresentar a proposta de estudo; iii) socializar preocupações sobre processos e práticas de inclusão de crianças com deficiências, nesse caso crianças surdas, especialmente por ser professora de Libras e; iv) compreender processos e práticas desenvolvidos na referida escola com a intenção de produzir argumentos que permitam apontar melhorias e/ou intensificar práticas exitosas identificadas. Esse foi um momento muito importante vivenciado neste processo investigativo, pois entendíamos que era fundamental o estabelecimento de uma parceria colaborativa entre a pesquisadora e todos os sujeitos envolvidos nesta ação. Após a aceitação por parte da escola, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) de Ijuí, sendo aprovado conforme o parecer em anexo.

Com o presente estudo buscamos investigar quais práticas de ensino e de aprendizagem são efetivadas em salas de aulas de estudantes ouvintes e surdos e quais as implicações dessas práticas para o desenvolvimento da criança surda em uma perspectiva de educação inclusiva. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi o de investigar e compreender as práticas de ensino e de aprendizagem efetivados junto a uma turma de estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, que conta com a presença de uma estudante surda, bem como compreender as implicações dessas práticas para a aprendizagem deste sujeito.

Para tanto, a presente pesquisa insere-se na modalidade de estudo de caso, pois, conforme Yin (2005), ela possibilita investigar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. Na concepção de Ludke e André (1986), esse tipo de pesquisa pode assumir várias formas. No estudo de caso o pesquisador terá o interesse em pesquisar uma situação singular. Bogdan e Biklen (1982) fazem referência aos métodos qualitativos, quando o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação procura basear-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

A partir de Ludke e André (1986), podemos afirmar que o interesse por essa modalidade de pesquisa incide naquilo que ela tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam, ainda, que precisamos escolher este tipo de pesquisa quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Partindo desse pressuposto, essa metodologia tem características específicas, possibilitando, por meio da investigação, caracterizar e aprender acerca da situação ou sobre os indivíduos deste estudo, pois permite ao investigador alterar os métodos de recolhimento de dados e estruturá-los, buscando novas formas de questionamentos (YIN, 2005). Ainda, de acordo com Chizzotti (2006), a nossa pesquisa tem um enfoque qualitativo, pois, ao analisar os dados a partir da sua coleta, faz com que, de maneira significativa, atentamos ao rigor e objetividade que uma pesquisa exige.

Foram envolvidos neste estudo 1 turma de 23 estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental, dentre eles 1 estudante surda de uma escola estadual de Educação Básica. Além desses alunos, participaram desta investigação 2 professoras que atuam na referida turma, uma responsável pela disciplina Língua Portuguesa e a outra pela disciplina Ciências; 1 professor especialista responsável pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE – dessa escola, 1 orientadora educacional; 1 coordenadora pedagógica, a diretora e a vice-diretora da escola. Para a produção de dados foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

- a) análise da ementa dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Ciências para verificar quais são as atividades e estratégias usadas para propiciar aprendizagem, respeitando a diversidade em sala de aula no caso dos estudantes surdos, levando em conta a cultura surda e a condição linguística;

- b) entrevista semiestruturada com professores que ministravam as disciplinas da Língua Portuguesa e de Ciências que compõem o currículo escolar do 7º Ano em uma Escola Municipal de Independência, na qual a pesquisa foi desenvolvida;
- c) observações, com gravação em áudio, de aulas desenvolvidas pelos professores das disciplinas da Língua Portuguesa e de Ciências do 7º Ano, por um período de quatro semanas;
- d) observação de práticas desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado que aconteceu no contraturno, uma vez por semana, durante o período de quatro semanas;
- e) entrevista semiestruturada com especialista responsável pelo Atendimento Educacional Especializado;
- f) entrevista semiestruturada com as professoras de Língua Portuguesa e de Ciências;
- g) encontros com as professoras de Língua Portuguesa e de Ciências;
- h) encontros com direção, vice-direção, coordenadora pedagógica e orientadora educacional, com gravação em áudio;
- i) entrevista semiestruturada com a estudante surda e;
- j) encontros com a estudante surda na Sala Multifuncional.

Para a análise dos dados usamos como referência a Análise Textual Discursiva, que tem como base as ideias de Moraes e Galiazzi (2007). Para Gonçalves e Meirelles (2004), os relatos mostram que se envolver no tipo de análise proposto pela ATD exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e solicitando a construção de caminhos próprios de pesquisa. Isso implica uma dialética entre insegurança e satisfação, entre prazer e angústia, exigindo aprender a lidar com a insegurança.

O processo de investigação aqui referido permitiu interpretações, análises e reflexões sobre dados produzidos, os quais estão relacionados a processos e práticas de ensino e de aprendizagem desenvolvidos junto a uma turma de estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental. Temos o propósito de que os resultados deste estudo possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente daqueles que envolvem crianças com necessidades educacionais especiais, como os surdos.

2.2 A escola e sua história de educação inclusiva e o sujeito da pesquisa

Vivenciar significa de início, ainda estar vivo, quando algo acontece. [...] O vivenciado é sempre o que nós mesmos vivenciamos (GADAMER, 2004, p. 105).

Para o desenvolvimento deste estudo optamos por uma escola pública estadual de Educação Básica, localizada no município de Independência, Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. A escolha por essa escola considerou critérios como: presença de estudantes surdos em sala de aulas regulares; localização da escola – que fosse possível à pesquisadora estar presente nesse ambiente em diferentes períodos e turnos, e concordância das equipes diretivas – administrativa e pedagógica –, professores, pais e estudantes no desenvolvimento deste estudo.

Essa aluna surda, incluída nessa instituição de ensino desde 2012, possui 14 anos e é nomeada no decorrer deste estudo de Laura. Esta estudante não usa a Língua Brasileira de Sinais e também não tem a presença do profissional intérprete de Libras para fazer a tradução e interpretação das situações de aprendizagem e para incentivá-la e propiciar a participação nas atividades acadêmicas. Não há intérprete de Libras na escola por não haver profissionais dessa área habilitados para contrato emergencial pela rede estadual de educação, dificultando ainda mais esse processo inclusivo. A escolha das disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências é justificada pela dificuldade que os surdos, e especialmente Laura, têm com a escrita e a estrutura da língua portuguesa e pela dificuldade na compreensão de atividades oferecidas aos estudantes, mas sem dispor de aparatos visuais/imagens para compreensão de conceitos específicos especialmente na disciplina de Ciências.

A escola é grande, com ambientes agradáveis, atendendo, no ano de 2014, aproximadamente 500 alunos, que estão matriculados no turno matutino e vespertino, e uma turma de 1º Ano do Ensino Médio no noturno, sendo o primeiro prédio/bloco do administrativo e os outros de salas de aula.

Para atender a turma do 7º Ano a escola possui oito professores, um especialista que atua no Atendimento Educacional Especializado e seis professores que compõem a Equipe Diretiva da Escola, sendo composta por uma orientadora educacional, duas coordenadoras pedagógicas, duas professoras na vice-direção e um professor na direção da escola.

Laura vive em Independência com sua família. Ficou surda quando bebê, e a causa provável diagnosticada é de que a sua surdez ocorreu no período do perinatal, quando colocada na incubadora neonatal, conforme relatos durante encontros e, ainda, relatos de professores sobre seu histórico com a apresentação dos laudos e das avaliações encontradas na sua pasta escolar. Atualmente Laura possui atendimento com uma fonoaudióloga para auxiliar na aprendizagem da oralidade e no processo para adquirir um novo aparelho auditivo pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Laura não sabe e por isso não usa a Língua de Sinais, e não possui contato com outros surdos adultos fluentes na língua. Para a comunicação na família, usa e faz a leitura labial com muita dificuldade na articulação da fala ou, quando é necessário, usa sinais convencionados – “sinais caseiros” – e, dessa mesma forma, age com os professores e amigos da escola. Utiliza a comunicação oral e não usa a Língua de Sinais, pois não a conhece, diferentemente da grande maioria dos surdos que estão inseridos em escolas de surdos e/ou especializadas, e que mantêm contato diário com surdos usuários da mesma ou, ainda, que possuem a presença do intérprete de Libras em sala de aula.

Em relação aos seus pais, percebemos, durante a entrevista com a equipe diretiva, que os mesmos não conheciam a língua e não possuíam a intenção de incentivá-la para que Laura viesse a usá-la, conforme relato em um dos encontros com a Coordenação Pedagógica:

Desde que Laura frequenta nossa escola, ano de 2012, fizemos várias tentativas e conversas com os pais para incentivar a aproximação da família com a escola especializada, porém nada fez com que se mostrassem incentivados ou estimulados para que a filha pudesse usar ou ter contato com a Língua de Sinais; assim, ela não sabe e não usa a Libras até hoje. Porém, atualmente, ela recebe estímulos da professora do AEE, que está fazendo um curso de formação e está aprendendo a língua para poder ensinar a Laura, que também, de modo bem-tímido, está aprendendo lentamente a Libras (ENCONTRO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

A partir do relato, podemos perceber que Laura não tem incentivo da família para o uso da Libras e que ela não a conhece. Ainda, para intensificar a precariedade do ensino de conteúdos em todas as disciplinas, a escola não possui o profissional intérprete de Libras para mediar a aprendizagem de Laura na sala de aula, por não haver profissionais habilitados na área para serem contratados pelo poder público e, também, porque a aluna não compreende Libras.

O atendimento a essa discente surda é realizado no turno inverso pelo profissional especializado na área, que atua na sala do AEE uma vez por semana para auxiliar em seu processo de aprendizagem. Os professores da turma na qual Laura está matriculada não conhecem e não utilizam a Língua de Sinais. Conforme relato das professoras de Língua Portuguesa e de Ciências durante a entrevista realizada na escola, podemos perceber que fazem o que é possível:

Eu percebo em sala de aula que a Laura sabe fazer a atividade sozinha. Seria melhor que ela soubesse a Libras e tivesse um profissional com ela na sala de aula. Iria facilitar muito para todos, pois teríamos um apoio em fazer ela compreender melhor os conteúdos que trabalhamos em sala de aula, no caso da Língua Portuguesa. A gente percebe que muitas vezes a turma também não colabora, conversam bastante e esses ruídos/barulhos perturbam a Laura, deixando ela irritada muitas vezes. A Libras faz falta em diversos momentos; até nós precisaríamos saber usá-la e não sabemos (ENTREVISTA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Ronice Quadros (2000) evidencia a responsabilidade que a escola tem em relação ao surdo quanto às adequações pertinentes de acordo com a necessidade de cada sujeito surdo. Nesse sentido, a autora ressalta que “a escola deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família [...]. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a Língua de Sinais” (p. 17).

Na Sala Multifuncional da escola Laura é recebida uma vez por semana, com atendimentos de quatro horas semanais. A professora especialista que atua no AEE não possui fluência na Língua de Sinais, mas vem buscando cursos de aperfeiçoamento na área para aprimorar essa comunicação que, por ora, ainda está muito longe de ser a ideal para a aprendizagem de Laura e seus professores.

Como eu também não sei perfeitamente usar a Libras e com fluência, mas preciso auxiliá-la nas atividades aqui na escola, estou buscando aprender a Libras. Até hoje ela sempre fez uso da oralidade para se comunicar comigo, desde que estou aqui, e com os outros professores na escola e com os próprios colegas. Inclusive a própria família também faz uso da fala com ela. Acredito que se ela aprendesse a libras, facilitaria muito e conseqüentemente, a família toda teria que aprender também (ENTREVISTA, ESPECIALISTA, 2014).

Conforme Nóvoa (1992), é necessário que todos os docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem busquem a sua qualificação para uma educação que contemple as especificidades de cada sujeito inserido no processo educacional da escola. Percebemos que a professora da sala de recursos possui muito interesse na área, mas, como é comum em todas as escolas, há a necessidade de uma formação específica para que docentes possam realmente efetivar a sua prática.

A partir dos relatos da professora especialista, podemos perceber evidências de que o atendimento realizado para Laura ainda possui muitas falhas em relação ao entendimento da mesma sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula e revistos na Sala Multifuncional, como diz:

Para mim é preocupante a situação da Laura. Por isso estou sempre em busca de novos conhecimentos para poder auxiliar. Quero que ela cresça como sujeito. Quero que ela aprenda. Por isso, eu busco me aperfeiçoar e, atualmente, estou fazendo cursos de aperfeiçoamentos, tanto em grupos de estudos promovido pela Coordenadoria de Educação para professores do AEE e também um curso de formação em Libras em Porto Alegre, para poder aprender a Língua de Sinais e com isso, também poder ensinar para ela e para os outros que ainda virão para nossa escola. Hoje é a coisa mais necessária a ser feito: aprender para poder ensinar a Laura (ENCONTRO, ESPECIALISTA, 2014).

A escola deve ser um local onde todos os sujeitos precisam ser desafiados constantemente a aprender na e com a pluralidade humana, e com respeito à diversidade humana. Desta forma, todas as construções de conhecimento e aprendizagem vêm a ser únicas e valorizadas pelos docentes das instituições de ensino. Em relação ao ingresso de Laura na escola, a orientadora escolar assim se manifestou:

A nossa escola, quando recebeu a aluna surda, não estava preparada para tal situação de ser incluída na escola. Não sabíamos o que fazer e como fazer. Sabemos da legislação que ampara ela e que preconiza a educação para todos. Tivemos muitas dificuldades em ambientá-la aqui por não sabermos o que e como fazer, pois ela não sabia e ainda não sabe Libras. Lembro-me do dia, quando ela veio de uma escola bem pequena e ficou em minha sala, não sabia que ela era surda e de como deveria trabalhar com ela. Ela começou a chorar e outra professora veio em meu auxílio, pois tinha mais experiência que eu, pois trabalhava na Apae. Com certeza ela (Laura) assustou-se, pois a nossa escola era muito maior do que a que ela estava acostumada (ENTREVISTA, ORIENTADORA EDUCACIONAL, 2014).

As instituições de ensino são espaços de trocas de experiências e, para ensinar, precisamos nos comprometer com a nossa prática em sala de aula, assumindo as responsabilidades e, por isso, “é necessário repensar o significado da prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado quando alunos deficientes eram deixados à margem” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 44). Dessa forma, esses autores pontuam que:

A história das tentativas de mudanças pedagógicas tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas deixando intocadas as práticas, a estrutura de instituições, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação dos alunos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 16).

Para tanto, é necessário que acompanhem o processo de mudança que vem acometendo o cenário educacional, contemplando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, que determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2014a).

Para Skliar (2010), a surdez vem a se constituir uma diferença a ser politicamente reconhecida e exige de todos os envolvidos nesse processo uma nova perspectiva de ser acolhida. Nesse sentido, temos clareza que para construir ou constituir uma proposta de política educacional em uma perspectiva de educação inclusiva, todos os atores da escola devem estar engajados em uma mudança conceitual sobre educação e, principalmente, sobre as especificidades das práticas de ensino e aprendizagem que os sujeitos surdos necessitam em razão da sua condição linguística e cultural.

2.3. O sujeito surdo: identidade, imaginário e perspectivas

A partir de leituras realizadas de autoras como Strobel (2008), Gesueli (2008) e Perlin e Strobel (2006), percebemos que durante muito tempo o surdo foi considerado um sujeito anormal ou doente em uma sociedade excludente e segregadora. As próprias famílias de surdos tinham tais preconceitos, pois se sentiam despreparadas ao descobrirem que eram genitoras de uma criança surda, causando angústias e inseguranças.

A qualidade de nossa autoestima e autoimagem está diretamente ligada aos estímulos que recebemos de nossa família e da interação que temos entre e com os nossos familiares. Para Gesueli (2008), quando uma criança surda é recebida em sua família com indiferença em virtude da sua surdez, ou considerada um sujeito diferente/deficiente, pode haver uma distorção na identidade desse sujeito e este querer camuflar uma identidade que não é sua, assumindo então, uma identidade de ouvinte e não de surdo.

Negrelli e Marcon (2006) asseveram que a família é a base da constituição do ser humano e indispensável para o desenvolvimento psicossocial de qualquer criança. É nesse contexto familiar que a criança tem as suas primeiras experiências interpessoais. Para que o sujeito surdo consiga desenvolver a sua identidade de surdo, ele deve ter essas práticas iniciais no seio familiar com experiências visuais, para que não corra o risco de projetar-se no outro – o ouvinte.

Em um determinado período de nossa vida queremos pertencer a um grupo, para partilhar e compartilhar experiências e participar de atividades com pessoas com quem nos identificamos. Esse grupo, que possui o mesmo sentimento de pertencimento, geralmente é composto por outros adolescentes ou, como mesmo mensuramos, entre os pares. No caso do surdo, esse outro são os sujeitos surdos que participam das mesmas situações vivenciadas em seu cotidiano familiar e escolar, pois é nesse meio que serão compreendidos e acolhidos, partilhando de experiências que pertencem ao seu próprio universo com o uso da Língua de Sinais.

Em depoimento de Laura sobre a relação da Língua de Sinais e a família, podemos perceber que ela não possui esse sentimento de pertencimento se referindo à comunidade surda, mas, sim, em relação a algumas pessoas com quem ela se sente segura, no caso a família:

Meus pais são amáveis. Gosto muito deles. Eles nunca me incentivaram a usar a Libras. Sou surda desde pequena. Não sei como é falar com as mãos. Tudo para mim é e sempre foi através da leitura dos lábios. Ver o que as pessoas estão falando. Minha família me auxilia em todas as atividades. Minha mãe trabalha muito e meu pai me ajuda quando preciso. Uma irmã estuda na Setren, outra irmã menor estuda junto na mesma escola e meu irmão é muito inteligente. Acho que seria muito difícil eu usar a Libras, não sei se eles saberiam aprender [...] fico em dúvida. Esse é o meu mundo, o de falar. Agora estou aprendendo com a professora, não sei como vai ser se eu aprender a Libras (ENCONTRO, LAURA, 2014).

Para Laura, que não teve contato com a língua, é difícil pensar que ela possa fazer parte de sua realidade linguística e cultural. De acordo com Perlin e Strobel (2006), a comunidade surda não é formada apenas de sujeitos surdos, mas de familiares ouvintes e surdos, intérpretes de Libras, professores e amigos que possuem interesses em comum. É essa comunidade surda que pode conferir uma noção de pertencimento e acolhimento, pois é nesse grupo que ele vai poder dar um novo significado as suas experiências, quando um surdo se assume como sujeito surdo e se percebe com uma identidade⁷ de surdo.

Nessa linha de pensamento, Dorziat (2009), menciona que:

[...] as comunidades surdas devem propiciar um lugar de afirmação de política, de troca de experiências, que podem desfazer rótulos que por si só contribuem para a perpetuação de uma visão circunstancial das situações, mostrada nas falas dos próprios surdos (p. 25).

⁷ O termo identidade é utilizado no sentido de Silva (1998, p. 58): “A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquela característica que os faz diferentes de outros grupos”.

Sabemos que a comunicação dos surdos acontece a partir de processos visuais no uso da Língua Brasileira de Sinais e configura-se como uma ferramenta imprescindível para efetivar a comunicação entre familiares e na formação de sua identidade. Para tanto, a comunicação entre os familiares com o sujeito surdo é importante para o desenvolvimento dessa autoimagem, auxiliando no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Quando a família possui uma comunicação fluente com o surdo, existem interações significativas na inclusão deste no meio em que vive. Essa comunicação não acontece na família de Laura e nem com seus professores, conforme relata a estudante, quando manifesta suas ideias sobre o processo de aprendizagem:

Meus pais não sabem a Libras e acho que não vão conseguir aprender. Eu aprendo na escola porque meus professores me auxiliam nas tarefas, mas é muito difícil. Eles mostram o que devo fazer. Consigo ler nos lábios. Em casa, tudo é pela fala. Meus pais me apoiam sim, porque eu preciso deles também. Percebo que eles querem saber tudo: como faço, aonde vou e isso é para meu bem. Já na escola é complicado, não sei como fazer em alguns momentos com os professores e colegas de sala. Percebo que eles (os colegas) às vezes me olham diferente, às vezes penso que eles acham que eu recebo tudo mais fácil. Mas não é verdade, nenhuma professora me dá as coisas prontas (ENTREVISTA, LAURA, 2014).

Laura ressalta que tem objetivos, sonhos pessoais e profissionais, mas, ao mesmo tempo, ela mesma coloca certos empecilhos para alcançá-los, demonstrando muito medo e insegurança em seus relatos e ansiedade para alcançar e ter êxito em suas atividades. Conforme seu relato, podemos perceber que seus objetivos e sonhos são aqueles que estão sendo vividos por sua família, pois a ela não foi permitido alçar voos e procurar outras formas de viver.

Acredito que depois que eu terminar o estudo aqui, quero ir para o segundo grau, fazer faculdade, trabalhar e ganhar meu dinheiro para poder comprar tudo o que preciso, além das coisas que eu tenho. Vou trabalhar na padaria com minha mãe. Gosto de estar bonita. Quero no futuro trabalhar, ter minhas próprias coisas. Ser independente de família. Tenho muito medo. Estou também aprendendo bem devagar a Libras, é muito difícil. Os professores me ajudam muito. Mas não sei muitas vezes como fazer para conseguir isso (ENTREVISTA, LAURA, 2014).

Percebemos que Laura, ao se pronunciar sobre esses ideais, demonstra que tem clareza sobre sua condição de surda, mas ainda não se percebe como sujeito surdo, negando sua identidade e estando intimamente confusa sobre como se portar ante a sua condição, pois até hoje sempre teve o modelo do ouvinte/oral como único caminho para a comunicação.

Analisando essa situação, podemos afirmar que os surdos historicamente constituíram sua identidade ao longo de muitas lutas e reivindicações em diferentes períodos da história, e até hoje vêm travando incessantes lutas sobre o respeito a sua identidade e cultura surda. Essa persistência possibilitou-os a constituir-se em um grupo social, desmistificando tabus e conceitos. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Woodward (2000) sobre a identidade como uma questão de apropriar-se de algo, tornando-se capaz de se posicionar diante de situações e, dessa maneira, conseguir reconstruir-se e transformar-se ao longo do tempo.

Podemos perceber que a identidade e a diferença possuem uma interligação. Quando o sujeito surdo afirma ter uma identidade surda, ele nega a identidade ouvinte. A identidade é marcada por uma oposição, pois, de acordo com Silva (2011):

[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois inseparáveis. Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referencia, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença (p. 76).

Podemos incorporar a identidade e a diferença como sendo construídas pela sociedade, por serem frutos de uma relação social que disputa espaços em uma sociedade que uniformiza os sujeitos como normais e anormais. Para garantir o acesso e permanência dos surdos em instituições de ensino, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, documento oficial do MEC/SEESP (BRASIL, 2008), vem ao encontro de uma educação que reconhece a diferença e preconiza que ela seja desenvolvida de forma bilíngue e disponibilizada a presença do intérprete e tradutor de Libras, e que o atendimento aos surdos seja realizado por especialistas com conhecimentos específicos na Libras.

Atualmente a educação de surdos é garantida por legislação específica em relação ao uso da Libras em todos os espaços acadêmicos com a presença do intérprete de Libras nas Instituições de Ensino. Laura, durante algumas conversas informais, quando instigada a falar, pois não compreende a Libras, sobre a presença do intérprete, demonstra não ter claro sobre qual seria o papel desse profissional em sala de aula e como iria proceder quanto a sua permanência na sala:

Não sei se esse intérprete iria me auxiliar na sala de aula. Talvez se eu soubesse há mais tempo a Libras, sim. Mas daí eu precisaria aprender primeiro para saber me comunicar com ele. Hoje eu tenho a professora da sala do atendimento que me auxilia nas atividades, principalmente nas atividades de leitura e escrita, nas provas e trabalhos que os professores mandam fazer, onde eu não compreendo muitas vezes o que está escrito. O que ela faz então é me explicar de uma forma mais clara para eu continuar fazendo as coisas na sala de aula (ENTREVISTA, LAURA, 2014).

Em conversas com Laura no espaço da sala de aula e durante as entrevistas realizadas com ela na escola, a mesma manifestou suas dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares de Ciências e de Língua Portuguesa. Observamos, a partir dos relatos de Laura, durante a observação em sala de aula e as entrevistas realizadas na escola, que em relação a sua aprendizagem nos componentes de Língua Portuguesa e de Ciências a mesma sente-se desconfortável por muitas vezes não compreender o que todos falam em sala de aula e, ainda, porque muitos acreditam que ela esteja sendo privilegiada e favorecida nas resoluções de atividades e com notas pelos docentes da escola.

Pois é... Na sala é complicado. Às vezes muito barulho. Quando estou sozinha com os professores é mais calmo, consigo compreender melhor. Mas quando meus colegas estão em sala tudo fica diferente. Primeiro porque existe muito barulho, não consigo me concentrar no que estou fazendo. Fico muito braba. Às vezes tem coisas que não consigo realizar – minhas tarefas – e peço socorro para Raquel e Paula. Elas fazem as mesmas atividades comigo que usam com meus colegas. Já percebi que, às vezes, eles (os colegas) pensavam que eu não fazia sozinha ou que as profes me auxiliavam, dando nota... Mas isso não acontece. Eu tento sim fazer, minha irmã também me ajuda muito em casa (ENTREVISTA, LAURA, 2014).

A partir disso, verificamos que muitas instituições de ensino ainda não encontraram o seu caminho em relação à educação inclusiva e vão precisar de um tempo mais longo do que o previsto por pesquisadores da área para se legitimar em relação às diversidades humanas na escola e, principalmente, para concretizar ações que incentivam a educação inclusiva em todos os espaços educacionais.

Quando questionamos Laura sobre esse “barulho” que é desconfortável para ela na sala de aula, a mesma relata que “esse barulho” são as conversas e interrupções que impedem e atrapalham a sua concentração em todas as disciplinas em sala de aula, precisando um esforço muito maior para manter esta concentração durante as explicações do professor em sala de aula e, ao mesmo tempo, o professor deverá superar essa dificuldade e ter essa percepção para que não ocorra nenhum prejuízo na aprendizagem para a aluna surda que faz a apreensão dos conteúdos apenas pela leitura labial.

Com isso, não podemos negar que “o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido mais do que uniformizadora, contestando as identidades essencializadas. Temos o direito de ser, sendo diferentes” (MANTOAN, 2011, p. 30) e, como afirma Pierucci (1999), se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade então está em querermos ser também diferentes de direito.

2.4. Atendimento Educacional Especializado e intérprete de Libras: desafios, necessidades e potencialidades

O atendimento realizado no AEE é um serviço da educação especial, preferencialmente desenvolvido na rede regular de ensino, responsável em organizar recursos de cunho pedagógico e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação dos alunos matriculados nas escolas considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento tem como objetivo complementar a formação do aluno, promovendo a autonomia e a independência do mesmo na escola e fora dela. O atendimento deve ser realizado nas Salas Multifuncionais, no turno inverso ao da turma em que o aluno frequenta, preferencialmente na mesma escola onde o aluno está matriculado.

O AEE destina-se a alunos com deficiência de natureza física, intelectual e sensorial (visual e surdez parcial ou total), e alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento – TGD – e com Altas Habilidades e/ou Superdotação, pois constituem público-alvo da Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. É um serviço que deve ser oferecido em todas as etapas e modalidades de ensino como parte integrante para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, e a escola precisa contemplar essa oferta em seu Projeto Pedagógico.

Conforme o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o professor, para atuar nessa sala, precisa ter uma formação específica para a docência e a educação especial. Suas atribuições configuram-se em:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2014b, p. 3).

Os professores que almejam trabalhar nessas Salas Multifuncionais nas escolas, necessariamente, como consta na legislação já citada, precisam ter conhecimentos sobre Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para os surdos, Sistema Braille e Sorobã, bem como sobre orientação e mobilidade e utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologias assistivas, sobre o desenvolvimento de processos mentais e, ainda, sobre a adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos e outros. Ainda esse profissional precisa estar disposto a promover uma parceria com o docente que atende as turmas no ensino regular.

No caso do atendimento realizado na escola observada, percebemos que o mesmo é visto apenas como um auxílio para muitos professores. A maioria dos professores que entrevistamos e observamos ao longo deste estudo, busca o apoio pedagógico com esse profissional para algumas soluções imediatas. Outros docentes, ainda, resistem às mudanças que vêm acontecendo no cenário educacional, alegando que não foram preparados pela academia para atuar nessas especificidades da inclusão.

Uma questão muito pertinente foi que verificamos que a maioria destes professores terminou a sua Graduação antes da lei ser sancionada, demonstrando a falta de preparo por parte desses profissionais da educação, visto que, mesmo que tivessem o componente de educação inclusiva, esta não os capacitaria sem que eles estivessem predispostos a fazê-lo. Percebemos, ainda, durante conversas informais, que muitos procuram neutralizar as suas responsabilidades ante os desafios que possam vir a encontrar em sua atividade e prática docente com as diferenças em sala de aula.

Quando o professor coloca-se como alguém a essas mudanças, ele, de uma determinada maneira, abdica de rever seus conceitos sobre suas práticas. Estamos propondo que aconteça uma ruptura de paradigmas com relação à educação inclusiva, pois precisamos rever as políticas educacionais trazendo uma escola efetivamente para todos, como preconiza a legislação.

Isso podemos perceber por intermédio do relato da professora de Ciências sobre a organização e aplicação de suas atividades em sala de aula no 7º Ano:

Já tenho contato com Laura desde o ano passado, durante o 6º ano, e percebo que ela vem tendo, muito timidamente, sucesso em seus progressos na aprendizagem. Não faço diferenciação entre ela e a turma, pois se eu fizesse, aí estaria excluindo ela de minhas aulas. O que procuro fazer é realmente mostrar a todos que ela é igual a nós. Por isso, dou as mesmas atividades, as mesmas provas, os mesmos exercícios, a

mesma avaliação... Tudo igual. O que eu modifico é como percebo ou avalio ela. Tenho consciência que ela precisa de um olhar diferenciado em sala de aula, e no momento das avaliações procuro fazer com que ela seja valorizada pelo que produziu (ENTREVISTA, PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2014).

Esse relato evidencia que o professor tem consciência da diferença cultural e linguística de Laura, porém não possui clareza que poderia privilegiar a aprendizagem de Laura usando materiais concretos e visuais, uma vez que o surdo, em virtude de sua diferença linguística, percebe e reconhece informações pela experiência visual. Conforme Strobel (2008), a experiência visual como um artefato surdo é entendida como a forma de os “sujeitos surdos perceberem o mundo de maneira diferente, a qual provoca reflexões de suas subjetividades” (p. 38).

Conforme Veiga-Neto (2007, p. 31), “o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas [...], nem são uma representação das coisas [...]; ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos”. Dessa forma, podemos afirmar que os artefatos visuais, citados por Strobel (2013), são todas as experiências visuais vivenciadas pelo sujeito surdo, proposto pelos docentes ou pelo meio em que vive, para promover a aprendizagem de um sujeito cultural que se constitui mediante experiências que o tocam e o transformam.

Durante as observações realizadas na sala de aula, um fato extremamente importante ocorreu em um momento da explicação da docente. Por não fazer uso de artefatos culturais que propiciem mais informações visuais e concretas para Laura ter uma compreensão efetiva e, ao mesmo tempo, interagir com os colegas, a mesma inicia uma conversa paralela com uma colega de sala, trocando informações por meio de bilhetes.

Ainda sobre as experiências visuais, Perlin e Miranda (2003, p. 218) acrescentam que a “experiência visual significa usar a visão [...] como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”.

Percebemos, no decorrer das observações e entrevistas, que Laura possui muitas dificuldades em relação a conceitos e significados determinados por conteúdos específicos trabalhados em sala de aula, porém ela consegue manter um diálogo/escrita sobre amenidades que não exigem compreensão de termos específicos e complexos, como a situação apresentada na troca desses bilhetes. A professora de Língua Portuguesa, quando questionada sobre a aprendizagem de Laura e seu desempenho durante as suas aulas, apresenta o seguinte depoimento:

Ouvia outros professores relatando sobre o desempenho de Laura. Até então não me preocupava, mas no momento em que percebi que no 7º Ano seria professora dela, pensei em como trabalhar com ela, como realizar as tarefas, como fazer as leituras com ela, como seria minha aula de Língua Portuguesa, já que ela não me ouviria. Como dizem: caiu a ficha! Mas então o que fiz: sempre em todas as atividades de leitura ela faz de maneira individual. Sobre a leitura dos livros, percebo que ela está lendo, porque depois de cada leitura, de maneira individual, cada um faz uma ficha de leitura do livro e ela faz de acordo com o solicitado. Para compreender as escritas de Laura procuro sempre a ajuda da professora Edvanea da Sala de Recurso para conseguir entender o que Laura quer dizer no papel. Sua estrutura linguística é diferente; aliás, muito diferente. Nesse sentido, ela (a professora da Sala de Recurso) me auxilia na compreensão do pensamento e da escrita (ENTREVISTA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Analisando os fatos que a professora traz em seu depoimento, podemos perceber que, no caso específico de sujeitos surdos, tencionamos a referenciar que, para Laura, o ideal seria conhecer a Libras e haver a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras para fazer a mediação do conhecimento e favorecer esses momentos de troca de saberes para que seja efetivada uma aprendizagem com qualidade. Esse profissional teve sua profissão reconhecida e regulamentada pela Lei 12.319, em 1º de setembro de 2010, para promover o acesso e a permanência do sujeito surdo na escola e, principalmente, auxiliar no momento de intermediar sobre o entendimento das escritas considerando as especificidades da linguística e gramática desse aluno surdo incluído na rede regular de ensino.

Em relação à presença do profissional intérprete de Libras, podemos verificar que, por este não estar presente na sala de aula, muitos professores sentem dificuldade em dialogar e contextualizar de maneira específica sobre os assuntos escolares que devem ser trabalhados durante o ano letivo. As professoras de Língua Portuguesa e de Ciências apresentam essa dificuldade em seus relatos:

Com certeza, se tivéssemos o intérprete em sala de aula, para a Laura e para nós seria muito melhor. Para Laura porque ela compreenderia muito mais e teria acesso a mais informações que são trabalhadas em sala de aula, para nós, porque teríamos a certeza de que ela estaria realmente fazendo parte da aprendizagem, questionando sobre os assuntos e, com certeza, contribuindo com seus questionamentos (ENTREVISTA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Eu acho que o intérprete seria muito importante na sala de aula. Na Língua Portuguesa seria muito bom mesmo; acrescentaria muito para Laura esse acompanhamento de um profissional habilitado para transmitir o que gostaríamos que ela aprendesse em todos os sentidos. Existem muitos termos que precisam ser explicitados de forma mais específica e singular para que Laura pudesse vir compreender sobre qual o contexto ela poderia usar. E com certeza ela teria mais avanços do que já vem tendo em sala de aula, teria uma ampliação no seu vocabulário que por ora é um tanto restrito ainda (ENTREVISTA, PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2014).

Diante de tais afirmações, podemos assegurar que a figura do intérprete educacional em sala de aula para mediar o conhecimento seria, nesse caso, imprescindível, considerando que nenhum desses docentes possui conhecimento da Língua. Conforme a Lei 12.319, já citada, esse profissional estaria na sala de aula como alguém que pudesse ser um mediador, entre professores e aluno, para viabilizar e intermediar o acesso à escolarização dos sujeitos surdos nas escolas regulares de ensino.

Um dos grandes problemas apresentados pelos docentes é a falta do profissional intérprete de Libras na escola, pois os mesmos não conseguem movimentar-se em sala de aula, privilegiando os colegas ouvintes e Laura, fazendo uso de uma língua oral e, ao mesmo tempo, a Língua de Sinais. Para Stumpf (2008), “[...] o intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras. Mas, fazer de conta que um único professor pode falar duas línguas ao mesmo tempo é fingir que o ensino é inclusivo” (p. 24).

Mantoan (2011) adverte que, para a inclusão ter êxito, é necessário e “implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (p. 37). A partir disso, podemos identificar que algumas instituições de ensino ainda explicitam que todos os sujeitos são diferentes e com processos de aprendizagem que os diferenciam um do outro, e que há diferença no desenvolvimento de cada ser humano. Se, entretanto, verificarmos a realidade escolar, constatamos que todos são homogeneizados, ou seja, colocados em um mesmo padrão, já preestabelecido para aquela série, e que, caso não consigam atender aquelas normalidades preestabelecidas por uma sociedade excludente, são excluídos por uma repetência ou passam a ocupar os lugares dos grupos de reforço ou grupos de aceleração para “acelerar a sua aprendizagem”, para que não saiam da escola em “desvantagem” com o outro.

O maior desafio dos docentes e dos especialistas das salas de recursos existentes nas escolas regulares é de rever e reorganizar as práticas escolares adotadas para esses educandos, reconduzindo-os, em primeiro lugar, para o espaço do saber de onde foram excluídos de uma ou de outra maneira na escola ou fora dela.

CAPÍTULO 3

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO SUJEITO SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA

Neste Capítulo trazemos as manifestações de diferentes sujeitos envolvidos neste estudo, as quais foram expressas em entrevistas, encontros e falas de e em sala de aula. Os dados produzidos neste Capítulo serão apresentados considerando os fundamentos teóricos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) e dialogam sobre as concepções, crenças e significados produzidos por professores, equipe diretiva e estudantes sobre a educação inclusiva, processos e práticas de ensino e de aprendizagem efetivados junto a estudantes de educação básica (ouvintes e surdos). Versam, ainda, sobre implicações desses processos e práticas para e no desenvolvimento de crianças surdas e para a melhoria de práticas docentes.

A partir de manifestações de diferentes sujeitos envolvidos neste processo investigativo, foram construídos dois focos temáticos envolvendo seis categorias. Em cada categoria emergiram duas proposições. O primeiro foco faz referência aos “processos formativos e práticas pedagógicas de profissionais envolvidos em escola inclusiva” incluindo três categorias: formação acadêmico-profissional, atendimento/acompanhamento e atuação profissional. Já o segundo foco contempla reflexões sobre “processos de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo” e integra três categorias: relação/inserção, interação e apropriação do conhecimento.

Na Tabela 1 apresentamos os focos temáticos construídos na pesquisa, as categorias e as proposições nelas incluídas.

Tabela 1 – Foco temático, categoria e proposições

Foco temático	Categoria	Proposição
3.1. Processos formativos e práticas pedagógicas de profissionais envolvidos em escola inclusiva	3.1.1. Formação acadêmico-profissional	3.1.1.1. A falta de formação dos profissionais com conhecimentos amplos e profundos sobre desenvolvimento da criança surda fragiliza os processos de ensino e limita as condições para aprendizagens de conteúdos escolares.
		3.1.1.2. A efetivação de processos inclusivos necessita o abandono de práticas pedagógicas segregacionistas e o questionamento reflexivo sobre concepções e valores.
	3.1.2 Atendimento/Acompanhamento	3.1.2.1. A apropriação de conhecimentos escolares pelo estudante surdo exige profissionais com domínio e fluência da Língua de Sinais
		3.1.2.2. Concepções de professores e gestores sobre inclusão reforçam a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais e impedem mudanças nas salas de aula.
	3.1.3 Atuação profissional	3.1.3.1. O desenvolvimento de proposta pedagógica bilíngue favorece as condições para o aprendizado dos aspectos comunicativos e das formações mentais da criança surda.
		3.1.3.2. A falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento mental da criança surda fragiliza o processo educacional e limita as oportunidades para a aprendizagem.
3.2. Processos de ensino e de aprendizagem do sujeito surdo	3.2.1. Relação/inserção	3.2.1.1. As relações concretas estabelecidas na escola podem favorecer ou limitar a aprendizagem dos conteúdos, marcando a qualidade e o ritmo de desenvolvimento dos alunos.
		3.2.1.2. A inserção da criança surda em contextos diferenciados e o acesso a experiências com uma Língua de Sinais, favorecem as condições de interação e a expansão de relações interpessoais necessárias para a construção da subjetividade da criança surda.
	3.2.2. Interação	3.2.2.1. A melhoria da qualidade das interações sociais em que os alunos (surdos e ouvintes) se envolvem e a participação das professoras por meio de mediações pedagógicas intencionais, favorecem a apropriação dos conceitos.
		3.2.2.2. O processo de aprendizagem de crianças surdas necessita formas culturais alternativas de desenvolvimento que implicam no uso de instrumentos pedagógicos especiais.

	3.2.3. Apropriação do conhecimento	3.2.3.1. O domínio da Língua de Sinais pelo surdo se constitui em fator importante nos processos de ensino e aprendizagem.
		3.2.3.2. A apropriação da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva é favorecida pela apropriação e domínio de uma língua sistematizada.

Fonte: Elaborada pela autora e orientadora (2014).

3.1. Processos formativos e práticas pedagógicas de profissionais envolvidos em escola inclusiva

A nossa constituição como sociedade passou por diversos períodos distintos, se enfocarmos a prática social com os sujeitos até então considerados deficientes. Em um primeiro plano, podemos verificar a exclusão dos sujeitos que não correspondiam ao padrão de normalidade da época. Posteriormente, recorreremos à integração de sujeitos com atendimentos em instituições de maneira segregada, e recentemente podemos visualizar a filosofia da educação inclusiva para vir a modificar os sistemas sociais (SASSAKI, 1997).

O contexto da Educação Especial abordado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 17) traduz que a “educação especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus de ensino”, e expressa uma grande tentativa em promover a inclusão social de todos.

Para Machado (2008), esse fazer pedagógico tinha uma visão medicalizada:⁸

Principalmente na primeira metade do século XIX, em que instituições que trabalhavam com educação especial passaram a desenvolver suas atividades de ensino e aprendizagem através de atividades terapêuticas, como a instrução individualizada, a seqüenciação cuidadosa das tarefas, uma ênfase na estimulação, preparação meticulosa do ambiente e treino de habilidades funcionais (p. 32).

Percebemos que algumas instituições de ensino continuam a desempenhar esse modelo, e tentam melhorar as pessoas para adequá-las aos padrões de uma sociedade que ainda exclui. As pessoas com deficiência necessitam de apoio, porém, em nosso pensamento, isso deve vir com a possibilidade e a necessidade de proporcionar-lhes independência em todos os espaços da sociedade e nas instituições de ensino.

⁸ Termo usado no livro “A surdez: um olhar sobre as diferenças”, de Skliar (2010).

Aproximadamente no final da década de 60 iniciaram-se grandes movimentos e debates sobre a integração dos sujeitos, quando se primava pela normalização e o direito à vivência de pessoas com deficiência aos padrões dos grupos majoritários. Esses movimentos procuraram inserir essas pessoas na educação, no trabalho, locais de lazer e, principalmente, em suas próprias famílias (SASSAKI, 1997).

Já nas décadas de 70 e 80 foram promovidos vários movimentos para a integração na sociedade da pessoa que ainda era vista como deficiente. Foi nesse período que se iniciaram discussões mais afincas sobre a questão da escolarização dessas pessoas. Werneck (1997) e Sasaki (1997), quando fazem referência ao conceito de integração em um contexto educacional, consideram as mais variadas tentativas de inserção nas escolas, porém com a necessidade de os sujeitos se adaptarem às realidades da escola regular.

Atualmente é sabido, dentre as instâncias escolares, que para se favorecer a integração e inclusão em todos os espaços educacionais é necessário que haja uma mudança efetiva na organização do programa e currículo para que este esteja voltado às necessidades e especificidades de cada educando, e que haja uma maior valorização do saber docente proporcionando a eles formação específica, suportes físicos e tecnológicos na instituição de ensino para realmente poder expandir oportunidades de aprendizagem a todos, posto que a própria Lei nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 58, que a educação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais deve acontecer preferencialmente nas escolas de ensino regular.

O movimento de integração traz ainda muitos questionamentos, pois, como já referimos anteriormente, sobre uma sociedade padronizada pensamos se realmente os indivíduos conseguiriam se tornar iguais, em uma sociedade literalmente competitiva que valoriza muito o êxito de cada um e os quantifica em suas notas. A integração estaria longe de acontecer nesses moldes.

Quando pensamos na integração, e que esse movimento buscou basicamente a normalização desses sujeitos, voltamos para um enfoque da inclusão em que se propõem mudanças na consciência e na estruturação social para uma nova sociedade mais igualitária, respeitando as especificidades de cada um e valorizando, de maneira qualitativa, o progresso escolar.

Nesse sentido, podemos recorrer a Sasaki (1997) quando sugere que:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meio de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, ao próprio portador de necessidades especiais (p. 42).

De acordo com Werneck (1997), aconteceram no Brasil vários eventos que abordavam assuntos relacionados à educação inclusiva, que discutiam temas sobre a integração⁹ confundindo-se, muitas vezes, com a inclusão,¹⁰ por ainda não ter claro que existe uma diferença específica no processo de cada uma. Para a autora, “na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela” (WERNECK, 1997, p. 16).

Visto isso, ainda temos uma afirmação muito recorrente sobre a política de inclusão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial sobre o acesso e permanência na escola:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 28).

Dessa forma, recorreremos ainda ao documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sobre o atendimento e ingresso dos alunos surdos nas instituições escolares, quando o próprio documento traça as diretrizes para essa educação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 11).

⁹ De acordo com Mantoan (1997, p. 8), integração é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas.

¹⁰ Segundo Mantoan (1997, p. 145), a noção de inclusão não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário de integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Conforme Machado (2008, p. 45), “não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades, não basta prestar atendimento especializado” para atendermos a demanda da política de inclusão. Nesse sentido, percebemos que as nossas escolas e os professores que atuam nelas precisam criar uma nova rota para a produção de saberes, reorganizar-se nas ações pedagógicas e, assim, modificar suas concepções sobre a aprendizagem e avaliações realizadas com e para esses discentes surdos, respeitando a sua especificidade linguística.

Apoiados nas ideias de Freire (1993), que faz uma reflexão sobre o respeito à educação e à política, apostamos em um professor que, por meio de sua prática docente, seja qual for a sua realidade, possibilite ao educando a construção de uma consciência crítica e política. Por esse motivo, conforme o autor, o professor deve ter claro que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores em relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação [...] (FREIRE, 1993, p. 46).

Pensando nesse mesmo viés, atualmente a maioria de nossas escolas ainda tem pautado suas práticas pedagógicas com modelos teórico-metodológicos que tornam o ensino para os surdos algo linear e estático, considerando o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se frágeis e com sensível dificuldade em conseguir lidar com as diferenças encontradas nas escolas e, principalmente, em compreender sobre os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Trazemos, para exemplificar essa problemática, a questão da educação de surdos organizada nas escolas de ensino regular. Com isso surgem questionamentos como: Quais professores possuem compreensão sobre a questão da estruturação linguística e gramatical da Libras? Quais professores sabem comunicar-se com os surdos? Quais professores abdicam de avaliações quantitativas e priorizam as qualitativas, valorizando o progresso do sujeito? Percebemos, então, que as singularidades deixam de fazer parte dos discursos e das práticas escolares (MACHADO, 2008).

É necessário que os agentes que transformam a escola percebam, conheçam e respeitem a construção histórica, cultural e social dos surdos. Seria imprescindível que a escola pudesse construir um currículo que propiciasse uma aprendizagem qualitativa privilegiando a aquisição do conhecimento e, principalmente, o respeito à cultura do surdo, que visa a “resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, dos problemas desse processo” (SCOZ, 1994, p. 23).

Para tanto, na categoria que segue sobre a formação acadêmica e profissional docente, abordaremos sobre a necessidade de formação por parte dos docentes para que seja efetivado com qualidade o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que privilegiam momentos reflexivos para efetivarmos a educação inclusiva.

3.1.1. Formação acadêmico-profissional

Quando estamos em busca da formação profissional, as experiências oportunizam pensar sobre a realidade em que estamos inseridos, pois constantemente precisamos refletir sobre nossa atividade docente. Nesse sentido, Tardif (2007) afirma que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais a estrutura e orienta (p. 23).

Esta categoria valoriza a formação acadêmica e profissional do educador da escola. A nossa tarefa de ensinar resulta em termos o domínio pedagógico e de conhecimentos específicos, mas, ao mesmo tempo, e, sobretudo, em sermos professores conscientes e preocupados com o resultado desse ensino. É com esse pensamento que construímos as proposições que seguem.

3.1.1.1. A falta de formação dos profissionais com conhecimentos amplos e profundos sobre desenvolvimento da criança surda fragiliza os processos de ensino e limita as condições para as aprendizagens de conteúdos escolares

Todas as profissões estão sujeitas a grandes experiências, algumas bem-sucedidas e outras nem tanto, pois podemos encontrar algumas barreiras, dificuldades e entraves de ordens diversas. Essas dificuldades podem estar relacionadas a questões estruturais, relacionais e/ou pedagógicas.

Muitas vezes acreditamos que, por termos muitas informações sobre determinados assuntos, possuímos excelência e experiência na atividade de docência. Larrosa (2010, p. 21) afirma que a “[...] informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a

experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência”. Podemos acreditar que muitas vezes não conseguimos aplicar na prática todas as informações que possuímos por não termos a experiência na docência com alunos surdos e por não conhecermos como esses sujeitos aprendem em sala de aula nas escolas de ensino regular e, de acordo com o autor, muitas vezes “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” (p. 23) de buscarmos o conhecimento necessário.

A análise de manifestações de professores, envolvidos neste estudo, nos leva a pensar que existem grandes dificuldades em relação às competências e práticas pedagógicas dos docentes em organizar e apresentar atividades de maneira bilíngue para que Laura possa compreender os conteúdos escolares, mesmo com dificuldades na comunicação com os colegas e professores ouvintes e em fazer-se compreender em sala de aula, como expõe a professora de Ciências:

É difícil conseguir trabalhar com a diversidade quando não recebemos formação para tal. Precisamos dar conta em sala de aula, pois a legislação nos cobra; precisamos dar toda a atenção aos nossos alunos, independentemente da dificuldade ou necessidade que cada um tem. O que é mais difícil em sala de aula é atender alunos ouvintes e surdos, respeitando as necessidades específicas, como, por exemplo a Língua de Sinais; a escrita que é bem diferente, pois tem uma estrutura diferente da língua portuguesa. Essa dificuldade faz com que nós nos sintamos muitas vezes inseguros em sala de aula (ENCONTRO, PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2014).

O relato da docente demonstra que essa falha na formação dos profissionais da educação faz com que haja inúmeros problemas no ensino e no desenvolvimento da criança surda durante o processo de aprendizagem na escola regular. Encontramos na LDB 96, em seu artigo 58, inciso III, a orientação de que a formação dos professores especialistas para realizar o atendimento especializado e para os professores de ensino regular, seja em nível médio ou superior, também orientação atual, estimula que todos os docentes tenham pelo menos o grau superior para que possam atender a todos os alunos, quer seja da educação especial ou do ensino regular.

Quando vim trabalhar na escola como professora do AEE não sabia que trabalhar com surdos era tão diferente, pois com eles precisamos ter domínio completo da Língua. Quando fiz a minha Graduação, não tínhamos nenhum componente que nos auxiliasse a trabalhar com Libras e outras necessidades específicas. Hoje percebo como nós professores precisamos nos preocupar e esmerar para conseguirmos buscar aperfeiçoamento na área da educação especial (ENTREVISTA, ESPECIALISTA, 2014).

Acreditamos que os professores sentem um desconforto ou aflição ao encontrar sujeitos com necessidades específicas na sua sala de aula. Conforme Orrico, Canejo e Fogli (2007):

[...] diante da diferença o homem se intriga, interroga, nomeia e sofre por perceber que tanto as normas que culturalmente constrói as verdades históricas em que se transformam as conquistas da ciência, não dão conta de todos os aspectos que constituem o ser humano (p. 116).

Destacamos que quando estamos diante da diferença linguística do sujeito surdo em nossa sala de aula – caso de Laura –, precisamos estar cientes que a avaliação e o processo de aprendizagem é diferente em relação aos discentes ouvintes, e que os nossos materiais didáticos e de apoio devam priorizar atividades visuais para que, em seguida, se efetive o registro dos dados e informações, pois estes conceitos serão compreendidos pelo aluno de uma forma diferenciada se comparada com alunos ouvintes, proporcionando, então, também, uma aprendizagem para o nosso aluno surdo.

Durante as atividades em sala de aula, organizamos na medida do possível materiais visuais e práticos para auxiliar Laura. É muito difícil fazer essa mediação entre alunos ouvintes e surdos quando não sabemos lidar com essa diferença da maneira que realmente é necessário. Penso que houve muita falha na minha formação acadêmica, porém eu estou ciente que preciso buscar capacitações e ações formativas para que eu possa também contribuir com a minha parte no processo de inclusão em nossa instituição (ENTREVISTA, PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2014).

De acordo com Xavier (2002), é necessário que haja uma formação que propicie “a construção das competências do docente para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais dos seus alunos em uma escola inclusiva [...] e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade e cidadania” (p. 19). Essa formação dos professores precisa estar prevista como uma prioridade dos governantes em possibilitar a introdução de novas práticas de ensino para poder responder às características de todos os seus alunos e, ainda, os docentes precisam estar cientes de que eles são parte dessa mudança e comprometidos para que isso ocorra efetivamente em toda a estrutura da escola.

Laura, em sala de aula, encontra dificuldades nos conteúdos que lhe são ensinados em virtude de seu grau de desenvolvimento mental, que não permite, ainda, abstrair certos conhecimentos trabalhados em aula. Diante disso, cabe aos professores analisar e avaliar os conhecimentos dos seus alunos para conseguir elaborar suas aulas com atividades específicas ou criar materiais para aprimorar o atendimento a esses educandos, facilitando a sua

compreensão em relação a todos os conhecimentos. Ressaltamos que essa deve ser uma prática para com todos os alunos, diante da impossibilidade dos mesmos em acessar os saberes e conhecimentos escolares, ou buscar outra metodologia para que o aluno se aproprie do que a escola se propõe a discutir.

3.1.1.2. A efetivação de processos inclusivos necessita o abandono de práticas pedagógicas segregacionistas e o questionamento reflexivo sobre concepções e valores

Para efetivarmos uma educação que valoriza a diferença em sala de aula e tornar nossa escola um espaço inclusivo, precisamos adotar uma postura na qual o aluno possa vir a elaborar e se apropriar de conceitos por seu próprio esforço em um coletivo, mesmo que seja função do professor oferecer subsídios para o aluno compreender e apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Dessa maneira, a educação inclusiva poderia proporcionar a todos os estudantes a possibilidade de confrontar-se consigo mesmo para garantir uma aprendizagem de qualidade.

De acordo com Frison (2012, p. 202), “o que precisa acontecer são processos de (re) construção teórica no encontro de pessoas que falam e buscam compreender suas próprias práticas e concepções pedagógicas, com a ajuda de outros, de outras teorias e explicações”. A prática do professor deve estar sempre pautada em uma autorreflexão sobre as suas ações em sala de aula. A fala da professora de Língua Portuguesa revela sentimentos que imprimem a necessidade de encontros formativos:

Se nós docentes tivéssemos mais tempo em participar de atividades formativas e reflexivas sobre a educação inclusiva e, ainda, de como trabalhar com surdos, aprender de forma mais intensa a Libras, poderíamos ter mais sucesso em nossa prática como professor com sujeitos surdos incluídos em sala e conseguiríamos efetivar a inclusão em sala de aula (ENTREVISTA, 2014).

Os estudos realizados durante esse processo investigativo indicam que as atividades pedagógicas e a metodologia que o docente utiliza em sala de aula, podem transformar ou limitar a transformação do cotidiano escolar de Laura. O professor que emprega práticas e instrumentos pedagógicos que não apresentam potencialidades para a aprendizagem dos estudantes, se não estiver aberto às mudanças em relação as suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, de nada adiantará a participação dele em grupos de estudo. O que deveria ser garantido em todas as escolas são espaços de discussão em que se pudesse valorizar a observação, a análise e a prática efetiva de materiais e instrumentos para serem usados em sala de aula. Nesse sentido, Freire (2001) destaca que:

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte (p. 98).

Para Carvalho (2014), a prática reflexiva do docente efetiva uma melhor aprendizagem, e por isso “é importante entender a aprendizagem que, mesmo como processo individual, exige de nós conhecer e reconhecer o contexto em que se desenvolve” (p. 59). Dessa maneira, acreditamos ser necessário que todos os docentes envolvidos no processo de aprendizagem de Laura sejam capazes de aprender e de adaptar o planejamento em sala de aula e os procedimentos e práticas de ensino e, além disso, esse docente precisa ser capaz de aprender a olhar para as competências e habilidades de nossos alunos e não somente para as suas limitações e, ainda, precisa ter o domínio teórico e prático para propiciar a qualidade no ensino.

Para tanto, se pensarmos na efetivação do processo de inclusão nas escolas precisamos estar cientes que devemos refletir sobre nossas experiências, concepções e valores, respeitando as especificidades de cada sujeito presente na sala de aula. É necessário aceitar o aluno surdo como um sujeito com necessidades específicas e transformar a nossa prática em ações que venham efetivamente resultar em uma aprendizagem de forma qualitativa para todos, abandonando as ações que possam ocasionar a segregação desses indivíduos. Nesse sentido, “quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1993, p. 67).

Laura precisa de muito apoio em sala de aula e nas atividades que desenvolve fora dela. Posso perceber que a mesma possui muita dificuldade por parte de um grupo de professores em perceber e compreender que cada aluno que temos em nossa escola possui um desenvolvimento diferenciado. E nós, muitas vezes, criamos rótulos e tornamos as nossas aulas idênticas, não respeitando o ritmo de cada um e nem o seu tempo (ENTREVISTA, ESPECIALISTA, 2014).

Para Glat e Nogueira (2002) é necessário que haja “a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos de escolarização, dando conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos” (p. 25). Não temos como mudar as práticas dos professores sem que eles mesmos venham a ter o desejo de fazê-lo, tendo consciência das razões e dos benefícios que poderão trazer tanto para os alunos quanto para a escola e, enfim, para o sistema de ensino como um todo.

3.1.2. O atendimento/acompanhamento

Para que um docente possa atuar na educação especial ou nas salas do Atendimento Educacional Especializado, ele necessita de uma formação específica que o habilite e que, ao mesmo tempo, venha garantir aos discentes o acesso e compreensão do conhecimento. Para tanto, é necessário que sejam oferecidos aos alunos incluídos em escolas de ensino regular atendimento e acompanhamento pedagógico diário que privilegie a sua aprendizagem e permanência na instituição.

Dessa forma, essa categoria apresenta algumas reflexões sobre como acontece o atendimento e o acompanhamento da aluna surda na escola em relação à apropriação dos conhecimentos escolares e às concepções que os professores e gestores possuem sobre a educação inclusiva na escola. Nesse sentido, trazemos duas proposições que surgiram a partir da leitura e análise dos dados produzidos durante a observação de aulas e entrevistas realizadas com professores e gestores.

3.1.2.1. A apropriação de conhecimentos escolares pelo estudante surdo exige profissionais com domínio e fluência da Língua de Sinais

Conforme Brito (1993, p. 71), “[...] é mais importante que o surdo tenha possibilidades cognitivas de organizar suas idéias ou o conteúdo que lê ou escreve, do que transmita conteúdos semânticos de forma coesa e coerente”. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de o sujeito surdo compreender em sala de aula os conceitos trabalhados pelos professores, e, por esse motivo, é pertinente que ele (surdo) tenha o acompanhamento de um profissional habilitado em Libras em contraturno para sanar as dúvidas sobre determinado assunto.

Góes (1996) ressalta que muitas das dificuldades que o aluno surdo possui em relação à leitura e à escrita decorrem da qualidade das experiências que são oferecidas ao surdo. Podemos perceber, durante conversa com a docente de Língua Portuguesa, que Laura possui muita dificuldade em apropriar-se de uma leitura fluente com a compreensão do significado e relação da escrita com a leitura, como revela em seu depoimento:

Mesmo que se ofereçam momentos de leitura na biblioteca, atividades de interpretação e escrita, o surdo precisa ter um acompanhamento de alguém que o instigue a fazer mais coisas, que troque com ele informações. Ele precisa ter um vocabulário condizente com a série em que está matriculado. Laura não tem tantos vocábulos e possui muita dificuldade na escrita, mesmo que se considere a estrutura da Libras. Ainda Laura tem muita dificuldade, comparando-se com a série que frequenta (ENTREVISTA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Para Silva (2000), o ensino para surdos em escolas regulares, muitas vezes, passa por práticas pedagógicas que reforçam a deficiência, gerando dificuldades no ambiente escolar. Em uma sala com práticas inclusivas os conteúdos escolares são objetos para efetivar a aprendizagem, pois cabe aos alunos conferir significados e construir conhecimentos, e o professor, nesse processo de ensino e aprendizagem, terá a incumbência de ser um mediador.

Podemos perceber que a prática pedagógica adotada pelos professores durante o processo de ensino e aprendizagem, não favorece a interação de Laura com os conteúdos e com os colegas.

Durante as aulas nós usamos a fala em sala de aula com todos. Não tem outra maneira de passar os conteúdos para Laura, não conhecemos Libras e nem ela faz uso dessa língua, tornando deficitária a compreensão dela em vários momentos. Por usarmos a fala, muitas dessas informações passam por ela e não chegam a ela com eficácia (ENTREVISTA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Mediante estudos realizados por Capovilla (2011) com crianças e adolescentes de 6 a 25 anos sobre o processo de aprendizagem do surdo, o autor demonstrou que o surdo, quando está sendo alfabetizado ou inserido em um processo de aprendizagem, necessita compreender os significados e apropriar-se dos conceitos na sua língua materna – a Língua de Sinais –, para que, em um segundo momento, consiga internalizar os conceitos e significados na sua segunda língua – a língua portuguesa –, no caso do Brasil.

Conforme relato da professora da Sala Multifuncional, podemos perceber que a aprendizagem da Libras é um processo complexo. Seus relatos durante conversas e observações na Sala Multifuncional, revelam que a mesma possui dificuldades em usar os sinais e dar sentido a eles em uma estrutura frasal com uma sequência e compreensão. Ao mesmo tempo, podemos afirmar, a partir de nossa experiência como docente e participante de uma comunidade surda, que aprender e usar a Libras é uma forma de perceber o sujeito surdo, de garantir o acesso ao conhecimento e de observar como ele vive e se relaciona com os outros usuários dessa língua, assumindo, assim, a sua identidade e cultura surda, pois essa língua modifica e intensifica a aquisição de conceitos e confirma o processo de aprendizagem do surdo.

Para isso, não devemos perceber e reconhecer a Língua de Sinais apenas como uma obrigatoriedade que a legislação estabelece, mas deve ser vista como parte de nossa formação profissional, como uma língua que deve estar presente nas instituições de ensino.

A língua de sinais não é muito fácil de ser assimilada. Precisa de muito treino. Não consigo decorar todos os sinais, pois quando uso um sinal preciso pensar o que depois devo fazer, pois uma coisa é saber fazer sinais isoladamente e outra coisa é usá-los em uma construção frasal com sentido e que Laura possa compreender (ENCONTRO, ESPECIALISTA, 2014).

Fernandes (1998) salienta que “a Língua de Sinais é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais, com as mesmas funções das línguas orais” e que “a produção dessa língua é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio da visão, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial” (p. 2). Estudos de Brito mostram que as línguas de sinais, independentemente do país, são línguas complexas como as línguas orais, porque permitem “a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (1996, p. 19).

Na perspectiva histórico-cultural, o surdo deve ser percebido como um sujeito que precisa aprender nas relações sociais e que a linguagem desempenha um papel específico para a constituição de sua identidade surda, sendo indiscutível a necessidade de ele apropriar-se da sua língua para ter acesso pleno, em um segundo momento, a qualquer outra modalidade linguística que lhe for apresentada.

Considerando a realidade educacional que na maioria das vezes não pressupõe o ensino de Libras, Lopes (2005) enfatiza que, em algumas ocasiões, a aprendizagem do aluno surdo que está incluído em escolas sem a presença do intérprete de Libras, pode vir a ser realizada de forma mecânica, posto que a maioria dos professores não possui práticas condizentes com as necessidades e especificidades em relação à condição linguística e cultural do surdo. Nesse sentido, Lopes (2005) assevera que:

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como um instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem (p.43).

Para tanto, acreditamos que para efetivarmos um processo de inclusão do estudante surdo na sala de aula, é necessário garantirmos práticas pedagógicas que priorizem a construção e trocas de ideias entre docentes e discentes. Além disso, torna-se necessário o oferecimento de instrumentos e práticas que possibilitem a ocorrência da aprendizagem de uma língua estruturada, a Libras, que dê condições de ele constituir a sua identidade surda, pois essa é uma das possibilidades primordiais para que o mesmo tenha acesso e efetive sua participação na escola.

3.1.2.2. Concepções de professores e gestores sobre inclusão reforçam a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais e impedem mudanças nas salas de aula

Esta proposição foi construída a partir de relatos de profissionais da educação e de gestores da escola em que Laura faz sua formação escolar e permitem compreender melhor o processo de inclusão na Escola Aberta.

Segundo Lacerda (2000), a prática pedagógica deve estar baseada em atitudes que valorizem a inserção do surdo na escola regular, porém, durante essa inserção, é necessário que se tenha cuidados em relação às peculiaridades linguísticas dos surdos.

As ações de professores na escola em questão apontam resultados de possíveis sucessos ou insucessos em se tratando de uma sala visando à inclusão, e isso depende da articulação de suas práticas pedagógicas. Conforme Trenche (1998), qualquer docente que esteja envolvido com a educação de surdos está diante de um grande desafio, pois a maioria das crianças surdas chega às escolas de ensino regular sem a apropriação de uma Língua de Sinais sistematizada ou organizada. Por esse motivo, talvez, alguns dos docentes que trabalham na turma de Laura possui uma visão equivocada sobre a inclusão, pois é dada mais ênfase à aquisição de conceitos de maneira oral, e não na compreensão de significados com o uso da Libras.

Acreditamos que, por meio de ação educativa dos professores e profissionais de ensino que privilegie uma educação inclusiva, respeitando as necessidades educativas de todos os sujeitos, é possível que seja oferecido e assim garantido o sucesso da aprendizagem de todos na sala de aula. Na escola de Laura parece ser esta uma das preocupações da diretora, como revela em seu depoimento:

Para nós, da equipe diretiva, também não é fácil falar como devemos agir ou ser na sala de aula com Laura. Percebemos que são inúmeras as dificuldades que os professores passam. Estamos, na medida do possível, oportunizando momentos de reflexões/formação para os docentes, principalmente para os que atuam no 7º ano e para os que ainda irão atuar futuramente nas turmas onde Laura estiver matriculada (ENTREVISTA, DIREÇÃO, 2014).

De acordo com os relatos da equipe diretiva, percebemos que as funções do gestor da escola são inúmeras. Entre elas é estar presente na atuação do profissional da educação, estimulando a capacitação de todos, proporcionando a interação entre os pares e, principalmente, na ação de promover encontros para que possam ser discutidos aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo.

Zoía (2006) salienta que uma formação “[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária [...]”, e, ainda, que os professores “[...] precisam tratar das relações entre os alunos, formar crianças para o convívio com as diferenças” (p. 23). Dessa maneira, conseguiremos uma instituição visando a uma educação inclusiva, na qual se respeite as diferenças e com elas possamos aprender.

Oferecemos aos professores também nas reuniões pedagógicas momentos de debates e leituras sobre as metodologias/formas de trabalhar na escola com os alunos, respeitando todas as diferenças que temos em sala de aula (ENTREVISTA, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, 2014).

A partir de relatos da coordenação pedagógica podemos observar que a escola busca aprender a trabalhar com essas diferenças na escola, procurando oferecer aos professores leituras e momentos de conversas nas reuniões pedagógicas. Assim, dialogando com Castro e Freitas (2008), podemos perceber que existem “sentimentos como medo, ansiedade, angústia, nervosismo e frustração são despertados, mesmo que geralmente velados [...]. Porém esses sentimentos podem ser considerados normais, desde que possam ser trabalhados e superados” (p. 63). Muitos profissionais apresentam certa resistência à ideia de ter alunos incluídos na sua sala de aula e reportam à fragilidade da sua formação pedagógica decorrente de inúmeros fatores, como a falta de preparação durante a sua vida acadêmica e limitação de conhecimentos exigidos para o desenvolvimento de um trabalho educativo que dê conta de situações reais da sala de aula com presença de estudantes surdos, como expressa o sentimento da especialista da sala de AEE.

Quando saímos da Graduação não temos tantas experiências como os professores que já estão atuando há mais tempo em sala de aula, porém acredito que se buscarmos esse conhecimento olhando a educação especial como parte da educação regular, não podemos pensar em separar as modalidades. Eu acredito que a nossa formação lá na Universidade precisa passar por uma transformação, pensando as licenciaturas de um modo bem-especial. É necessário que nesse espaço se promova mais práticas em consonância com a teoria (ENTREVISTA, ESPECIALISTA, 2014).

Com base nas informações coletadas com a professora que atua na sala multifuncional, podemos perceber que há a urgência de mudanças no nosso sistema educacional, de um modo específico nas práticas dos professores em sala de aula, para garantir que as escolas se tornem inclusivas. Para isso, é necessário considerar as dificuldades que todos os profissionais, tanto das universidades quanto das escolas de Ensino Fundamental e Médio, passam em relação a sua formação docente para que consigam efetivamente participar das vivências nas instituições de ensino, possibilitando um espaço que privilegie uma educação efetivamente inclusiva.

3.1.3. A atuação profissional

Os profissionais da educação, além de aprender a reorganizar o seu planejamento diário e as práticas de ensino, precisam aprender a olhar e perceber em seus alunos as habilidades e competências dos mesmos em sua sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem. Podemos notar que, muitas vezes, a aprendizagem do aluno surdo fica restrita a uma sequência de memorização de conteúdos sem um significado efetivo. Essa memorização mecânica na língua portuguesa gera ansiedade para o surdo, pois não consegue efetivar a aprendizagem e, para o professor, gera frustração, pois não consegue efetivar a significação dos conceitos necessários para aquele momento.

Para isso, essa categoria apresenta algumas reflexões sobre a atuação profissional em uma proposta bilíngue, favorecendo, assim, a aprendizagem do sujeito surdo com o uso da sua língua como uma língua natural ou primeira língua e a apropriação da língua portuguesa como a sua segunda língua. A atuação do profissional da educação deve estar condicionada à efetiva aprendizagem do sujeito surdo, considerando as suas especificidades linguísticas e culturais.

3.1.3.1. O desenvolvimento de proposta pedagógica bilíngue favorece as condições para o aprendizado dos aspectos comunicativos e das formações cognitivas da criança surda

As línguas de sinais possuem a mesma constituição linguística se comparadas às línguas orais. Quadros (1997) salienta que não podemos nivelar as duas línguas, pois cada uma possui estruturas linguísticas e gramaticais específicas. O autor assevera:

Pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a LIBRAS e o português, mas sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua. Então, como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes acionadas internamente serem acessadas ao mesmo tempo? A resposta a essa questão é óbvia: não é possível (p. 26).

Em relação à proposta bilíngue, ideal na educação do surdo, é fundamental compreender que a Língua de Sinais possui regras específicas, diferentemente das línguas faladas, o que nos possibilita compreender que não há possibilidade de sobrepor as duas línguas.

Lacerda (1996), em seus estudos, expõe que “a verdade é que não existe uma correspondência linear entre sinais e fala. Por vezes, um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressada” (p. 24). Um exemplo claro pode ser o sinal *bonito*, podendo ser usado para expressar *lindo* ou *belo*. Já no sinal para a palavra *maravilhoso*, devemos unir os sinais de *muito+belo* associados à expressão facial para ser compreendido o significado do sinal proposto.

Com isso, a proposta bilíngue pode ser considerada a ideal para ensinar o surdo em uma escola especial ou em uma escola regular. Brito (1993) afirma que essa proposta de ensino das duas línguas favorece o desenvolvimento do sujeito surdo.

Segundo Skliar (2006), o objetivo da educação bilíngue:

[...] é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro de uma cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte [...] a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferentes, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes. O que irá garantir a eficácia da educação (p. 104).

Sobre esta língua, Dorziat e Figueiredo (2003) afirmam:

A língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada. A língua de sinais pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo, [...] da cultura surda (p. 36-38).

As atividades pensadas para os surdos precisam ser realizadas a partir da diferença linguística e da constituição das relações sociais, e, por isso, é necessário que seja reformulada a política educacional das escolas que pretendem atender sujeitos surdos, observando essas especificidades linguísticas. Para que a criança surda possa desenvolver a sua identidade surda, é necessário que ela esteja inserida dentro de uma comunidade surda para favorecer o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais. Para que esse indivíduo possa vivenciar e usar essa língua, ele precisa estar imerso em situações práticas de aprendizagem com a Língua de Sinais e essa condição não parece estar presente na vida de Laura, pois a mesma não a utiliza e nem possui contato com a mesma.

Não sei se vou conseguir usar essa língua. É muito difícil. Professora também não sabe muito bem, mas vou tentar. Pai e mãe não sabem. Minha irmã também não sabe. Como fazer para aprender. Isso faz uma confusão na minha cabeça agora com sinais e fala com professores (ENTREVISTA, LAURA, 2014)

Para Lodi (2005), por meio da Língua de Sinais a criança surda terá possibilidades concretas de poder apropriar-se da linguagem escrita durante o uso da mesma em suas relações com o outro. Para que isso possa vir a acontecer, Quadros (1997) reforça que necessariamente “deve haver um ambiente próprio dentro da escola para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda” (p. 30), para depois ser possível o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua.

Ao analisarmos a situação de Laura na Escola Aberta, podemos perceber que o processo de ensino e aprendizagem não corresponde a uma educação bilíngue, pois a ela é oferecido e priorizado o ensino pela língua oral, causando sérios problemas em relação à aprendizagem de conceitos e significados. Dessa forma, evidenciamos que a grande maioria de surdos, filhos de pais ouvintes, possui muita dificuldade na aquisição da linguagem, pois não estão em contato diário com a Língua de Sinais; o que difere de surdos filhos de pais surdos que, diariamente, estão imersos nessa cultura surda.

A família, desde que matriculou Laura na escola, deixou muito claro que não queriam e não aceitavam a aprendizagem da Libras, pois acreditavam que essa língua poderia limitar Laura em relação aos outros. Por isso ela não aprendeu até hoje e conseguimos perceber que Laura tem muitas dificuldades tanto na compreensão dos conteúdos como também na oralização (ENTREVISTA, ORIENTAÇÃO ESCOLAR, 2014).

Analisando essa situação, conseguimos perceber como é difícil para Laura apropriar-se de uma língua com a qual não teve contato até o momento e em relação a uma linguagem que usa para se comunicar com os outros. Sua identidade está constantemente em conflito. Dessa forma, precisamos compreender que as necessidades pertinentes de surdos incluídos em escolas regulares é em relação ao olhar que devemos ter sobre a sua condição bilíngue e, principalmente, em quereremos fazer mudanças oferecendo ações efetivas para proporcionar a todos uma educação de qualidade de acordo com as suas especificidades.

3.1.3.2. A falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda fragiliza o processo educacional e limita as oportunidades para a aprendizagem

Com base em Vygotsky (2003), entendemos que todas as atividades e situações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula devem consolidar-se na qualidade das experiências criadas pelo grupo em um momento social, quando a criança pode configurar a sua aprendizagem de modo qualitativo. Vygotsky e Cole (1998), em seus estudos sobre o

desenvolvimento, educação e deficiência dos sujeitos, alertam sobre a importância de a criança ter uma vida social, e que isso está intrinsecamente presente no desenvolvimento humano. Adverte, ainda, que crianças com necessidades específicas necessitam de condições que atendam às peculiaridades de cada sujeito e que o respeito a essas diferenças podem permitir a inserção em uma vida coletiva. Dessa forma, não estamos negando as suas dificuldades ou necessidades, mas possibilitando o seu desenvolvimento, respeitando o seu ritmo em um convívio social com seus pares.

Estes autores defendem a necessidade de mudança na concepção acerca da deficiência pelos familiares e por profissionais da educação sobre o tema. Referindo-se à surdez, sugere -a necessidade da reeducação do ouvinte e do vidente, sendo essa uma tarefa social e pedagógica que precisa ser assumida pela sociedade.

Durante observações realizadas na Escola Aberta, percebemos que a falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda fragiliza o processo educacional em sala de aula, gerando inseguranças para os docentes e gestores da escola e, ainda, é um fator limitador das oportunidades para a aprendizagem de Laura, como bem-expressa a professora de Ciências:

Não sabemos como lidar com essa questão da Língua de Sinais. Primeiro porque ela também não usa e porque nós não sabemos como usar. Não temos condições de dar algo que nem nós sabemos efetivamente. Desse modo, com certeza o processo de aprendizagem não é tão completo assim, e, com certeza, ela sai perdendo em relação ao saber, seja de qual disciplina estivermos falando (ENTREVISTA, 2014).

Outros depoimentos revelam sentimentos de professores de Laura quanto à aprendizagem e seu próprio desenvolvimento, como argumenta a professora de Língua Portuguesa: “Laura, por ser surda, poderia não conseguir compreender as atividades realizadas em sala de aula, e, com isso, iria comprometer muitas vezes a sua própria aprendizagem”.

Manifestações como estas deixam evidente a complexidade que é ensinar uma criança surda, especialmente quando a maioria dos profissionais da educação não consegue compreender que o surdo possui uma especificidade linguística, e que essa diferença pode ser superada se ele estiver em contato com a sua cultura e com pares usuários da língua.

Durante esse ano estive em contato com muitos surdos no curso que estou fazendo para aprender Libras. Esses surdos são muito diferentes de Laura. [...] Possuem autonomia, segurança e conseguem compreender o que escrevemos no papel quando não sabemos fazer o sinal certo. São profissionais atuantes e decidem por si só.

Percebo o quanto Laura é diferente deles em relação à aprendizagem, segurança e independência, [...] como ela perdeu por não aprender a língua no tempo certo (ENCONTRO, ESPECIALISTA, 2014).

Em escolas de ensino regular a dificuldade dos surdos está basicamente em duas situações: a primeira na falta de profissionais habilitados na interpretação e tradução de libras e a segunda, na postura do docente em não conseguir promover a aprendizagem sem rotulá-lo como alguém que não possui condições de aprendizagem equivalentes às do ouvinte. Atualmente, a visão do sujeito surdo está procurando modificar sua concepção sobre esse indivíduo como um sujeito com potencialidades, como contribui Skliar (2010):

[...] direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade de desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos (p. 26).

O reconhecimento das potencialidades do aluno surdo requer que levemos em conta o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem com o uso da Língua de Sinais para promovermos a formação da cognição do surdo. Mesmo tendo ciência de que o sujeito surdo encontra dificuldades, considerando o aspecto linguístico, suas potencialidades de desenvolver as estruturas cognitivas são as mesmas de uma criança ouvinte.

A compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo da criança surda exige o conhecimento de conceitos básicos sobre desenvolvimento, linguagem e aprendizagem dos sujeitos. A linguagem desempenha papel fundamental no desenvolvimento de todos os seres humanos. A aprendizagem acontece de maneira singular e com significado, quando a criança está em uma interação social, ou seja, quando está interagindo com seus pares.

Vygotsky (1993) compreende a linguagem não apenas como um fator de comunicação, mas como uma função reguladora do pensamento. O autor defende que é pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo e é a partir dela que o sujeito percebe o mundo e a si mesmo. Por esse motivo, o surdo é um sujeito com características específicas, com cultura e identidade diferenciadas do sujeito ouvinte e que necessita ser respeitado em sua condição bilíngue.

3.2. Os Processos de Ensino e Aprendizagem do Sujeito Surdo

Como já expomos nos Capítulos anteriores, o povo surdo passou por um longo caminho de lutas e obstáculos se considerarmos as suas condições linguísticas, sendo, muitas vezes, prejudicado por não compreender ou ser compreendido pelas propostas elaboradas por profissionais ouvintes.

Compreendemos que cada profissional da educação tem uma concepção diferenciada sobre o processo de ensino e aprendizagem e, geralmente, essa concepção define a sua prática pedagógica em sala de aula. Se analisarmos práticas de docentes de escolas, possivelmente poderemos identificar muitos problemas relacionados a práticas não condizentes com a atual realidade. Ainda podemos encontrar professores preocupados com a memorização de conteúdos específicos, com metodologias tradicionais e falta de organização e preparação de materiais/atividades apropriadas para o ensino em sala de aula.

Apesar de estar contemplado na Declaração de Salamanca (1994) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), existe a necessidade de os educadores buscarem uma formação continuada para atender todas as necessidades dos alunos, pois é fator crucial para que ocorra uma possível mudança a fim de termos escolas que privilegiam uma educação de qualidade para todos.

Em relação ao sujeito surdo, é necessário que se compreenda que ele passa por um processo de aprendizagem diferenciado do sujeito ouvinte, pois o surdo precisa aprender a ter domínio do conhecimento, primeiramente com a Língua de Sinais para, depois, se apropriar do conhecimento da língua portuguesa. Esse processo de aprendizagem, em que priorizamos o ensino da Libras e depois a escrita, é chamado de letramento surdo no contexto da educação bilíngue, pois, conforme Skliar (2010), “a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; é uma experiência visual; é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (p. 11).

É de nosso conhecimento que a aprendizagem é um processo complexo para as crianças, pois envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos e culturais. A aprendizagem acontece dependendo da motivação que o ambiente proporcionar. Essa motivação é fator fundamental para que o estudante possa fazer relações de troca com seus colegas e professores. Para que a criança aprenda efetivamente, é necessário que ele tenha interesse e se sinta motivada para se apropriar do conhecimento oferecido pelo docente. Skliar

(2006) defende a ideia que [...] uma criança primeiro deve saber para que serve uma língua, conhecer os significados que fazem referência ao mundo e, por último, organizar as formas corretas de construção gramatical (p. 92).

Se hoje nós precisássemos ensinar a Libras para Laura e interromper a aprendizagem/atividades orais com Laura para primeiro ensinar a ela a Libras, iríamos encontrar muitas dificuldades. Primeiro porque na nossa rede de ensino não tem intérprete de Libras habilitado e, pelo que andei lendo sobre a aprendizagem de surdos, o ideal é ensinar à criança surda primeiro a Libras e depois a sua segunda língua. Mas e agora com Laura, como fazer? Ela já tem 14 anos, não temos experiência nessa área. Como agir? Continuar com essa metodologia de ensinar de forma oral? (ENTREVISTA, ORIENTADORA EDUCACIONAL, 2014).

Durante as observações podemos constatar que essa motivação, que tanto julgamos ser necessária em sala de aula, não aconteceu para Laura no período de desenvolvimento cognitivo de sua idade para a aprendizagem da Libras. Relatos de profissionais participantes desta pesquisa deixam evidências de que os conteúdos sempre foram ensinados de maneira muito teórica, sem compreensão e, ainda, incentivando que ela procurasse se ocupar com outras atividades como, por exemplo, o uso do celular em sala de aula mesmo sendo proibido para todos.

Nossa observação em sala de aula traz indícios de que os alunos ouvintes e a aluna surda não são incentivados com aulas práticas a fazer parte ou participar, de forma que haja uma interação nos processos de escolarização, ocasionando o não envolvimento efetivo nas atividades que são propostas em sala de aula, por serem abordadas de maneira muito teórica, favorecendo a existência da conversa paralela, prejudicando ainda mais a compreensão de Laura em razão de conversas e burburinhos presentes em sala de aula, dispersando sua atenção.

É responsabilidade do professor proporcionar momentos em sala de aula para que as crianças/jovens/adultos possam interagir com os outros criando uma motivação acerca do objeto do conhecimento, pois, mesmo que a aprendizagem ocorra de maneira individual, é no processo da troca com os outros que a aprendizagem vai ser efetivada. É imprescindível que se ofereça condições para que a escola se torne atraente para todos e que o surdo possa realmente emergir no mundo ouvinte com o uso da Língua de Sinais, despertando nele também a necessidade e vontade de apropriar-se do conhecimento.

Para tanto, é necessário procurarmos refletir sobre quais seriam as metodologias apropriadas para um ensino de qualidade para pessoas surdas. É pertinente essa reflexão crítica sobre as estratégias de ensino, posto que o surdo aprende de forma visual. Existem

várias opiniões acerca de metodologias que possam trazer benefícios em relação à aprendizagem para o surdo, como já elencamos anteriormente – as três grandes propostas: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Nesse sentido, tanto no oralismo quanto na comunicação total, a língua natural do sujeito surdo é desconsiderada, priorizando o uso do português sinalizado em detrimento da Língua de Sinais. A partir dessas constantes perdas educacionais, surgem discussões acerca do bilinguismo, que considera a Língua de Sinais a forma “correta” para o surdo efetivamente apropriar-se do saber.

Segundo Quadros (2008), a comunicação total não se importa com a Língua de Sinais, pois o que caracteriza essa comunicação justamente é a linguagem visual e o uso de textos orais que não viabilizam um desenvolvimento satisfatório aos alunos surdos incluídos na maioria das escolas. Laura está inserida nessa proposta, pois, como não sabe utilizar a Língua de Sinais e não tem a apropriação da língua portuguesa, usa várias formas para se fazer entender e ser compreendida pelos professores da escola.

De acordo com Fernandes (1990), “o bilinguismo dos surdos pressupõe o acesso pleno a Língua de Sinais como primeira língua representando o elemento fonador de sua subjetividade/identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento” (p. 122). Assim, podemos afirmar que uma pessoa torna-se bilíngue quando usa duas línguas e, para que as escolas de ensino regular sejam consideradas bilíngues, é necessário que todos tenham conhecimento e uso da mesma. De acordo com Dorziat (1998),

O aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez (p. 24-29).

Acreditamos que as escolas de ensino regular devam pensar em um ensino que venha a oferecer uma educação bilíngue, contemplando o ensino de Libras concomitantemente ao da língua portuguesa no espaço escolar. Conforme Bueno (2001), “é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sócio-políticos” (p. 41).

Para que Laura possa participar de minha aula tendo, efetivamente, compreensão de todas as atividades, seria ideal que ela tivesse o domínio da Libras, a presença de um profissional intérprete e de assessoria no contraturno com a especialista da sala multifuncional. Seria como uma rede de trabalho, onde todos estariam engajados em uma única proposta de trabalho. Mas para isso acontecer com Laura ainda, na minha

opinião, irá demorar muito, pois a maioria dos profissionais e instituições de ensino não estão preparados (ENTREVISTA, PROFESSORA LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

Por fim, acreditamos que uma proposta de educação que tenha a perspectiva inclusiva ainda seja um desafio para as escolas e para os professores. Mesmo que os surdos sejam considerados cidadãos passíveis de direitos, com acesso ao efetivo conhecimento com respeito a sua diferença cultural e em relação à acessibilidade linguística, ainda precisamos de docentes capazes de assumir esse compromisso com a educação de surdos e superar muitos preconceitos. Ao mesmo tempo, ainda, esperamos que a inclusão possa, de fato, vir a fazer parte das nossas escolas, possibilitando uma ressignificação na educação inclusiva para todos os sujeitos com necessidades específicas.

3.2.1. A relação/inserção do surdo na sala de aula

A partir da década de 90 houve uma difusão muito grande em favor da Política Educacional de Inclusão, incentivando práticas inclusivas em todas as escolas de ensino regular. O surdo possui uma defasagem linguística se compararmos ao ouvinte em relação à escolarização. Por isso, surge a necessidade de oferecermos propostas educacionais que priorizem uma educação bilíngue.

Nesse sentido, esta categoria abordará sobre a relação e inserção do surdo na escola com questões referentes às relações que são estabelecidas nesta e sobre a inserção da criança surda em contextos diferenciados, estreitando, por intermédio da Libras, as relações interpessoais para a construção de sua subjetividade enquanto sujeito surdo.

3.2.1.1. As relações concretas estabelecidas na escola podem favorecer ou limitar a aprendizagem dos conteúdos, marcando a qualidade e o ritmo de desenvolvimento dos alunos

Minha experiência enquanto educadora de estudantes surdos leva-me a concluir que quanto mais a criança ou o jovem surdo estiver em contato com adultos fluentes em Libras, melhor será efetivada a relação com o saber da escola. No caso de Laura, o ritmo de aprendizagem é muito mais lento se compararmos ao desenvolvimento de surdos da mesma faixa etária, ou inseridos em outras escolas no mesmo ano, que possuem, desde sua infância, essa língua como meio de comunicação e fazendo parte de sua cultura e identidade surda. Os

surdos que não são usuários da Libras e não conseguem fazer efetivamente a relação do conceito com o significado, tanto pela Língua de Sinais quanto pela oralidade, fazem uma simulação e, ao mesmo tempo, continuam camuflando a sua aprendizagem na sala de aula, motivados pela ausência de informações.

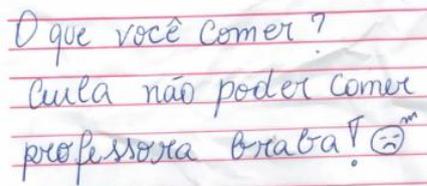
Para tanto, Slomski (2011) contribui sobre essa perspectiva afirmando que:

A educação bilíngue propicia o acesso precoce da criança surda à Língua de Sinais, o que implicará a criação de um ambiente linguístico sinalizado no qual a inserção de adultos surdos possibilitará a interação comunicativa entre ambos e auxiliará as crianças surdas a adquirirem naturalmente a linguagem (p. 63).

Segundo Brito (1993), o uso da Língua de Sinais substitui a fala sem haver nenhum tipo de perda linguística, pois desempenha, de forma completa, as funções necessárias para uma aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita. Ainda, segundo a autora, “a intermediação da fala é relevante apenas se ela propiciar à criança um desenvolvimento cognitivo que favoreça a aquisição da escrita (p. 74)”, e podemos afirmar que, nesse caso, se compreendermos esse processo, a “[...] fala para o surdo é a Língua de Sinais” (p. 74). Podemos perceber, contudo, que é pela Língua de Sinais que o surdo exercerá sua cidadania, desenvolvendo-se de forma plena, pois essa língua atende todos os pré-requisitos das necessidades comunicativas e sociais do sujeito.

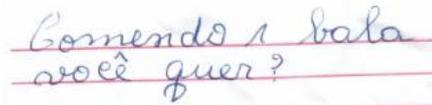
Pelas observações realizadas na sala de aula, podemos perceber que a relação de Laura com seus colegas limita-se apenas à troca de informações básicas de saudações. Já com outras três colegas que sentam próximas, possui um contato maior, mantendo um diálogo marcado pela oralidade e escrita de bilhetes. Em uma observação na aula de ciências, enquanto a docente estava explicando o conteúdo com o uso audiovisual do data show, Laura e uma colega iniciaram uma interlocução possibilitada pela troca de bilhetes sobre trivialidades.

Laura:



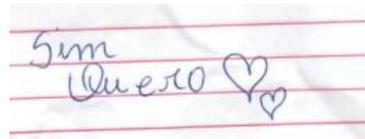
O que você comer?
 aula não poder comer
 professora braba! 😡

Colega:



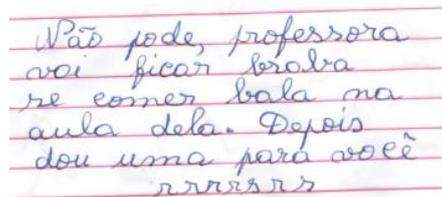
Comendo 1 bala
 você quer?

Laura:



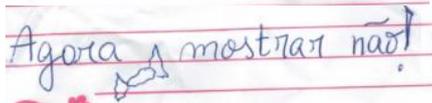
Sim
 Quero ❤️

Colega:



Não pode, professora
 vai ficar braba
 se comer bala na
 aula dela. Depois
 dou uma para você
 rrrrrrr

Laura:



Agora mostrar não!

Essa troca de bilhetes entre Laura e sua colega revela que ela não estava prestando atenção aos conteúdos ministrados. Isso pode ter acontecido pelo fato de Laura não ter conseguido produzir sentido para os conceitos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, talvez pela forma que estes foram apresentados a ela.

Quando enfatizamos uma educação para surdos, na qual se privilegie a educação bilíngue, podemos entender que a Língua de Sinais possui as suas regras específicas, diferenciando-se expressivamente das línguas orais, evidenciando que não há nenhuma possibilidade de uma língua substituir a outra, porém estamos priorizando estratégias de ensino que façam com que o surdo tenha vontade de aprender, pois prioriza uma aprendizagem pelo visual.

De acordo com Brito (1996), o bilinguismo é uma proposta que visa o ensino de duas línguas em um contexto escolar, e é indicada como a mais apropriada para o desenvolvimento pleno da criança ou do adolescente surdo. De acordo com a professora de Língua Portuguesa: “Se na infância fosse oferecido a Laura a condição de aprendiz da Libras, com certeza nessa fase/série em que se encontra não teria tantas dificuldades com a língua portuguesa” (ENCONTRO, 2014).

É por esses relatos durante as entrevistas que podemos afirmar que quanto mais cedo a criança surda estiver ou for imersa na comunidade surda, melhor ela estará desenvolvendo a sua identidade e pensamento, pois o ensino somente é efetivado quando se está inserido no contexto linguístico com situações concretas de aprendizagem, pois “[...] é com base dela que a criança surda aprenderá tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral da Língua Portuguesa” (SLOMSKI, 2011, p. 63).

3.2.1.2. A inserção da criança surda em contextos diferenciados e o acesso a experiências com uma Língua de Sinais favorecem as condições de interação e a expansão de relações interpessoais necessárias para a construção da subjetividade da criança surda

A Língua de Sinais no Brasil, por meio da Lei nº 10.436/02, adquire o *status* de língua, pois é compreendida “como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria [...]” (parágrafo único). O sujeito surdo possui as mesmas capacidades de desenvolvimento linguístico se comparado ao sujeito ouvinte, desde que tenha suas necessidades comunicativas atendidas de acordo com o recomendado pela legislação.

Vygotsky (1993) enfatiza que a criança surda fica prejudicada se a compararmos em relação às experiências proporcionadas ao grupo escolar, pelo fato de o aluno surdo e os professores da turma não aquinhoar o uso da mesma linguagem, pois é nessa inter-relação entre os pares que a linguagem toma forma e a aprendizagem se efetiva. A partir dessa afirmativa, conseguimos compreender a necessidade e a importância da Língua de Sinais na vida do surdo com identidade surda e imerso em uma cultura surda. É necessário que façamos uma reflexão sobre a necessidade de o surdo adquirir a língua e ter acesso a ela o quanto antes, para promover e auxiliar em seu desenvolvimento cognitivo de modo que venha a ser um fator para a promoção da aprendizagem em qualquer espaço/instituição de ensino.

Se uma criança estiver inserida em uma comunidade, interagindo com seus membros e utilizando uma língua, que é adquirida espontaneamente na interação social, nos diálogos, ela poderá utilizá-la tanto para a comunicação, como para o seu desenvolvimento cognitivo porque a terá internalizado apropriadamente (SLOMSKI, 2011, p. 69).

É em um contexto com experiências linguísticas e estimulação adequada que o surdo conseguirá internalizar a sua língua. O meio familiar, os profissionais da educação e a escola, devem propiciar possibilidades para a criança estar imersa nessa experiência. Percebemos, por

meio da fala de Laura, que o aprendizado da Libras será difícil e longo, porque a família, que deveria ser a primeira a estimular o uso, não favorece a aprendizagem da língua, e a escola possui um déficit em relação a profissionais no uso e ensino da mesma, como bem-expressa:

Acho não conseguir aprender a Libras. Muito difícil, muitos sinais. Penso que mais fácil professores falar. Família não usa Libras, não quer. Escola professores oral. Colega oral também. Aula ter dúvida, escrever papel é fácil! Professora sala aprender pouco Libras, mas tudo não sabe. Melhor agora aula (LAURA, ENTREVISTA, 2014).

Ao analisarmos a “fala” de Laura podemos perceber que, para ela, a Língua de Sinais não tem função comunicativa, pois foi acostumada ao uso da oralidade, prática essa adotada na escola que frequenta. Se a escola tivesse um profissional habilitado haveria condições de Laura, talvez, estar em nível linguístico mais avançado e com menor grau de dificuldades em relação a aprendizagem dos conteúdos científico-escolares.

3.2.2. A interação

A partir de conceitos de Vygotsky e Cole (1998), podemos dizer que a interação ocorre na sala de aula e nas atividades mediadas por signos, quando construímos o conhecimento pela interação com os outros (espaço físico, professores e colegas) em uma coletividade, dependendo do local e do estímulo criado ou recebido de seus protagonistas. Desse modo, a interação entre e com os participantes no processo de ensino e aprendizagem, é um elemento determinante para a constituição das funções psicológicas e da formação da pessoa (VYGOTSKY; COLE, 1998).

Nessa perspectiva, essa categoria visa a dialogar sobre a qualidade das interações que surdos e ouvintes possuem em sala de aula com seus professores, favorecendo a aprendizagem e, ainda, sobre a necessidade do uso de instrumentos pedagógicos diferenciados para que ocorra a aprendizagem do sujeito surdo na sala de aula, considerando a sua especificidade linguística.

3.2.2.1. A melhoria da qualidade das interações sociais em que os alunos (surdos e ouvintes) se envolvem e a participação das professoras por meio de mediações pedagógicas intencionais favorece a apropriação dos conceitos

Percebemos, durante uma de nossas observações em sala de aula, que Laura possui uma interação deficitária com seus colegas, pois, durante as explicações da professora de Ciências, trocou bilhetes com uma colega da sua direita e, em vários outros momentos, ficava olhando para a turma, sem ao menos estar atenta às explicações orais da professora. Essas situações apresentadas denotam a incompreensão entre os sujeitos inseridos e envolvidos em uma mesma sala de aula. Nesse sentido, podemos afirmar que a interação social entre os surdos e os ouvintes que não são usuários da mesma língua, pode acabar, conforme Lacerda (1996), em formas híbridas de comunicação, restringindo as possibilidades de apropriação de conhecimento.

Apoiados nas ideias de Moura (2000), podemos afirmar que uma escola bilíngue deverá ter em seu quadro docente profissionais fluentes na Língua de Sinais para a promoção da aprendizagem e, ainda, com base na interação e relação com esta língua, desenvolver a leitura e escrita em sua segunda língua.

É importante destacar que os significados e os conceitos fazem parte da consciência individual do ser humano, porém são construídos com os outros, pois possuem um caráter social. Segundo Castorina (1995), há um processo de reorganização individual por intermédio da mediação do homem com o mundo.

Observando Laura em sala de aula, podemos perceber que ela não consegue organizar o seu conhecimento e mediar com os seus colegas, pela dificuldade de internalizar os conceitos. Laura articula o seu pensamento e a produção do seu conhecimento de forma distinta e diferenciada se comparada a seus colegas, pois não possui um funcionamento mental igual ao deles.

Quando perguntamos oralmente (uma vez que Libras ela não compreende) para Laura sobre sua relação com os docentes e colegas de sala de aula referente a sua apropriação do conhecimento e interação que tem com os colegas, ela nos responde de maneira bem tímida que:

Os professores falam muito. Não sei, às vezes, o que falam, eu olho para eles mas, às vezes, não consigo ler os lábios. As matérias e assuntos são difíceis no 7º ano. Os colegas não ajudam muito. Tenho dificuldade e vou na sala para professora me ajudar fazer as atividades (LAURA, ENCONTRO, 2014).

Conseguimos perceber que Laura está imersa em suas dificuldades de compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula e o ensino que está tendo não está atendendo as suas necessidades. Não conseguimos ver a distinção que existe entre diversidade e ser diferente na sala de aula. Skliar (2010) acredita que “a diversidade cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença” (p. 13).

Outro conflito em sala de aula, percebido durante as observações, foram em relação aos colegas ouvintes. Em uma conversa informal, Laura expôs o seguinte:

Na aula, os colegas são legais, mas muito barulho, não consigo ver o que falam. Quando professora chama atenção, os alunos não obedecem muito. Professora fala muito rápido. Não sei se escrever no caderno, ou olhar para ela ou anotar coisas do quadro para saber depois (ENCONTRO, 2014).

A manifestação de Laura remete às ideias de Skliar (2009), de que:

A escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Esta lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos de “politicamente correto”, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes (p. 8).

Os dados produzidos neste estudo apontam para a necessidade urgente de reorganização das escolas de ensino regular, com o propósito de atender às demandas das crianças ouvintes e, em especial, daquelas surdas e, também de Políticas de Educação em uma perspectiva de educação inclusiva.

3.2.2.2. O processo de aprendizagem de crianças surdas necessita formas culturais alternativas de desenvolvimento que implicam uso de instrumentos pedagógicos especiais

A inserção do sujeito surdo nas escolas de ensino regular está presente nas Diretrizes da Política de Educação. O desempenho esperado da criança surda somente poderá ter êxito se neste estiver contemplada a sua condição cultural e linguística e se a sua língua estiver presente. Para ser efetivada essa diretriz é necessário que haja a presença do intérprete de Libras e de educadores bilíngues, para que sejam repassados os conteúdos em Libras e que a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo sejam efetivados por essa língua.

O que foi possível observar na Escola Aberta é que não há o uso da Língua de Sinais e que também não há intérprete de Libras e nem educadores bilíngues. Conforme Dorziat (1998), o aperfeiçoamento da escola de ensino regular deve ser a primeira atitude a ser realizada por administradores e gestores, quando professores e toda a comunidade escolar precisam conhecer e usar a língua, instituindo ações que propiciem a sua inserção nos currículos em todos os âmbitos do sistema educacional municipal, estadual e federal.

As famílias estão amparadas pela Constituição Federal, que determina, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos, e ainda na Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial, determinando que todas as escolas do ensino regular são obrigadas a matricular alunos com deficiência com os apoios necessários. Esse apoio oferecido a estes alunos está previsto no artigo 208 da nossa Constituição Federal, denominado atendimento educacional, podendo ser organizado e oferecido em parceria com o sistema público de ensino. Ainda, no artigo 8º da Lei nº 7.853/89, as escolas que se negarem a matricular qualquer aluno com deficiência, cometem crime punível e passível de reclusão de um a quatro anos.

Para isso, é de fundamental importância entendermos que o que diferencia e qualifica a educação de surdos não é se a escola é especial ou de ensino regular, mas sim como são concretizadas as atividades de ensino e aprendizagem. As escolas que queiram incluir os surdos devem, em primeiro lugar, criar um programa que atenda as suas especificidades. Para isso, é necessário que haja uma mudança nos paradigmas educacionais na percepção do que é educação bilíngue, e deve ser valorizado o respeito às diferenças linguísticas e culturais e do aprender na convivência com os sujeitos com necessidades específicas, como bem refere Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; (...) Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (p. 16).

Para Laura, é imprescindível o contato com surdos fluentes em Libras para que ela adquira a Língua. Durante o atendimento especializado na escola no turno oposto, Laura precisa iniciar a sua aprendizagem como se fôssemos ensinar crianças surdas na estimulação precoce. Muitos pesquisadores incentivam o letramento dos surdos o quanto antes, se possível quando estão na educação infantil com a presença de surdos maiores, pois iniciam a sua

alfabetização na primeira língua, compreendendo os conceitos e significados para, depois, poderem iniciar a aprendizagem da sua segunda língua – no caso do Brasil, a língua portuguesa.

Durante alguns encontros com Laura no atendimento na sala multifuncional, realizamos algumas atividades para verificar a sua compreensão da Libras e da relação com a escrita. A professora especialista mostrou que os discentes que são atendidos na sala multifuncional são incentivados a fazer leituras em livros e a realizar trocas dos mesmos semanalmente. Nesse instante, enquanto a professora indicava uma atividade para outro discente, tentamos verificar se Laura conseguia compreender o que estava supostamente lendo naquela página do seu livro. Nossa surpresa não foi tão grande ao verificarmos que ela não compreendia e fazia de conta que estava lendo, pois, quando solicitamos que explicasse o que havia compreendido, eximia-se, dando como desculpa estar com muita dor de cabeça.

Ao verificarmos os conceitos e compreensões de Laura, percebemos que ela possui bastante dificuldade na Língua Portuguesa, pois não tem o pleno domínio de sua primeira língua tampouco da sua segunda língua – a escrita da Língua Portuguesa. Esse fato decorre por ainda existirem muitas famílias e educadores a favor de defender a ideia de que para o surdo aprender deve ter como pré-requisito a aprendizagem pela oralidade. Sobre isso, Botelho (1998) afirma que a experiência visual é a condição determinante para os surdos se alfabetizarem com o apoio da sua língua materna e não com a oralidade, e que a sua necessidade está basicamente em conseguir transpor os significados de uma língua visual para outra língua, o que Laura não consegue ainda fazer.

3.2.3. A apropriação do conhecimento

Quando mencionamos falar sobre a apropriação do conhecimento, pensamos em uma aprendizagem com a aquisição de significados, pois, quando este é conquistado com propriedade, não será apenas usado de maneira mecânica ou sem sentido, mas irá tornar-se algo seguro para quem está aprendendo e, por esse motivo, a proposta bilíngue faz com que a Libras assuma um papel de destaque na vida do surdo.

Os surdos usuários e fluentes da língua tornam-se mediadores e responsáveis em inserir surdos menos fluentes no mundo da Libras. Quando um surdo se apropria da língua, abrem-se inúmeras possibilidades de eles constituírem-se dentro da cultura surda. As relações

que os surdos estabelecem entre si pelo uso da Libras favorece a apropriação da linguagem e, por isso, podemos dizer que a Língua de Sinais tem um papel mediador no processo de apropriação da linguagem escrita pelo surdo.

Dessa forma, essa categoria traz duas proposições sobre como o domínio da Língua de Sinais constitui fator determinante no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo e, ainda, como essa apropriação da língua favorece e estimula a aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva de educação inclusiva.

3.2.3.1. O domínio da Língua de Sinais pelo surdo se constitui em fator importante nos processos de ensino e aprendizagem

De acordo com estudos realizados por Vygotsky (1993), podemos ter “a compreensão de que a língua não é formada por signos que representam diretamente a relação entre significado e significante é muito mais difícil para os surdos que recebem estimulação apenas na língua oral” (GOLDFELD, 2002, p. 65). Por esse motivo, Laura possui dificuldade em compreender os conceitos na Língua de Sinais e na língua oral, pois não possui a compreensão da relação do significado com o seu significante.

Goldfeld (2002) manifesta que existem muitos estudos sobre a aquisição da linguagem. Muitos desses estudos iniciaram nos Estados Unidos sobre as línguas de sinais americanas, denominadas American Sign Language – ASL – e sobre a sua aquisição. Essas pesquisas têm como sujeitos crianças e jovens surdos, filhos de pais surdos e de pais ouvintes. A partir dessas pesquisas podemos entender que as crianças surdas, filhas de pais surdos, possuem a aquisição da ASL como L1, e as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, por não terem contato direto com a língua, desenvolvem a comunicação gestual de maneira acentuada. Em relação a isso, Sá (1999) contribui afirmando que:

O processo de aquisição de uma língua se dá quando o sujeito assimila a estrutura, o léxico, a pragmática e a semântica da língua de modo natural e espontâneo pelo simples contato com os sujeitos proficientes nessa língua, ou seja, o sujeito imerso num determinado ambiente lingüístico e, sem esforço, a adquire (p. 61).

Desse modo, abordamos, de maneira resumida, o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas. Considerando que o processo de aquisição da Língua de Sinais é semelhante ao das línguas orais/faladas, apresentamos os estágios da aquisição subdividindo-os em quatro períodos: pré-lingüístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações.

O primeiro resulta de pesquisas descritas em Quadros (1997), que afirma que o balbucio de crianças surdas e ouvintes acontece da mesma forma desde o nascimento até os quatorze meses de idade. Dentre esses estudos, pode-se perceber que os bebês surdos apresentavam o balbucio silábico e a gesticulação. O balbucio silábico faz parte de um sistema fonético das Línguas de Sinais, enquanto a gesticulação não vem apresentar uma organização fonética.

De acordo com Quadros (1997),

Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade [...] as crianças surdas balbuciam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar (p. 70).

Já o estágio de um sinal pode iniciar por volta dos doze meses até os dois anos em uma criança surda (esse período diferencia-se em famílias de crianças surdas que possuem pais surdos e pais ouvintes por causa do meio linguístico em que estão inseridas). De acordo com Quadros (1997), “as crianças surdas com menos de um ano, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar coisas e objetos, [...] mas quando entra no estágio de um sinal, o uso de apontação desaparece” (p. 71). Nesse momento ela aprende a nomear as coisas, unindo o sinal ao objeto, produzindo, assim, seus primeiros sinais.

No estágio das primeiras combinações as crianças de aproximadamente dois anos usam ordens de SV¹¹, VO¹² e, num período subsequente, do SVO.¹³ Os autores que realizaram essa pesquisa detectaram que as crianças surdas passam pelo mesmo processo de aquisição da linguagem se comparadas com as crianças ouvintes. Na Língua de Sinais, Quadros (1995) observou algumas combinações de sinais apresentando o sujeito e objeto no contexto (às vezes de forma oculta), como mostra o exemplo AULA IR ([eu] vou à aula) ou ainda, TRES BRINCAM AQUI ([eles] três brincam aqui). Nesse estágio a criança começa a produzir frases simples com dois ou três sinais.

Quando a criança está com dois anos e meio a três anos, entra no estágio de múltiplas combinações, apresentando/reconhecendo vários sinais/vocábulo. Nesse período ela já percebe a diferença entre os sinais, como, por exemplo, cadeira (objeto) e sentar (ação). Quando está com aproximadamente cinco anos e meio a seis anos, as crianças que usam a

¹¹ Sujeito e objeto.

¹² Verbo e objeto.

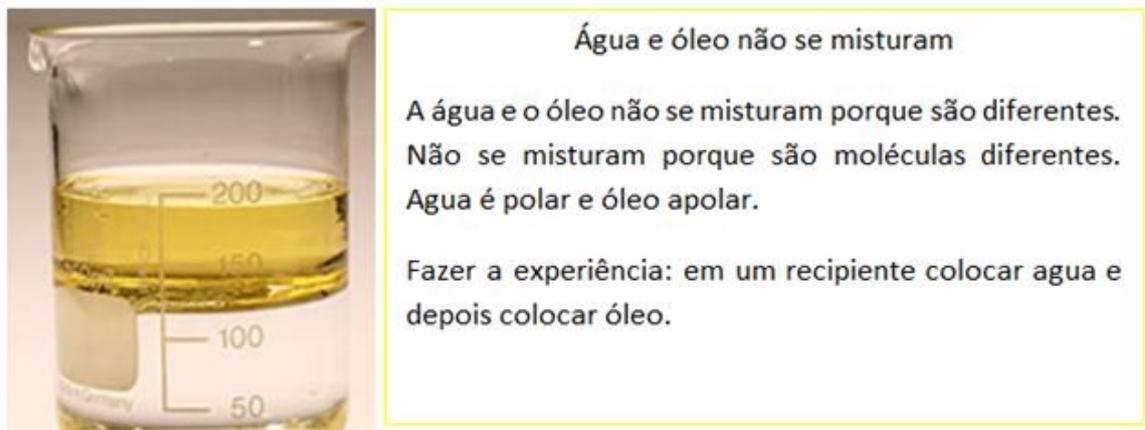
¹³ Sujeito, verbo e objeto.

Libras possuem uma concordância verbal organizada, formulando frases maiores e mais complexas. Nesse momento a criança sabe contar pequenas histórias usando um conjunto de sinais. Quadros (1977) aponta alguns resultados sobre a aquisição da linguagem em crianças surdas:

A criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaço-visual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência [...] os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas sim, na função lingüística que a serve (p.79).

Dessa forma, queremos intensificar a proposição de que Laura também passou por esses estágios, porém não conseguiu efetivar a aprendizagem dessa relação com a Libras, pois, desde pequena, teve acesso à língua oral usada pela família ouvinte e não a sua língua materna, dificultando, assim, o acesso à aquisição de uma linguagem de forma natural, mas de forma gestual e oral. Quando pais ouvintes, que não assumem a condição lingüística do filho/a, possuem filhos surdos, usam a comunicação gestual com esta criança e intensificam, muitas vezes, a condição de “deficiente” desse sujeito, não garantindo a ele o seu desenvolvimento pleno.

Durante nossas observações, Laura nos mostrou uma cópia de sua apresentação para a feira de Ciências da escola.



Fonte: Laura.

Na verdade, ela somente leu o que estava escrito e, quando questionada sobre a sua experiência, não conseguiu explicar com suas palavras sem fazer a releitura da apresentação. Percebemos que ela não consegue fazer a relação da escrita com o significado do mesmo, dificultando a compreensão do todo. Isso demonstra como é falha a sua aprendizagem sobre diversos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Como manter, no entanto, a relação de pais ouvintes com filhos surdos e ainda propiciar o acesso a essa língua para o filho? O ideal é que sejam proporcionadas às famílias com surdos o contato da língua com a presença da criança em espaços educacionais, estimulando o uso e apreensão de todos os sinais usados pela família em um processo contínuo de aquisição de linguagem. No caso de Laura, a família não aceita o uso da Língua de Sinais e, conseqüentemente, não aceita a sua condição de surda, assumindo, então, a língua oral mesmo que Laura não compreenda as informações, gerando, assim, o insucesso na escola e em suas relações com outros surdos usuários da Libras da mesma idade.

Em sala de aula percebemos que Laura possui um atraso linguístico muito grande se compararmos com os seus colegas. Esse atraso não decorre por ela ser surda, mas por não ter tido estímulos durante os estágios de aquisição da linguagem. Oliveira (1992), apoiado nos estudos de Vygotsky sobre a linguagem, reforça que a criança, para desenvolver a linguagem, precisa estabelecer uma mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento e, dessa forma, o surdo, para desenvolver a Língua de Sinais, precisa interagir com os outros fluentes na língua.

Quando indagamos à professora em sala de aula sobre a compreensão daquele conteúdo, a mesma relata que:

Laura, assim como os outros alunos, copia o que passo do quadro para seu caderno. Depois cada um tenta fazer a interpretação e, em seguida, fazemos a interpretação/questionário. Cada um apresenta as suas dúvidas e explico novamente. Assim geralmente faço com todos os conteúdos. Esporadicamente usamos o data show em sala de aula para modificar um pouco as nossas aulas (ENTREVISTA, PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2014).

Percebemos que o mais importante é que todos os alunos façam as suas atividades. Da mesma maneira que Laura, muitas vezes os alunos ouvintes também não conseguem compreender conteúdos trabalhados em sala de aula. Enfatizamos que a prática pedagógica de professores necessita de ações/atividades de ensino que despertem nos alunos a vontade de apropriação do conhecimento e conceitos científicos. Nessa perspectiva, Goldfeld (2002) acrescenta que a utilização da Língua de Sinais é o único caminho para que o surdo possa dominar totalmente o significado dos conceitos e, ao mesmo tempo, “adquirir a cultura que esta língua carrega” (p. 66). Nesse sentido, reafirmamos a ideia da importância da aprendizagem da Língua de Sinais antes do período de escolarização.

3.2.3.2. A apropriação da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva é favorecida pela apropriação e domínio de uma língua sistematizada

É comum em escolas de educação básica o desenvolvimento de práticas de letramento em que se treina apenas o traçado de letras ou sílabas sem nenhum significado para a criança. De acordo com Vygotsky (2003), a apropriação da linguagem escrita é um processo complexo, pois identificamos os signos escritos e os relacionamos com os sons. Dessa maneira, “a fala, como representação da realidade, se interpõe entre a realidade e a escrita” (MELLO, 2006, p. 182).

A linguagem escrita é constituída por signos que representam sons e palavras da linguagem oral. Há de se questionar, portanto: Como o surdo se apropria da escrita da língua portuguesa? Mello (2006) acrescenta que essa apropriação é um processo muito complexo porque, para a sua compreensão, torna-se necessário o domínio da Língua de Sinais. Na concepção de Luria, Vygotsky e Leontiev (1988), o processo de apropriação da escrita “começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (p. 143).

Desde que a criança nasce ela mantém uma relação com a sua família ocasionando ou favorecendo situações de aprendizagem. Quando a criança chora, balbucia ou quer pegar algum objeto que está distante de si, a mãe inicia um processo de significações para cada ato da criança. Quando, por exemplo, a criança chora, a mãe, por meio do ato de amamentar, cria um significado para aquele choro. Conforme estudos de Goldfeld (2002), “estas ações tão simples marcam o início do processo mais complexo que o ser humano domina e que possibilita formas de raciocínio extremamente desenvolvidos, a linguagem” (p. 58).

No caso da criança surda, por um longo período a ênfase do ensino teve como única e exclusiva prioridade a aprendizagem da linguagem oral, favorecendo a aquisição da fala e excluindo literalmente o uso da Língua de Sinais. Ainda podemos encontrar em algumas escolas brasileiras “surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série” (QUADROS, 1997, p. 23). Percebemos que esse é o caso de Laura, pois está com uma produção escrita nada compatível com a série que está cursando, possuindo uma defasagem linguística muito grande, fruto de resultados de práticas pedagógicas segregacionistas, com o uso restrito da língua nas relações de leitura e escrita.

Podemos verificar essa dificuldade de produção na escrita de Laura, quando ela apresenta as suas escritas ou faz as suas redações em sala de aula solicitadas pela professora de Língua portuguesa.

Quando Laura entrega suas escritas, eu preciso ir lá na sala multifuncional para pedir que a professora especialista possa traduzir para mim o que Laura quis dizer com suas escritas. Percebo que a escrita dela tem uma estrutura linguística diferente da língua portuguesa e isso faz com que nós professores que não compreendemos a estrutura da Libras não consigamos, muitas vezes, compreender o que ela quer dizer ou explicar, gerando uma situação desconfortável (ENTREVISTA, PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014).

A partir da fala do adulto a criança inicia o processo de desenvolvimento da sua fala; isso no caso de crianças ouvintes. Já com as crianças surdas, o processo é por meio da Língua de Sinais que, em conjunto com surdos fluentes em Libras, conseguem organizar o seu pensamento.

A charge a seguir mostra, de maneira bem simples, o incentivo para a aquisição e uso da Língua de Sinais desde bebê.



Fonte: <http://danianepereira.blogspot.com.br/2013/05/direitos-das-criancas-surdas_24.html>.

Brito (1993) avalia o rendimento de crianças surdas filhas de pais surdos, e estas demonstram ter um rendimento muito superior se comparadas a crianças surdas filhas de pais ouvintes, por possuir uma referência cultural e linguística. Em relação à linguagem escrita, a mesma autora ressalta que há aspectos relevantes a serem considerados:

É conhecido o fato de que surdos com domínio de uma língua de sinais consigam expressar-se e interpretar textos de forma inteligente embora com certos erros de ortografia, concordância e outros, assim como é conhecido o fato de que surdos apenas oralizados têm enormes dificuldades em expressar-se por escrito embora saibam gramaticalmente frases escritas (p. 72).

Para tanto, é indiscutível a necessidade de o estudante surdo apropriar-se da Língua de Sinais para que tenha êxito na aprendizagem da leitura e da escrita, pois “para o surdo, esse elo entre contexto e texto, entre leitura do mundo e leitura da palavra escrita só pode se efetuar através do domínio de uma língua gestual-visual” (BRITO, 1993, p.71).

As dificuldades apresentadas por Laura não são decorrentes de sua surdez, mas, sim, da oferta de propostas e práticas pedagógicas que venham a produzir necessidades para aprendizagem da Libras e, ainda, pela falta de profissionais habilitados para trabalhar em uma perspectiva de educação inclusiva, considerando a necessidade bilíngue do sujeito surdo. Nessa perspectiva, Guarinello (2006) enfatiza que:

[...] o surdo precisa desenvolver uma língua efetiva, e, para que isso ocorra, é necessário que as experiências escolares oferecidas a ele privilegiem não apenas a língua de sinais, mas também os aspectos discursivos da escrita, já que estes são fundamentais para que o surdo se constitua como sujeito leitor e escritor, realizando um trabalho que proporcione a reflexão sobre o uso da linguagem escrita e da língua de sinais (p. 358).

Para que a apropriação da linguagem escrita aconteça com a compreensão de significados, ela precisa reconhecer o valor social dessa leitura e escrita. Dessa forma, a prática pedagógica no ensino de uma linguagem escrita para sujeitos surdos, sejam eles incluídos ou não, deve estar vinculada ao próprio uso da linguagem, com produções que tenham significados e que possam inseri-los no meio em que vivem.

Estudos de Karnopp (2003) mostram que, para o surdo apropriar-se da linguagem escrita, ele necessita ter o domínio de sua língua materna, mantendo contato com adultos usuários de uma modalidade linguística – aqui, no caso, a Libras –, para, depois, de maneira efetiva, participar do processo de aprendizagem da linguagem escrita – a língua portuguesa. A mesma autora enfatiza a necessidade de estabelecermos uma significação para os conteúdos trabalhados, porém o que percebemos nas escolas é a ênfase do estudo de vocábulos e gramáticas. Essa metodologia de trabalho não contribui para o processo de apropriação da escrita de maneira significativa para o surdo.

As dificuldades encontradas por Laura na leitura e na escrita geram grandes obstáculos durante o processo de aprendizagem. Laura não consegue dar significação aos conteúdos de Ciências e de Língua Portuguesa quando solicitada para explicar os conteúdos trabalhados em sala de aula ou na realização de atividades avaliativas. Durante a nossa observação na escola, presenciamos a explicação de um trabalho realizado para a apresentação na Feira de Ciências da escola (já relatado anteriormente). Laura memorizou a sua parte na apresentação não apresentando uma compreensão do que estava discursando, pois, quando indagada, não soube explicar com suas próprias palavras sobre o que estava verbalizando.

Por essas situações, encontramos vários discursos de que os surdos fracassam pela falta de significados ou por essa língua não possuir os mesmos atributos linguísticos de uma língua oral, caracterizando a relação de poder de uma sociedade ouvinte que ainda percebe a Libras com certa inferioridade e não como uma língua que possui seus elementos linguísticos e gramaticais como qualquer outra língua.

Dessa forma, autores, como Sanchez (1993, p. 44), “acreditam ser necessário para o surdo adquirir a Língua de Sinais e a língua oficial do seu país apenas na modalidade escrita e não na oral” para que o mesmo consiga apropriar-se de maneira efetiva dessa linguagem escrita, com o pleno conhecimento e fluência em sua língua materna.

A análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores na sala de aula que Laura freqüentava, deixavam evidências de que os professores daquela escola não estão preparados para proporcionar à Laura uma educação que privilegie o ensino pela Libras. Em relação à família de Laura, percebemos que a mesma não demonstrou interesse em ampliar os espaços de interação dela com a Libras, nem mesmo antes do seu ingresso na escola. A interação com pessoas surdas suprimiria as diferenças que Laura possui em relação à turma, aprendendo com a Libras, favorecendo, assim, a sua aprendizagem e, principalmente, propiciando a sua participação social de uma maneira efetiva no espaço em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos algumas considerações sobre o modo que conduzimos nosso estudo, bem como as questões que emergiram e nortearam a realização do mesmo. Dessa forma, pela pesquisa realizada descrevemos e analisamos os dados produzidos nos espaços observados, para que pudéssemos expor e, ao mesmo tempo, compreender que a constituição do sujeito surdo ocorre quando ele adquire a sua identidade surda e se apropria de sua condição bilíngue.

Atualmente discutimos muito sobre a inclusão dos surdos em escolas de ensino regular. Estudiosos e pesquisadores dessa área sabem o quanto a Libras é importante para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e integração social do surdo, assim como também existem ainda profissionais da educação que não percebem ou não reconhecem essa língua, dando prioridade à língua oral-auditiva, tendo, assim, uma visão equivocada da mesma.

Por esse contexto, percebemos a necessidade de refletirmos sobre a importância da Língua de Sinais para a constituição do sujeito surdo e uma conscientização de que todos possuímos necessidades específicas a serem sanadas e, no caso do surdo, a sua necessidade linguística. Ainda assim, pela garantia por intermédio da legislação específica, o surdo está assegurado a ter o acesso ao conhecimento pela sua língua natural, e quando isso não acontece acarreta um atraso linguístico, dificultando a sua aprendizagem.

A Libras – Língua Brasileira de Sinais – é adquirida naturalmente pelo surdo se este for inserido em uma família que tem consciência da importância dessa língua para o surdo, ou inserido em uma comunidade surda ou em contato direto com usuários fluentes da mesma, diferentemente da língua oral, que não possui uma aprendizagem espontânea, mas é aprendida com muito treino e exercícios fonoaudiológicos com a presença de profissionais da área.

Acreditamos que uma proposta bilíngue possibilita o desenvolvimento integral do sujeito surdo, pois estimula o uso de sua língua natural e, a partir do contato com seus pares, auxilia na constituição da sua identidade surda, dando, assim, poderes a todos os surdos na aquisição da linguagem. A partir do momento em que o surdo constituir-se como um sujeito

surdo, ele conseguirá, de maneira gradativa, adquirir a linguagem escrita da mesma forma como o ouvinte a adquire. O processo de alfabetização se torna mais significativo se o surdo estiver com a sua língua internalizada tendo, então, consciência dos conceitos e significados.

A família tem muita responsabilidade nesse processo, pois, quando ela auxilia a aprendizagem do surdo, expondo-o ao contato com outros fluentes nessa língua, ela torna o processo mais natural e benéfico para a criança. Todas as escolhas que a família vir a fazer em relação à condição de acesso dessa língua fará diferença no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem pelo surdo.

A escola possui também uma grande parcela de responsabilidade nesse processo de aquisição da Língua de Sinais, sendo um dos espaços de constituição da identidade surda. De acordo com Lepke e Ziesmann (2013),

A escola necessita, com urgência, de reflexões profundas sobre a função que lhe cabe. Ela precisa se desvencilhar de uma concepção positivista de ensino e criar estratégias para acolher as diferentes identidades presentes na sala de aula. Não há espaço e nem tempo para adequar ou preparar-se para abrir as portas da escola para todos. O todo já está na escola, basta reconhecer e olhar para o novo (p. 18).

É necessário que haja uma nova postura dos profissionais da educação para que se consiga efetivar a inclusão do surdo em sala de aula, atendendo as necessidades cognitivas, emocionais e sociais do mesmo. Para tanto, acreditamos que a família e a escola devem estar em sintonia para que esse processo de inclusão aconteça efetivamente. Os profissionais da educação precisam estar atentos às diferenças existentes em suas escolas, criando momentos de discussões de grupos para reorganizar a sua proposta pedagógica, incluindo uma prática que não segregue ninguém, mas respeite a diferença de cada um durante o seu processo de aprendizagem e permanência na escola e ainda ações que possam viabilizar todas essas possibilidades.

No momento em que a criança surda adquire a sua língua, ela constrói a sua subjetividade e passa a compreender o mundo em que vive. O contato diário com a comunidade surda é fator determinante para a formação de sua identidade. Oliveira (1992), em seus estudos, afirma que o ser humano, para se constituir, precisa estar em contato com seus pares e, por meio dessas relações sociais, consegue fazer a representação do mundo e de si próprio.

Por sentir e acreditar que a educação é um processo contínuo, muitas discussões precisam ainda ocorrer nas escolas, em universidades e, principalmente, em nossa sociedade, que possui um padrão de normalidade, para conseguirmos efetivar uma mudança no paradigma da educação olhando os sujeitos surdos de forma natural como olhamos para outros sujeitos ouvintes.

A partir dos dados e análises em nosso estudo, que evidenciaram necessidades formativas por parte dos professores e gestores da escola de Laura, está sendo posta à disposição da referida escola assessoria no sentido de oferecer cursos de Libras para os docentes, rodas de conversa com grupos de estudos sobre a aquisição da Libras por surdos e por ouvintes e a confecção e organização de materiais que possam auxiliar os docentes em suas aulas quando houver a presença de surdos. Para esse curso de Libras temos a pretensão de convidar Laura e sua família para participar e conhecer o universo maravilhoso que essa língua pode proporcionar. Estamos cientes de que há muito ainda a ser construído para reconhecermos e percebermos a educação para todos os sujeitos inseridos e incluídos na escola.

Assim, deixamos algumas considerações e provocações para que possamos discutir e refletir a partir daquilo que conseguimos analisar:

Entendemos que a família fez uma opção naquele momento em escolher a língua oral para sua filha e, dessa forma, nos instigamos a pensar sobre a seguinte questão: Como lidar com a família de estudantes surdos que, ao mesmo tempo em que deseja que seu filho seja tratado como igual na sociedade e na escola, não oferece condições para a aprendizagem da Libras? Como transformar em ações a lei que obriga a escola a acolher todos os alunos com necessidades educativas especiais? Como nós, profissionais da educação, devemos agir para que a lei seja cumprida? Quais as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas? Como oferecer essas condições? Como melhorar os processos formativos dos futuros professores?

Ainda: de que forma a Universidade pensa essa formação em seus currículos? Como podemos pensar nos diferentes cursos de licenciaturas, que formam professores para a educação básica, considerando as especificidades de aprender matemática, história, geografia, português... e, principalmente, como aprender para ensinar nos anos iniciais durante essa formação desse professor, entendendo que esse sujeito surdo precisa ser alfabetizado, a partir do bilinguismo, em Libras?

Essas são algumas das tantas questões que ainda permanecem em aberto. O estudo aponta para a necessidade de ações conjuntas, com envolvimento dos profissionais que se encontram em exercício nas escolas, Secretarias de Educação, universidade e família, para citar alguns.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEESP. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. 1990. Disponível em: <http://www.piraporadobomjesus.sp.gov.br/Anexo/098_Estatuto_Crianca_Adolescente.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

_____. *Decreto n. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. *Lei n. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. *Lei n. 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

_____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Resolução CNE/CEB n° 02/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014a.

_____. *Resolução CNE/CEB n° 04/2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014b.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva*. 2008.

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

_____. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1982.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Revista Integração*, Brasília: MEC, n. 23, ano 13, p. 37-42, 2001.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2014.

CASTRO, S. F.; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 49-76.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky, a busca de um critério para sua avaliação. In: CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE. In: *Conferência Mundial sobre NEE: acesso em qualidade*. Unesco. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. Democracia na escola: bases para igualdade de condições para surdos – ouvintes. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: Ines, n. 9, p. 24-29, jan./jun. 1998.

DORZIAT, A. FIGUEIREDO, M. J. problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Ines*, Rio de Janeiro: Ines, n. 18/19, dez. 2002/jul. 2003, 2003.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. *Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos*. 2. ed. Recife: publicação independente, 2007

FERNANDES, Sueli. Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1998.

FERNANDES, Eulália. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____. *A pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

FRISON, Marli D. *A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio*. 2012. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GESUELI, Zilda M. Linguagem e surdez: questões de identidade. *Horizontes*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 2008.

GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1.059-1.079, set./dez. 2009.

GIORDANI, Liliane. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 91-106, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/04.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*, Brasília: MEC; SEE, ano 14, n. 24, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. *A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2004. V. 1.

GUARINELLO, Ana. C. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M. de; MASSI, G. de A. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-366.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um dialogo. In: LODI, A. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, S. A. C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20 n. 50, abr. 2000.

_____. Os processos dialógicos entre alunos surdos e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LARROSA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

LEITE, Miriam Soares. *Recontextualização e transposição didática* – introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LEPKE, Sonize; ZIESMANN, Cleusa Inês. Educação brasileira e a escola das diferenças: abordagens possíveis. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão*, vol. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/eletronica>>.

LIMA, Paulo Gomes. *Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura baktiniana da história da educação dos surdos. *Educ. Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 409-424, dez. 2005.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como experiência. In: MÄDHE, Flávia Clarice; GALEAZZI, Denise; KLEIN, Remi (Orgs.). *Práticas pedagógicas em Matemática e Ciências nos anos iniciais* – caderno do coordenador dos grupos de estudo. Ministério da Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Ed. Unisinos. Brasília: MEC, 2005. p. 40-43.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R.; VYGOTSKY, Lev S.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, Paulo Cesar. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 181-192.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windy Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

NEGRELLI, Maria Elizabeth D.; MARCON, Sonia Silva. Família e criança surda. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky e o processo de formação de conceitos*. São Paulo: Summus, 1992.

OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.

ORRICO, Hélio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 116-136.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PERLIN, Gládis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. In: *Estudos Surdos – Ponto de Vista. Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, UFSC; NUP; CED, n. 5, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis, 2006. Disponível em:

<http://http://http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf >. Acesso em: 25 jan. 2015.

PERLIN, Gládis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gládis. *Estudos surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 9-17.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34. 1999.

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura*, Canoas, n. 3, p. 54, 2000.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. 1995. Dissertação (Mestrado) – PUCRS, Porto Alegre, 1995.

_____. O BI em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Deescubra, 2006.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Editora: Avercamp, 2003.

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

_____. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília; MEC/SEESP, 2004. 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANCHEZ, C. Vida para os surdos. *Revista Nova Escola*, set./1993.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMITT, Deonísio; STROBEL, Karin L.; VILHALVA, Shirley. O surgimento das pedagogias surdas. *Revista Feneis*, Rio de Janeiro, n. 33, 2007.

SCOZ, B. J. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2011.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2013.

_____. *Surdos: vestígios culturais não registrados na História*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Contrabando, incidentes de fronteira: ensaios de estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Autêntica, 1998.

_____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA, R. G. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

TRENCHÉ, M. B. A inclusão da criança surda no ensino comum. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo: PUC-SP; Educ, v. 10, p. 9-17, 1998.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007. p. 23-38.

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual (Capítulo 1). In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

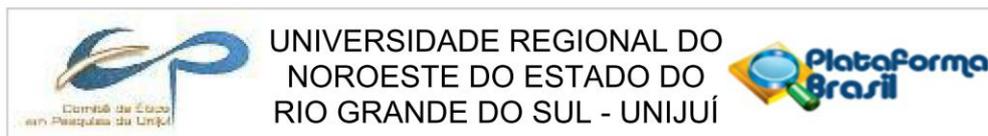
YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

XAVIER, Alexandre G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: *Revista Integração*, Brasília: MEC/SEE, ano 14, n. 24, 2002.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisador: Cleusa Inês Ziesmann

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33201014.9.0000.5350

Instituição Proponente: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

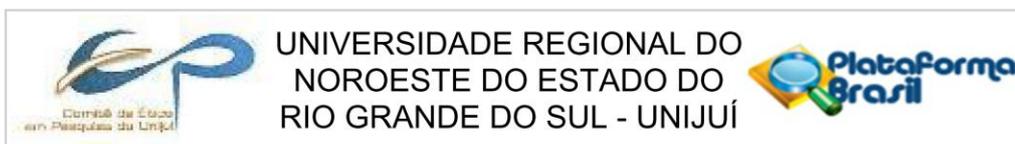
Número do Parecer: 765.107

Data da Relatoria: 28/08/2014

Apresentação do Projeto:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação determinam a organização de espaços físicos e a capacitação de profissionais para atender alunos com necessidades específicas. Na prática, algumas escolas estão organizando as salas de Atendimento Educacional Especializado e adequando a estrutura existente, possibilitando o acesso de cegos, deficientes intelectuais, deficientes físicos e surdos às escolas regulares. A inclusão dos surdos nas escolas regulares é motivo de muitos embates, devido à relutância de algumas instituições de ensino exclusivas e associações de surdos em aceitar esse novo panorama, questionando a qualidade da educação inclusiva. Partindo do pressuposto de que para o surdo ter o acesso aos conhecimentos difundidos nas instituições de ensino, todos os envolvidos necessitam conhecer e praticar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo esta reconhecida como um sistema linguístico, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Pesquisas afirmam que o surdo necessita desenvolver antes a sua primeira língua: a LIBRAS e, depois, conhecer e apropriar-se da língua oficial do seu país, no caso do Brasil, o português. O sujeito surdo faz a leitura do mundo por meio de sua experiência visual e com isso a sua compreensão também é diferente. A experiência visual, a língua, a família, a linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva são parte de artefatos culturais, ou seja, são partes de uma cultura que não deve ser preservada de forma segregadora.

Endereço: Rua do Comércio, 3.000
Bairro: Univeristário **CEP:** 98.700-000
UF: RS **Município:** IJUÍ
Telefone: (55)3332-0301 **Fax:** (55)3332-0331 **E-mail:** cep@unijui.edu.br



Continuação do Parecer: 765.107

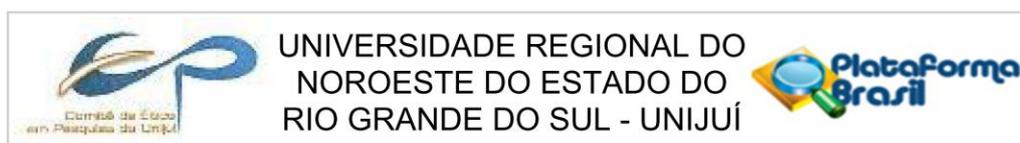
Por outro lado, inúmeras escolas municipais, estaduais e federais estão incluindo surdos nas escolas regulares, com o auxílio de intérprete/tradutor de Libras e o Atendimento Especializado no turno oposto, nas salas de recursos, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Pensamos que a Escola Bilingue ou ainda uma escola inclusiva deva atender a diversidade e a necessidade dos discentes surdos, entendendo as manifestações e os anseios dos mesmos. Um dos maiores desafios atualmente é o de oferecer uma formação aos docentes que permita a articulação, de forma imprescindível, entre o "saber" e o "saber fazer". A relação entre esse "saber fazer" e "saber fazer bem" implicando necessariamente no aparecimento de uma epistemologia da prática, que tenha como referência as competências na prática de bons docentes.

Considerando a importância do professor ter formação e qualificação para produzir e desenvolver um ensino que atenda as necessidades e as expectativas do estudante surdo, mesmo diante de suas limitações, no enfrentamento das questões que permeiam o cotidiano escolar e o tipo de ensino que os professores desenvolvem, o estudo busca responder as seguintes questões de pesquisa: Quais as contribuições da formação docente para a produção de saberes docentes a serem usados/aplicados no ensino de surdos? Quais espaços de formação profissional são buscados para a produção desses saberes?

Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa e se insere na modalidade de Estudo de Caso. A opção por esse método ocorreu porque objetivamos reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da formação, dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva, em um contexto escolar e descrevê-la em sua complexidade. Para a análise dos dados, por meio da Análise Textual Discursiva.

Endereço: Rua do Comércio, 3.000
Bairro: Univeristário **CEP:** 98.700-000
UF: RS **Município:** IJUÍ
Telefone: (55)3332-0301 **Fax:** (55)3332-0331 **E-mail:** cep@unijui.edu.br



Continuação do Parecer: 765.107

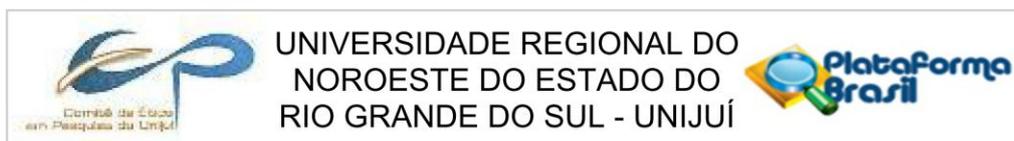
A presente pesquisa envolverá um estudante surdo que frequenta uma escola do município de Independência matriculado no 6º ano e dois acadêmicos surdos do curso de Administração, de uma universidade comunitária, localizada no município de Santa Rosa que frequentam o Ensino Superior. Além desses estudantes, o estudo envolverá os professores que atuam na turma do 6º ano, professores especialistas que atuam no atendimento educacional especializado, professores que ministram disciplinas nas quais os acadêmicos surdos estão matriculados e os intérpretes de Libras que acompanham os acadêmicos surdos. O número de sujeitos envolvidos nessa pesquisa será de aproximadamente de 60 pessoas, incluindo alunos, professores, especialistas e Intérpretes de Libras.

Para a coleta e a produção de dados, serão utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Ementa dos componentes curriculares para verificar quais são as atividades e estratégias usadas para propiciar aprendizagem, respeitando a diversidade em sala de aula, no caso dos estudantes surdos, levando em conta a cultura surda e a condição linguística;
- b) Entrevistas semiestruturadas com professores que ministram disciplinas que compõem o currículo escolar, do 6º ano, em uma Escola Municipal de Independência, na qual o estudante está matriculado;
- c) Observação e uso de gravador de áudio com objetivo de gravar as aulas desenvolvidas pelos professores do 6º ano, que atuam na referida turma;
- d) Observação das práticas desenvolvidas durante o atendimento especializado que acontecem no contra turno, duas vezes por semana. Essa observação será realizada no período de duas semanas;
- e) Entrevista semiestruturada com especialistas responsáveis pelo atendimento educacional especializado, que acontece no turno oposto;
- f) Entrevista com estudantes surdos da escola municipal e da universidade comunitária envolvidos na pesquisa;
- g) Entrevista com os intérpretes de Libras que acompanham os acadêmicos surdos;
- h) Entrevista com professores que ministram as disciplinas nas quais os acadêmicos surdos estão matriculados;
- i) Observação das aulas das disciplinas nas quais os surdos estão matriculados.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deverá ser assinado antes de iniciar as atividades inerentes a esta pesquisa conforme orientações previstas na Resolução 466/12. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será aplicado no momento

Endereço: Rua do Comércio, 3.000
Bairro: Univeristário **CEP:** 98.700-000
UF: RS **Município:** IJUÍ
Telefone: (55)3332-0301 **Fax:** (55)3332-0331 **E-mail:** cep@unijui.edu.br



Continuação do Parecer: 765.107

em que as pesquisadoras, fizemos contato com os sujeitos envolvidos. O material coletado ficará sob responsabilidade da pesquisadora, durante um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa. A pesquisadora se compromete ainda, a preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Após esse período o material será destruído. O TCLE será aplicado pela pesquisadora sendo que, no caso de estudantes menores de 18 anos, o mesmo deverá ser assinado pelos pais ou responsáveis pelos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Investigar que tipo de formação teórico-metodológica é oferecido aos professores que atuam em licenciaturas, formando docentes que orientarão trabalhos com pessoas surdas em sua trajetória profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Toda pesquisa com seres humanos apresenta riscos, mesmo que mínimos, como por exemplo o constrangimento, atentar para tal situação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências foram adequadas ao projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ok todos estão anexos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

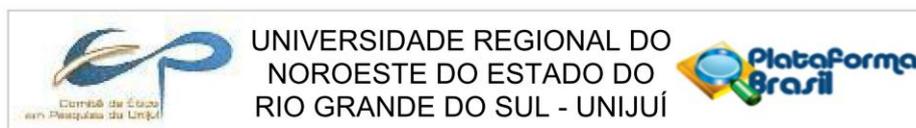
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUÍ acompanha o parecer do relator.

Endereço: Rua do Comércio, 3.000
Bairro: Univeristário **CEP:** 98.700-000
UF: RS **Município:** IJUÍ
Telefone: (55)3332-0301 **Fax:** (55)3332-0331 **E-mail:** cep@unijui.edu.br



Continuação do Parecer: 765.107

IJUI, 26 de Agosto de 2014

Assinado por:
Karla Renata de Oliveira
(Coordenador)

Endereço: Rua do Comércio, 3.000
Bairro: Univeristário **CEP:** 98.700-000
UF: RS **Município:** IJUI
Telefone: (55)3332-0301 **Fax:** (55)3332-0331 **E-mail:** cep@unijui.edu.br

ANEXO B: Autorização da Escola



Escola Estadual de Educação Básica Amélio Fagundes
Port. de Reconhecimento nº 44419 de 28/07/81 D. O. 04/08/81
Port. ATO/SE 00105 de 14/04/2000 D. O. 17/04/2000
Rua Anísio de Araújo e Silva, 286
Fone: 055-3539-1106 e-mail: ind.fagundes@gmail.com

INDEPENDÊNCIA - RS

Independência, 05 de março de 2014.

A Escola Estadual de Educação Básica Amélio Fagundes de Independência autoriza a mestrande Cleusa Inês Ziesmann, aluna do curso de Pós Graduação a nível de Mestrado Stricto Sensu em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, orientanda da professora Marli Dallagnol Frison, a realizar sua pesquisa nesta instituição de ensino, utilizando na sua pesquisa ou em meios de divulgação, as fotografias/imagens e as informações fornecidas e que dizem respeito à temática: **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Tem-se em vista que tais informações contribuirão para (re) pensar algumas questões importantes da área educacional e, mais especificamente, da Educação Inclusiva. Assim, autorizamos a acadêmica a realizar: entrevistas com alunos e professores, observações e intervenções do/no cotidiano escolar, bem como fotografar e filmar situações que se mostrem ser relevantes para a sua pesquisa.



João Carlos Sinhori
Diretor
14. Func. 1524933/01

ANEXO C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido menores de 18 anos

Prezado/a senhor/a

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**”. Este trabalho é fruto de estudos de Pós-Graduação *Stricto Sensu – Mestrado* em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, o presente estudo busca responder as seguintes questões de pesquisa: Quais as contribuições da formação docente para a produção de saberes docentes a serem usados/aplicados no ensino de surdos? E Quais espaços de formação profissional são buscados para a produção desses saberes? Para isso o nosso objetivo é de Investigar que tipo de formação teórico-metodológica é oferecido aos professores que atuam em licenciaturas, formando docentes que orientarão trabalhos com pessoas surdas em sua trajetória profissional. A presente pesquisa envolverá estudantes surdos que frequentam o Ensino Fundamental e acadêmicos que frequentam o Ensino Superior. O foco deste estudo estará centrado em um estudante surdo que frequenta uma escola do município de Independência matriculado no 6º ano. Outros dois estudantes pesquisados são acadêmicos surdos, matriculados no curso de Administração, de uma universidade comunitária, localizada no município de Santa Rosa. Além desses estudantes, o estudo envolverá os professores que atuam na turma do 6º ano, professores especialistas que atuam no atendimento educacional especializado, professores que ministram disciplinas nas quais os acadêmicos surdos estão matriculados e os intérpretes de Libras que acompanham os acadêmicos surdos. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é observação em sala de aula das atividades realizadas pelos professores durante as explicações e atividades/exercícios e entrevistas semiestruturada. Para a coleta de dados serão usados os seguintes procedimentos: observação das aulas e gravações em áudio, devidamente autorizados pelos participantes da pesquisa, entrevistas semiestruturadas, fotos, etc. cujos dados, posteriormente, serão transcritos e analisados por mim. As gravações em áudio, arquivo com as fotos e/ou cópias serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa, podendo você ter acesso as suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário.

O material coletado ficará sob responsabilidade desta pesquisadora, durante um período de cinco anos após o término da pesquisa, conforme Item 6.2 letra F da Resolução 466/2012, do CNS. A pesquisadora se compromete ainda, a preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Após esse período o material será destruído.

Estarão incluídos nesta pesquisa um estudante surdo que frequenta uma escola do município de Independência, matriculado no 6º ano, os professores e os especialistas da sala de Atendimento Educacional Especializado dessa turma. Também serão incluídos dois acadêmicos surdos, matriculados no curso de Administração de uma universidade comunitária do município de Santa Rosa, os professores que ministram disciplinas nas quais esses surdos estão matriculados e os Intérpretes de Libras que acompanham esses acadêmicos. Serão excluídos os demais professores e estudantes que não se enquadram nessas condições.

O número de sujeitos envolvidos nessa pesquisa será de aproximadamente de 60 pessoas, incluindo alunos, professores, especialistas e Intérpretes de Libras. Os sujeitos envolvidos neste estudo não correm nenhum risco, uma vez que os instrumentos e técnicas utilizadas são apenas de observação de aulas e de práticas desenvolvidas durante o atendimento especializado e entrevistas. Os resultados deste estudo podem indicar melhorias nas ações pedagógicas que venham a beneficiar diretamente os sujeitos envolvidos e outros.

A socialização dos resultados obtidos por meio deste estudo será feita nas instituições envolvidas – escola e universidade –, por meio de seminário ou evento programado em parceria com as mesmas e, ainda, por meio de artigos apresentados em eventos da área e publicação em periódicos.

Nós pesquisadores garantimos o que seu anonimato está assegurado e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa. Você tem liberdade para recusar-se a participar da pesquisa, ou desistir dela a qualquer momento sem que haja

constrangimento, podendo você solicitar que as informações sejam desconsideradas no estudo. Mesmo participando da pesquisa poderá recusar-se a responder as perguntas ou a quaisquer outros procedimentos que ocasionem constrangimento de qualquer natureza.

Está garantido que você não terá nenhum tipo de despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, como também, não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

O projeto relacionado a esta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI para apreciação, portanto, as atividades referentes ao mesmo somente serão iniciadas após a autorização do referido Comitê.

Eu, **Cleusa Inês Ziesmann** bem como **Marli Dallagnol Frison**, assumimos toda e qualquer responsabilidade no decorrer da investigação e garantimos que as informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados vir a ser publicados.

Se houver dúvidas quanto à sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones abaixo:

Orientadora Marli Dallagnol Frison – Rua do Comércio, 3.000 – Bairro Universitário – Ijuí/RS – 98700-000 – Fone (55) 3332 0200 ramal 460 – e-mail: marlif@unijui.edu.br

Pesquisadora Cleusa Inês Ziesmann – Av. América, 523 – Centro – Santa Rosa/RS – 98900-000 – Fone (55) 84221539 – e-mail: cleusa.ines@hotmail.com.

Ou ao **Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI** – Rua do Comércio, 3.000 – Prédio da Biblioteca – Caixa Postal 560 – Bairro Universitário – Ijuí/RS – 98700-000. Fone (55) 3332-0301, e-mail: cep@unijui.edu.br

O presente documento deverá ser assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o entrevistado ou responsável legal e a outra com os pesquisadores.

Eu, _____ CPF _____, ciente das informações recebidas concordo com a participação (minha) filho (a) na pesquisa, autorizando-os a utilizarem as informações por ele (a) concedidas e/ou os resultados alcançados.

Ijuí (RS), ____/____/____



Assinatura do pai ou seu responsável legal
(Se for alfabetizado)

Impressão dactiloscópica
(Se for analfabeto)

Cleusa Inês Ziesmann
Pesquisadora mestranda
CPF 925.463.400-00

Dr^a Marli Dallagnol Frison
Pesquisadora orientadora
CPF 35139170078

ANEXO D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido maiores de 18 anos

Prezado (a) Senhor (a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é “**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**”. Este trabalho é fruto de estudos de Pós-Graduação *Stricto Sensu – Mestrado* em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, o presente estudo busca responder as seguintes questões de pesquisa: Quais as contribuições da formação docente para a produção de saberes docentes a serem usados/aplicados no ensino de surdos? E Quais espaços de formação profissional são buscados para a produção desses saberes? Para isso o nosso objetivo é de Investigar que tipo de formação teórico-metodológica é oferecido aos professores que atuam em licenciaturas, formando docentes que orientarão trabalhos com pessoas surdas em sua trajetória profissional. A presente pesquisa envolverá estudantes surdos que frequentam o Ensino Fundamental e acadêmicos que frequentam o Ensino Superior. O foco deste estudo estará centrado em um estudante surdo que frequenta uma escola do município de Independência matriculado no 6º ano. Outros dois estudantes pesquisados são acadêmicos surdos, matriculados no curso de Administração, de uma universidade comunitária, localizada no município de Santa Rosa. Além desses estudantes, o estudo envolverá os professores que atuam na turma do 6º ano, professores especialistas que atuam no atendimento educacional especializado, professores que ministram disciplinas nas quais os acadêmicos surdos estão matriculados e os intérpretes de Libras que acompanham os acadêmicos surdos. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é observação em sala de aula das atividades realizadas pelos professores durante as explicações e atividades/exercícios e entrevistas semiestruturada. Para a coleta de dados serão usados os seguintes procedimentos: observação das aulas e gravações em áudio, devidamente autorizados pelos participantes da pesquisa, entrevistas semiestruturadas, fotos, etc. cujos dados, posteriormente, serão transcritos e analisados por mim. As gravações em áudio, arquivo com as fotos e/ou cópias serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa, podendo você ter acesso as suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário.

O material coletado ficará sob responsabilidade desta pesquisadora, durante um período de cinco anos após o término da pesquisa, conforme Item 6.2 letra F da Resolução 466/2012, do CNS. A pesquisadora se compromete ainda, a preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Após esse período o material será destruído.

Estarão incluídos nesta pesquisa um estudante surdo que frequenta uma escola do município de Independência, matriculado no 6º ano, os professores e os especialistas da sala de Atendimento Educacional Especializado dessa turma. Também serão incluídos dois acadêmicos surdos, matriculados no curso de Administração de uma universidade comunitária do município de Santa Rosa, os professores que ministram disciplinas nas quais esses surdos estão matriculados e os Intérpretes de Libras que acompanham esses acadêmicos. Serão excluídos os demais professores e estudantes que não se enquadram nessas condições.

O número de sujeitos envolvidos nessa pesquisa será de aproximadamente de 60 pessoas, incluindo alunos, professores, especialistas e Intérpretes de Libras. Os sujeitos envolvidos neste estudo não correm nenhum risco, uma vez que os instrumentos e técnicas utilizadas são apenas de observação de aulas e de práticas desenvolvidas durante o atendimento especializado e entrevistas. Os resultados deste estudo podem indicar melhorias nas ações pedagógicas que venham a beneficiar diretamente os sujeitos envolvidos e outros.

A socialização dos resultados obtidos por meio deste estudo será feita nas instituições envolvidas – escola e universidade –, por meio de seminário ou evento programado em parceria com as mesmas e, ainda, por meio de artigos apresentados em eventos da área e publicação em periódicos.

Nós pesquisadores garantimos o que seu anonimato está assegurado e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa. Você tem liberdade

para recusar-se a participar da pesquisa, ou desistir dela a qualquer momento sem que haja constrangimento, podendo você solicitar que as informações sejam desconsideradas no estudo. Mesmo participando da pesquisa poderá recusar-se a responder as perguntas ou a quaisquer outros procedimentos que ocasionem constrangimento de qualquer natureza.

Está garantido que você não terá nenhum tipo de despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, como também, não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

O projeto relacionado a esta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI para apreciação, portanto, as atividades referentes ao mesmo somente serão iniciadas após a autorização do referido Comitê.

Eu, **Cleusa Inês Ziesmann** bem como **Marli Dallagnol Frison**, assumimos toda e qualquer responsabilidade no decorrer da investigação e garantimos que as informações somente serão utilizadas para esta pesquisa, podendo os resultados vir a ser publicados.

Se houver dúvidas quanto à sua participação poderá pedir esclarecimento a qualquer um de nós, nos endereços e telefones abaixo:

Orientadora Marli Dallagnol Frison – Rua do Comércio, 3.000 – Bairro Universitário – Ijuí/RS – 98700-000 – Fone (55) 3332 0200 ramal 460 – e-mail: marlif@unijui.edu.br

Pesquisadora Cleusa Inês Ziesmann – Av. América, 523 – Centro – Santa Rosa/RS – 98900-000 – Fone (55) 84221539 – e-mail: cleusa.ines@hotmail.com

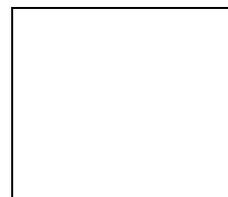
Ou ao **Comitê de Ética em Pesquisa da UNIJUI** – Rua do Comércio, 3.000 – Prédio da Biblioteca – Caixa Postal 560 – Bairro Universitário – Ijuí/RS – 98700-000. Fone (55) 3332-0301, e-mail: cep@unijui.edu.br

O presente documento deverá ser assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o entrevistado ou responsável legal e a outra com os pesquisadores.

Eu, _____ CPF _____, ciente das informações recebidas concordo em participar da pesquisa, autorizando-os a utilizarem as informações por mim concedidas e/ou os resultados alcançados.

Ijuí (RS), ____/____/____

Assinatura do professor/ especialista e/ou estudante
(Se for alfabetizado)



Impressão dactiloscópica
(Se for analfabeto)

Cleusa Inês Ziesmann
Pesquisadora mestranda
CPF 925.463.400-00

Dr^a Marli Dallagnol Frison
Pesquisadora orientadora
CPF 35139170078

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Alunos

Idade: _____ anos

Nível de escolarização: _____

Você estudou em que escolas: () públicas () privadas

1. O que você entende por inclusão.
2. O que significa para você uma “escola inclusiva”?
3. Qual a sua concepção/entendimento sobre a educação inclusiva?
4. O que você pensa que deveria ser a educação de alunos surdos?
5. Que mudanças são necessárias na escola para que ela tenha condições de receber alunos com deficiência?
6. Como você percebe a organização da escola para receber alunos surdos e sobre as orientações em relação a legislação existente sobre a inclusão e acessibilidade?
7. Como você pode auxiliar ou auxilia na aprendizagem dos seus colegas surdos/as?
8. Quais as contribuições de alunos surdos nos processos de ensino e de aprendizagens desenvolvidos em salas de aula regulares, para a sua aprendizagem e a de seus colegas surdos ou não?
9. Quais as limitações ou fragilidades que você identificou nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em salas de aula regulares e que implicações teve na sua aprendizagem e de seus colegas surdos ou não?
10. Como você pensa que deveria ser a avaliação de alunos surdos?

APÊNDICE B: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Docentes

Idade: _____ anos

Formação: _____

Qual Instituição fez a graduação? _____

() Presencial () Ensino a distância – EAD

Especialização: () sim () não

Instituição de Ensino: _____

Mestrado: () sim () não

Instituição de Ensino: _____

Doutorado: () sim () não

Instituição de Ensino: _____

Quantos anos atua como docente? () menos de 3 anos

() de 3 a 5 anos

() mais de 5 anos

1. Fale sobre o que você entende por inclusão.
2. O que faz uma escola ser inclusiva? Ou O que é preciso fazer para transformar a escola regular em um espaço preparado para trabalhar com alunos com deficiência?
3. Como a escola se preparou para atender as demandas e ao mesmo tempo, obedecer a legislação existente sobre a inclusão e acessibilidade?
4. Você tem alguma formação para atender alunos com necessidades educativas específicas? Se tem, qual? Pretendes fazer? Qual área?
5. Como a sua prática pode auxiliar na aprendizagem dos seus alunos/as?
6. Que benefícios a inclusão traz a alunos e professores?
7. Como a Secretaria de Educação vem trabalhando a questão da formação continuada dos professores da rede para que os mesmos entendam e saibam lidar com as necessidades educacionais especiais dos alunos matriculados na escola?
8. A avaliação de alunos com necessidade educativa especial deve ser diferenciada? E como você organiza a avaliação em seu componente?
9. Qual foi a sua maior vitória em todos esses anos de dedicação na educação pensando os espaços de educação inclusiva?