

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SURDOS: A DIFICULDADE DO
PROFESSOR ENSINAR E DO ALUNO APRENDER**

Por
Diane Aragão da Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman

RIO DE JANEIRO - RJ
2016

DIANE ARAGÃO DA SILVA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SURDOS: A DIFICULDADE DO PROFESSOR
ENSINAR E DO ALUNO APRENDER**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como requisito para obtenção do título em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman

Rio de Janeiro - RJ

Março 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SURDOS: A DIFICULDADE DO
PROFESSOR ENSINAR E DO ALUNO APRENDER**

Por
Diane Aragão da Silva

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman

Examinador: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano

Examinadora: Prof^a Ma. Adriana Ramos Silva

Março 2016

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que tudo que parecia poder ser feito sozinho, na verdade foi em conjunto. Agradeço profundamente a todos que direta ou indiretamente participaram desse trabalho.

Agradeço aos meus professores que me acompanharam durante a minha graduação, em especial para a minha orientadora, a professora Dr. Celeste Azulay Kelman pela atenção, pelos ricos ensinamentos que levarei para minha vida toda como professora e principalmente por ser minha referência na luta pela inclusão escolar dos surdos no Brasil. Muito obrigada!

Agradeço também aos membros da banca examinadora pela disponibilidade e pelas contribuições que engradecerão a minha percepção sobre educação e educação de surdos em especial. Obrigada por dividirem comigo este momento tão importante e esperado!

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas aos meus pais Laelze Dória Aragão da Silva e Juarez Viana da Silva, que tiveram coragem de deixar sua filha mudar de cidade para realizar um sonho, que para mim, na época era impossível: estudar na UFRJ. Em especial ao meu pai, que dedicou seu tempo para me ajudar nas pesquisas bibliográficas para a elaboração deste trabalho e por sempre acreditar em mim. Amo vocês!

Dedico também ao meu noivo, Leozânder Oliveira de Carvalho, que sempre me apoiou nos momentos quando eu pretendia desistir, acreditando em mim, em algumas vezes até mais do que eu mesma, dizendo que eu sou capaz de terminar meu trabalho de conclusão de curso assim como os outros no percurso da graduação e na vida. Obrigada também pelo carinho e atenção na elaboração deste trabalho, me ajudando na verificação dos erros de português, as repetições, entre outros. Amo você!

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,
tampouco sem ela a sociedade muda”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso é resultado de uma investigação sobre como os alunos surdos aprendem em ambiente inclusivo. Tem como objetivo geral conhecer e descrever as dificuldades: do ensino aprendizagem; da inclusão; da formação inicial e continuada dos professores. Para tanto, pretende-se especificamente informar as teorias e metodologias aplicadas para solução das dificuldades; promover reflexões a respeito da formação de professores e sua formação continuada e difundir as práticas de inclusão frente ao preconceito e estigma. O público alvo deste trabalho abrange principalmente os educadores envolvidos com alunos de classes inclusivas, na qual hajam alunos surdos, mas também se direciona para todos os integrantes dessa comunidade escolar. A abordagem metodológica desenvolvida partiu da observação de casos que, em uma busca empírica de respostas, culminaram em uma profunda investigação sobre esses fenômenos dentro do seu contexto de realidade. O levantamento de dados foi construído a partir da pesquisa exploratória que envolve levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevista informal e estudo de caso. A análise dos resultados subsidiou-se no referencial teórico sociocultural, nos questionários e na entrevista realizada com os professores. Diferentes aspectos foram abordados, tais como o contexto da legislação a respeito do Surdo; o desenvolvimento do processo de inclusão no Brasil com seus preconceitos e estigmas; formação inicial e continuada e teoria e metodologia do Surdo envolvendo: identidade, intérprete, língua de sinais, bilinguismo, monolinguismo, desenvolvimento cognitivo, dentre outros. Os referenciais utilizados foram: Brasil, Gil, Goldfeld, Hoffman, Kelman, Lacerda, Lodi, Luckesi, Saraiva e Bruno Kanacilo Yagi, ex-colega da Pedagogia.

Palavra chave: Surdo. Inclusão. Formação. Ensino. Aprendizagem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AASI** – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
EUA – Estado Unidos da América
FENEIS – Federação Nacional de Integração dos Surdos
IHA – Instituto Helena Antipoff
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MG – Minas Gerais
NBR950 – Espaço e equipamento urbanos
OEERJ – Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro
Seesp – Secretaria de Educação Especial
TILS – Tradutor e Intérprete em Língua Brasileira de Sinais

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Tabela 1 - Disciplinas obrigatórias de educação especial das grades curriculares dos cursos de pedagogia oferecidos por faculdades públicas do estado do Rio de Janeiro	26
Tabela 2 – Instituições que promovem eventos voltados para a educação especial	31
Tabela 3 – Modelo do questionário	58
Tabela 4 – Participantes por questionário	60
Tabela 5 – Participante por entrevista.....	60
Gráfico 1 – Memórias Sensoriais.....	43
Gráfico 2 – Composição da Memória Visual	45
Gráfico 3 – Comparativo de Expressividade das Memórias Visuais x Sensoriais (outras)	47
Figura I – Referencial e Parâmetros Curriculares de ensino.....	42
Figura II – Matriz Curricular para o ensino fundamental	42
Figura III - Acessibilidade de LIBRAS Figura IV – Placa de acessibilidades	46
Figura V - Placa Visual Figura VI – Comunicação Visual.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
OBJETIVOS	13
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 Legislação brasileira em relação ao aluno surdo	14
1.1.1 Projeto de Lei nº 1.791 de 1999 sancionado como a Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008, que instituiu o Dia Nacional dos Surdos.....	14
1.1.2 Lei nº 10.098 de 19 dezembro de 2000, sobre a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.....	14
1.1.3 A Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais (2002).....	15
1.1.4 Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS (2005).....	16
1.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial nº 4 de 2009.....	18
1.1.6 Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010 da profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS	19
1.1.7 Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 da Educação Especial.....	20
1.1.8 Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014	21
1.1.9 Estatuto da pessoa com deficiência Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	22
1.2 Formação dos professores para a educação inclusiva: inicial e continuada	23
1.3 Letramento do aluno surdo	33
1.3.1 Breve história da relação comunicativa dos surdos	33
1.3.2 Visão atual de abordagem para com alunos surdos	37
1.3.3 Dificuldades no processo de escolarização e letramento	42
1.3.4 Importância da LIBRAS na formação social, no embasamento intelectual e no letramento	48
1.4 Avaliação de desempenho acadêmico	52
1.4.1 Aprendizagem x Exames periódicos.....	52

1.4.2 Avaliações externas	53
1.4.3 Adaptação na aplicação de exames para avaliação de alunos pertencentes à educação especial.....	54
2 METODOLOGIA	56
2.1 Cenário da pesquisa	56
2.2 Coleta de informações.....	56
2.2.1 Levantamento de hipóteses	57
2.3 Instrumentos.....	57
2.3.1 Participantes	59
2.3.2 Verificação do material.....	60
3 RESULTADOS.....	62
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
REFERÊNCIAS WEBLIOGRÁFICAS	68
APÊNDICE 1.....	74
APÊNDICE 2.....	75

INTRODUÇÃO

Abordar um tema relativo a inclusão de alunos que constituem o público alvo da Educação Especial na formação escolar não se mostrou apenas como uma escolha acadêmica para conclusão do curso. Percebo que não aconteceu somente com minha pessoa, mas com muitos dos educadores que conheço e que atuam nesta área. Optamos por esse caminho devido a experiências pessoais marcantes com alguém muito próximo, como parentes, por exemplo.

No meu caso, convivi durante algum tempo com um primo que perdeu sua capacidade de audição aos três anos de idade, vítima da meningite. Contudo, não foi essa experiência que me motivou a aprofundar os conhecimentos no processo de inclusão. Foi em uma escola pública no Rio Grande do Norte (RN) onde, no meu estágio não curricular, acabei atuando como professora de quarenta alunos durante um ano. O surpreendente era que eu estava apenas no 1º período do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú (antes de me transferir para a UFRJ) mas, devido à falta de profissionais formados, tive que atuar como professora titular.

Um de meus alunos era surdo. Vivenciei a dificuldade de manter sua atenção e ensinar a uma criança que faz parte do público alvo da Educação Especial. Não culpo apenas a minha falta de conhecimento durante a minha formação de educadora e a minha inexperiência, mas também aos recursos escassos disponíveis naquele centro escolar, que dificultavam o aprendizado do aluno surdo incluído.

Esse ocorrido me remeteu ao meu primo, embora só tenha me preocupado com esse assunto posteriormente, quando o tema era afeto à minha pessoa. Durante a minha infância eu não tinha responsabilidades, não havia informação nem tão pouco motivação para equalizar a aprendizagem das crianças com diferentes capacidades sensoriais. Com isso me veio o questionamento que motivou minha investigação para a monografia: em que momento nosso Estado passou a lançar os olhos a essas pessoas? Os direitos propostos/oferecidos/garantidos realmente os amparam? E quais ferramentas possibilitariam a capacitação em nível competitivo desses alunos quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho?

Bem, pelo menos não é difícil perceber que, no sistema educacional público brasileiro, há uma necessidade de aprimoramento na qualificação dos educadores quanto a inclusão de seus alunos. Agora em meu último período de pedagogia, me baseio na experiência naquela escola pública no RN para ver como a formação

continuada é importante. Com isso imaginei que a educação inclusiva deveria ser melhor explorada. Mas qual é a maneira adequada de abordar essa discussão? Qual é a fundamentação utilizada para se propor novas técnicas de ensino?

No intuito de buscar as respostas a essas perguntas, recorremos nessa monografia a uma pesquisa qualitativa desenvolvida com professores de escolas públicas regulares de ensino do Rio de Janeiro, que têm em suas turmas alunos surdos incluídos. O foco principal está em conhecer a realidade da inclusão de alunos surdos não apenas na ótica da administração pública, mas a partir da visão dos educadores e alunos, como também descrever se existem outros profissionais que participam do processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos e se esses profissionais recebem algum tipo de formação continuada.

Sabemos que a formação do professor é de grande importância para melhor atender às diversas especificidades presentes em sala de aula. Contudo, será que as metodologias atualmente empregadas pelos professores nas salas de aula das escolas públicas atendem as necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos ou necessitam novas ideias e proposições? Como saber se estamos fazendo os questionamentos corretos? E de quem é esse papel de observar na prática se a teoria está sendo executada de forma correta? Ou ainda, como tornar sustentável essa prática de inclusão utilizando de recursos públicos e de parcerias não governamentais?

Analizando a vida como um processo fluido que se modifica constantemente e cada vez mais rápido, temos que nos atualizar constantemente. Vejo que a educação também deve ser tratada dessa maneira. Contudo, o mais importante é que esse processo evolutivo seja como um canal aberto. Abordando a tríade: Estado, formação de educadores e processo educacional inclusivo. Iremos relacioná-los, não apenas no sentido teórico, como prático também.

Buscaremos relacionar o tipo de formação, inicial e continuada, que o professor recebe para atuar com alunos surdos incluídos. O preconizado na legislação atende a necessidade desses indivíduos? As escolas cumprem o que está preconizado nas leis? O professor adapta o conteúdo para que o aluno surdo possa aprender? Foi dado a ele possuir competência para isso? Quais são as dificuldades que o professor de classe regular experimenta para ensinar o aluno surdo incluído?

Na busca das respostas a esses questionamentos utilizaremos a legislação brasileira como ponto de partida, seguiremos com análises da questão fisiológica,

para daí, subsidiarmos e correlacionarmos essas informações com as experiências coletadas de educadores inclusivos da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Mostrar que os educadores carecem de formação continuada e da participação da comunidade escolar (principalmente da família), pois para utilizar a abordagem comunicativa com o aluno surdo (bilinguismo) de forma eficaz, deve-se explorar as características fisiológicas destes em cada fase etária, atuando o mais cedo possível.

Objetivos Específicos:

- (1) Investigar a formação inicial e continuada dos professores que atuam em classe comum e que têm alunos surdos incluídos
- (2) Descrever e analisar quais as funções que o intérprete desempenha na sala de aula.
- (3) Buscar as adaptações metodológicas mais adequadas para propiciar o melhor desempenho do aluno surdo em sala de aula inclusiva, fundamentadas na característica fisiológica deste e os recursos disponíveis, pessoal e material.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Legislação brasileira em relação ao aluno surdo

A intervenção do Estado é fator imprescindível no processo de inclusão social, tanto na parte educacional, formando cidadãos sensíveis às diferenças, como também na elaboração de leis que orientem e regulem os processos de inclusão dos indivíduos com necessidades especiais nas esferas sociais, profissionais e educacionais. Citemos, então, alguns extratos da legislação vigente em nosso país, focando no entendimento das necessidades dos alunos surdos na área educacional.

1.1.1 Projeto de Lei nº 1.791 de 1999 sancionado como a Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008, que instituiu o Dia Nacional dos Surdos

Essa Lei regulamenta o Dia Nacional dos Surdos, a ser comemorado todo dia 26 de setembro de cada ano. Internacionalmente ele é comemorado no dia 30 de setembro. Tem como intuito preservar a cultura da comunidade surda e de sua participação na sociedade vigente. E, ainda relembrar a primeira escola que foi criada para surdos no Brasil: o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), inclusive, no mesmo dia de setembro. O autor da lei foi o Deputado Federal do PSDB por MG, Eduardo Barbosa.

1.1.2 Lei nº 10.098 de 19 dezembro de 2000, sobre a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida

Esta lei, no intuito de promover a acessibilidade de pessoas com deficiências em diversas áreas, conceitua seu processo como um todo no decorrer de seus dez capítulos, sendo que o seu capítulo VII, artigo 18, trata especificamente da função do Poder Público na formação de intérpretes.

Art. 1º - Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Art. 18 - O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, 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).

Esta lei é muito importante, pois ela é o ponto de partida para a supressão da barreira linguística entre ouvintes e surdos, proporcionando a estes uma maior oportunidade de comunicação e desenvolvimento intelectual, profissional e também no campo social. Entretanto, sabemos que nem sempre o intérprete está disponível para todas as classes onde hajam alunos surdos incluídos.

1.1.3 A Lei nº 10.436 da Língua Brasileira de Sinais (2002)

Com a criação desta Lei, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passou a ser reconhecida como meio de comunicação e expressão oficial a ser utilizada pelas pessoas no Brasil, o que significou que a partir dessa data a comunidade surda não estaria mais restrita em si, mas que passaria a contar com uma estrutura em que os usuários de LIBRAS teriam recursos assistenciais de maneira a usufruir de seus direitos sociais assim como um falante da língua portuguesa. Ou seja, LIBRAS não envolveria apenas surdos, mas também poderia ser utilizada por ouvintes para comunicação com eles.

A fim de alcançar a sociedade como um todo, o poder público buscou apoiar o uso e difusão da LIBRAS bem como garantir o atendimento e tratamento adequado nos serviços públicos de assistência à saúde às pessoas com deficiência auditiva.

Em seu 4º artigo, a lei é mais específica dizendo que, em se tratando de nível médio e superior, as instituições de ensino federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal são obrigadas a implantar a disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério. Mas faz uma ressalva em seu parágrafo único, o qual diz que a modalidade escrita da língua portuguesa não poderá ser substituída pela LIBRAS. Ou seja, mesmo a LIBRAS sendo considerada a primeira língua – L1 para os surdos, e a língua portuguesa entendida como L2, os surdos de escolas inclusivas não podem deixar de aprender o português em sua forma escrita, e também deverão comprehendê-lo.

1.1.4 Decreto nº 5.626 da Lei de LIBRAS (2005)

Este decreto regulamenta a Lei 10.436 de 2002 e o artigo 18 da Lei 10.098 de 2000 e em seu capítulo 1º define surdos como aquele que, por ter perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, e deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais. Nos capítulos seguintes são abordados a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, formação de professor e instrutor, seu uso e difusão além do português para o acesso à educação. Também são tratadas a formação de tradutor e intérprete, a garantia do direito à educação e do papel do poder público e das empresas de serviços públicos no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

O capítulo II referencia no artigo 4 da Lei 10.436 o estabelecimento da obrigatoriedade da inclusão de LIBRAS como disciplina, não apenas no sistema público de ensino para formação de professores e cursos de Fonoaudiologia, como também nas instituições privadas do sistema federal de ensino e sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nos capítulos que tratam da qualificação educacional para profissionais de inclusão destacam-se a de professor de LIBRAS, professor bilíngue LIBRAS – Língua Portuguesa, tradutor e intérprete que requerem nível superior específico e certificado de proficiência em LIBRAS, o que comprova sua fluência na língua de sinais, além da profissão de instrutor de LIBRAS que deverá ser exercida por profissional de nível médio com cursos específicos e proficiência.

É importante ressaltar que este é um processo que necessita um tempo de adequação e que a lei prevê isso. No período de até 10 anos da publicação deste Decreto, havendo falta de profissionais com essas qualificações, as funções acima mencionadas poderão ser exercidas por profissionais com nível educacional equivalente, porém sem os cursos de graduação específicos. Já no caso de tradutores e intérpretes, a função poderá ser exercida por quem tenha o nível médio, mas com cursos específicos promovidos ou certificados por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

A relevância de citar este processo de adequação fica clara quando citado o parágrafo 2º do artigo 7º e o artigo 21 deste Decreto, os quais obrigam, a partir de um ano de sua publicação, as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior a incluir o professor de LIBRAS e o tradutor e intérprete em seu quadro de

magistério. Dessa forma consegue-se promover uma mudança significativa já em curto prazo, o que possibilita obter informações relevantes na área prática para promover adequações curriculares nas graduações específicas o quanto antes.

Outro interesse em colocar um profissional de LIBRAS no quadro de magistério é ter alguém que divulgue e desperte o interesse na comunidade escolar para a utilização da Língua Brasileira de Sinais. A difusão desta língua é o passo inicial para que seu uso, juntamente com o Português, permita o acesso das pessoas surdas à educação. No capítulo IV, este assunto é abordado em seus três artigos: 14, 15 e 16 e deles tiramos os pontos mais relevantes para comentar.

No artigo 14, as instituições federais de ensino devem ofertar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, desde a educação infantil, bem como prover as escolas com professor, ou instrutor, e tradutor e intérprete de LIBRAS. Essas são funções distintas que a escola deve possuir, contudo elas podem ser acumuladas pela mesma pessoa. As escolas também devem receber um professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e outro como regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos, como mencionado em seus incisos II e III:

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
 III- prover as escolas com:
 a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
 b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
 c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e
 d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Também é dever das instituições federais garantir que o ambiente escolar esteja adaptado para atender às necessidades educacionais especiais de alunos surdos nas salas de aula e em salas de recursos, desde a educação infantil, em turno contrário ao da escolarização, disponibilizando também equipamentos e recursos didáticos para apoiar o aprendizado de alunos surdos ou com deficiência auditiva. Além do que já foi dito, essa adaptação estará presente nos mecanismos de avaliação destes alunos, tanto para conhecimentos expressos em LIBRAS, como para correção das provas escritas no uso do português como segunda língua.

Indo além, buscando a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva vemos no artigo 22 que esta deve ser garantida por meio da organização de:

I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo (BRASIL, 2005).

Com isso, pressupõe-se que o aluno surdo ou com deficiência auditiva terá a seu alcance o conteúdo e ferramentas de aprendizagem que façam com que ele se desenvolva de maneira equivalente aos alunos ouvintes de sua classe e escola.

1.1.5 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial nº 4 de 2009

Essas Diretrizes organizam e orientam o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dando ênfase ao atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades especiais. Podemos notar nos artigos 1º e 5º, onde está escrito:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Esses artigos nos mostram sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno e que o mesmo deve ser institucionalizado, prevendo-se que ele ocorra na sala de recursos multifuncionais. Além disso, também

prevê a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete (profissional que atua junto a surdocegos¹), e demais profissionais necessários para atividades de apoio.

1.1.6 Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010 da profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS

Esta lei, sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete em Língua Brasileira de Sinais (TILS), anteriormente tratada no Decreto nº 5.626 de 2005. Ela trata da competência, da formação, do credenciamento, das atividades e da ética profissional.

Estabelece parâmetros necessários para a regulamentação da profissão de intérprete e tradutor de LIBRAS, o que gera uma necessidade de uma formação continuada em ambas as línguas, além de prática profissional no intuito de executar a tradução e interpretação simultânea, ou consecutiva, de maneira eficiente. Tudo isto já havia sido apresentado no Decreto, toda via observamos no artigo 4º desta Lei não haver mais a obrigatoriedade de uma formação superior específica para exercer a profissão, diferente do que mencionava o Decreto já dito, o qual só a permitia durante o prazo de adequação de 10 anos após a sua promulgação.

Art. 4º - A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010).

Mas só esses cursos não habilitam o profissional. Permanece a necessidade de uma certificação de proficiência. Isto é tratado no artigo 5º, o qual estabelece que a União promoverá, anualmente até o dia 22 de dezembro de 2015, um exame nacional

¹ Há uma linha de especialistas que defendem a escrita “surdocegos” sem a presença do hífen, pois as experiências e necessidades desses indivíduos são muito mais específicas do que apenas a associação da surdez com a cegueira.

de proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS – Língua Portuguesa a ser realizado por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de LIBRAS de instituições de educação superior.

Outro ponto importante para ser abordado são as atribuições desses profissionais estabelecidas no artigo 6º desta Lei:

Art. 6º - São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

O que não se pode deixar de mencionar é o dever do intérprete de exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, os quais podem se resumir em imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir.

1.1.7 Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 da Educação Especial

Em 2011 a Presidente Dilma Rousseff assinou o Decreto presidencial nº 7611/11 que define o público alvo da educação especial e estabelece quais seriam, de acordo com o referido Decreto, os estudantes a quem se destinariam os serviços de apoio especializado.

O Decreto nº 7611, reafirma que a educação especial deveria oferecer e garantir os serviços de apoio especializado aos estudantes tanto com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento quanto com altas habilidades. O Decreto ainda define o atendimento educacional especializado, as atividades envolvidas na acessibilidade e os atendimentos pedagógicos organizados pela instituição escolar:

Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais e do desenvolvimento; suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. Tal decreto parece resgatar o trabalho realizado no atendimento educacional especializado em classes especiais da escola regular e nas escolas especiais ou especializadas, além da sala de recursos multifuncional.

1.1.8 Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, data em que foi sancionado pela Presidência da República, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. A existência do PNE é determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal.

A Meta quatro “Educação especial/inclusiva”, adotou os procedimentos contidos no documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que teve como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Esse entendimento resultou na implantação da referida política

Entre 2007 e 2013, as matrículas desses estudantes em escolas regulares subiram de 306.136 para 648.921 (aumento de 112%). Em 2013, 76,9%

desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão (BRASIL, 2014)

A estratégia sete em prol da quarta meta do PNE do decênio 2014-2024 é garantir a oferta de educação bilíngue, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Essa formação bilíngue se daria com a LIBRAS sendo a primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, esta última na modalidade escrita. No sentido de viabilizar essa ação como também outras metas, devem ser levadas em consideração o contexto apresentado na cartilha do PNE, na pessoa do Deputado Federal Gauber Braga, quanto da meta 4 por exemplo:

Os desafios implicados na ampliação desses expressivos avanços envolvem a continuidade de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento das práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem, no estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar e na intersetorialidade da gestão pública (BRASIL, 2014).

As leis criadas em virtude da necessidade de conjurar maneiras de incluir pessoas com deficiências nas diversas esferas sociais para que essas chegassem também de forma competitiva no mercado de trabalho, veem se concretizando de forma muito positiva, mas ainda é recente para mensurarmos os impactos de um final de processo. Ou seja, não temos indivíduos que passaram por todo esse novo processo educacional especial que mostrem de forma quantitativa que os resultados alcançados estejam satisfatórios. Ante isso, devemos nos apegar a parte qualitativa, pois esta demonstra que caminhamos na direção correta para diminuirmos as diferenças e que atualmente já encontramos uma sociedade mais justa e igualitária.

1.1.9 Estatuto da pessoa com deficiência Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015

Em seu capítulo IV, sobre o direito à educação, são abordados os assuntos: acessibilidade, tecnologias assistivas, rompendo barreiras urbanísticas, arquitetônicas nos transportes, nas comunicações e nas informações atitudinais e tecnológicas, também como o direito à família e à convivência familiar e comunitária. Seu artigo 28, inciso IV, aborda a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras como L1 e na modalidade escrita a língua portuguesa como L2, tanto em classes bilíngues quanto em escolas inclusivas.

1.2 Formação dos professores para a educação inclusiva: inicial e continuada

Antes de seguirmos, vale mencionar que não há um consenso de que o melhor desenvolvimento do aluno ocorre na educação inclusiva, apesar deste método ser o majoritário no Brasil. Há escolas para surdos em que se prevalece a LIBRAS como língua dominante, mas também existem escolas com orientação metodológica oralista. Kelman (2011) aborda os dilemas educacionais enfrentados pelos educadores para mensurar qual ganho é mais benéfico, pois “na percepção de jovens surdos, é mais fácil se comunicar em uma escola só para surdos, mas aprende-se mais em uma escola inclusiva” (KELMAN, 2011, p 186). Contudo, além dos lados social e educacional, há também o psicológico. A frustração de um aluno surdo com plena capacidade de aprendizagem, mas com dificuldade na língua portuguesa pode bloqueá-lo e fazê-lo se sentir menos incluindo ainda perante aos colegas da escola inclusiva.

Para que consigamos desencadear um estudo sobre o processo de inclusão escolar, iremos adotar como ponto de partida o pensamento atual de qual é o papel de um educador no ensino regular e como deve ser feita essa construção de conhecimento junto aos alunos. Seguimos a linha de pensamento de Bianchessi (2010), que prioriza o sistema horizontal de educação frente ao ensino verticalizado, de maneira que o professor atue como facilitador/mediador por meio da interação com os alunos, fazendo com que o conhecimento seja ampliado e dinamizando o processo de ensino e aprendizagem com respeito a alteridade, conhecimento de mundo e habilidades individuais. Tendo como meta o significado do conteúdo curricular didático, no cuidado de que seu fazer profissional atenda a todos, leva a compreensão da realidade de vida em que o aluno se situa utilizando de interdisciplinaridade ou contextualização. Mas isto requer uma estrutura pedagógica e um certo domínio das teorias, metodologias e técnicas para aplicar o conhecimento epistemológico de maneira que transforme o desenvolvimento cognitivo por meio da ação com a natureza e a razão.

Seguindo essa linha de pensamento, agora precisamos saber onde queremos chegar nesse processo inclusivo, ou seja, qual é a concepção atual de como seria uma sociedade inclusiva e até onde poderíamos chegar com os métodos, estratégias e análises de mundo que utilizamos atualmente. Godoy (2008) descreve como seria uma sociedade inclusiva padrão:

A sociedade inclusiva tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada.

Dessa forma, a sociedade inclusiva é democrática, reconhece todos os seres humanos como livres e iguais e com direito a exercer sua cidadania. Ela é, portanto, fraterna: busca todas as camadas sociais, atinge todas as pessoas, sem exceção, respeitando-as em sua dignidade. (GODOY, 2008, p2)

A autora ainda descreve de uma maneira prática, realista e muito bem caracterizada, sobre como a sociedade brasileira se encontra atualmente, além de retratar como nos vemos inseridos nesse processo inclusivo:

Como sabemos, nossa sociedade ainda não é inclusiva. Há grupos de pessoas discriminadas, [...] estamos dizendo que essas pessoas precisam mudar para que possam estar convivendo na sociedade. O problema é do surdo, que não entende o que está sendo dito na TV, e não da emissora que não colocou a legenda; é do cego, por não saber das novas leis, e não do poder público que não as divulga oralmente ou em braile; é do deficiente físico, que não pode subir escadas, e não de quem aprovou uma construção sem rampas. Assim, dizemos que é de responsabilidade da pessoa com deficiência a sua integração à sociedade.

O termo inclusão, diferentemente, indica que a sociedade, e não a pessoa, deve mudar. Para isso, até as palavras e expressões para denominar as diferenças devem ressaltar os aspectos positivos e, assim, promover mudança de atitudes em relação a essas diferenças.

É nosso dever fornecer mecanismos para que todos possam ser incluídos. (GODOY, 2008, p2)

Agora busquemos qual é o papel dos educadores para transformar uma sociedade, formar indivíduos com pensamento analítico e crítico, que busquem os porquês na vida como um todo e não sejam facilmente influenciados a aceitar o continuísmo por comodidade. Outros agentes teriam também um papel de suma importância nesse processo. Os pais, familiares, políticos e a mídia devem compreender a relevância de sua participação na formação de um indivíduo. Diante de tudo isso percebemos que, para que se transforme uma sociedade, deve-se primeiro formar adequadamente os “formadores de opinião”, ao passo de conduzir aquele que irá receber esta opinião para poder interpretá-la, desenvolvê-la, aceitá-la ou refutá-la e até propor novos ideais posteriormente.

Então, voltaremos nossos olhos aos bancos escolares. As graduações, cursos de magistério em nível médio, licenciaturas e cursos técnicos seriam, em uma analogia, os territórios em que embriões de uma profissão iniciariam a criar uma forma. São os lugares onde se despertam as vocações.

Quando se fala em formação inicial de professores, logo se pensa em uma primeira qualificação profissional para o exercício da função de docente adequada às

exigências educativas contidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e necessárias para o ensino-aprendizagem dos educandos nos vários níveis de ensino. A valorização e respeito ao professor vem de sua predisposição, habilidade e interesse para o compartilhamento de conhecimentos com seus alunos. Contudo, para que isso ocorra, este professor deve passar por um processo educacional que, enquanto aluno, absorva os mais diversos conhecimentos de mundo e obtenha a didática adequada para compartilhar/disseminá-los futuramente.

Verificamos facilmente como é vasto o campo de conhecimento de um educador se pegarmos como exemplo o currículo do curso de pedagogia plena da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vamos exemplificar destrinchando a grade curricular do turno vespertino definida para início no ano 2008, no seu primeiro semestre:

Consta ao todo de cinquenta disciplinas, sendo três optativas, duas de livre escolha e cinco práticas educacionais em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, somando 3435 horas. O que difere de outras graduações é não haver pré-requisitos de disciplinas de períodos anteriores, ou seja, são diferentes campos do conhecimento que são abordados, embora todos se relacionem. Nessa grade curricular também estão incluídas, por obrigatoriedade constitucional da Lei 10.436 de 2002, regulamentada pelo decreto presidencial número 5.626 do ano de 2005, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Como o tema deste trabalho aborda o processo de inclusão de alunos no ensino público, partindo de seu aspecto mais amplo para depois segmentá-lo, usaremos como fato primário a formação do professor para exercer esse papel. Focaremos inicialmente na sua preparação acadêmica para poder integrar essas diferenças em sala de aula. Vejamos então, em um quadro comparativo, as disciplinas voltadas para inclusão educacional das grades curriculares programadas pelas Faculdades de Educação públicas federais do estado do Rio de Janeiro relativas aos cursos de pedagogia:

Tabela 1 - Disciplinas obrigatórias de educação especial das grades curriculares dos cursos de pedagogia oferecidos por faculdades públicas do estado do Rio de Janeiro

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS				
FACULDADES	DISCIPLINAS	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE CRÉDITOS
UFRJ*	Fundamentos da Educação Especial	4º	60h	4
	Educação e Comunicação II (LIBRAS)	9º	60h	3
UFRRJ [Campus Nova Iguaçu]	Educação Especial	6º	60h	4
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	7º	30h	2
UFRRJ [Campus Seropédica]	Fundamentos teórico-metodológicos da Ed Especial	3º	45h	3
	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	8º	30h	2
UFF	Educação Especial	5º	60h	**
	LIBRAS	6º	30h	**
UNIRIO	Educação Especial	4º	60h	4
	Língua Brasileira de Sinais	9º	60h	4
UERJ	Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais	1º	30h	2
	Questões Atuais em Educação Especial	3º	60h	4
	Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	5º	60h	4

Fonte: Elaboração própria.

* A Faculdade permite, a partir do 2º período, que o aluno escolha as disciplinas que irá cursar no semestre. Na tabela consta o período recomendado pela pró-reitoria.

** A Faculdade não trabalha com o sistema de créditos de disciplinas.

No entanto, o pedagogo, apesar de ter um currículo amplo nas diversas áreas da educação, inclusive na área da educação especial, e ser capacitado para incluir

todos os alunos em sala de aula, não consegue sozinho atender de forma satisfatória uma turma com aluno inclusivo.

Isso porque, em um currículo de licenciatura, as disciplinas inclusivas como LIBRAS, Fundamentos da Educação Especial e Inclusão em Educação, constituem apenas uma base para a atuação desse futuro professor de alunos do público alvo da Educação Especial, necessitando de uma formação continuada nessa área.

Outro ponto é que a diversidade desses alunos, podendo cada um possuir uma característica especial distinta, além da cadência necessária para prender a atenção dos demais alunos, torna inviável que o professor possa atendê-los, todos, simultaneamente em suas singularidades. Complicado de igual maneira seria interromper inúmeras vezes a sequência da aula para atuar individualmente em cada caso. Não haveria disponibilidade de tempo para acompanhar um conteúdo programático regular de ensino adotado pelo Ministério da Educação.

Com isso, aplicou-se uma outra maneira de enxergar essa situação. Tendo em vista que o processo de inclusão tem grande ganho quando as diferenças se encontram e convivem harmoniosamente, buscou-se então uma forma de fazer com que essa heterogeneidade fosse superada: o uso de mediadores junto aos professores em sala de aula.

Esses mediadores seriam profissionais especificamente qualificados que atuariam em sala de aula transmitindo o conhecimento ensinado pelo professor para um determinado aluno conforme sua necessidade. E, no caso de alunos surdos, esses mediadores seriam os intérpretes ou tradutores.

Chegamos agora no foco desse trabalho sobre educação especial: o relacionamento professor aluno-surdo. Vimos até agora como é importante o papel de mediador de uma forma geral e iremos explorar melhor como se desenvolve esse relacionamento que passou a ser uma tríade: professor, intérprete ou tradutor e aluno-surdo. Mas antes temos que conhecer um pouco mais sobre as competências e atuação desse mediador ora intérprete, ora tradutor.

Os intérpretes e tradutores de Língua de Sinais – Língua Portuguesa (TILS) são os profissionais habilitados e capacitados, que possuem o domínio da língua portuguesa e LIBRAS em nível de proficiência certificado nacionalmente por meio do PROLIBRAS, que será melhor explorado mais adiante. Sua diferenciação básica está no canal que utilizam para transmitir o conteúdo de uma língua para outra. O intérprete irá converter uma língua de modalidade oral auditiva para outra de

modalidade visual-espacial e vice-e-versa, enquanto que o tradutor converterá conteúdo escrito para o visual-espacial e vice-e-versa.

Eles atuarão em sala de aula juntamente com o professor e usarão estratégias e técnicas de interpretação e tradução, sendo o veículo de comunicação entre o aluno e o professor. Sua proficiência deverá ser certificada por instituições credenciadas e é importante que o intérprete tenha um certo conhecimento prévio do que será ministrado para que conteúdos não sejam perdidos nesse processo de mediação.

As exigências de formação para exercer tal profissão constam na Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010, mas anteriormente a essa data já havia cursos voltados para essa qualificação sendo ofertados no Brasil. De acordo com Lacerda (2011), os primeiros cursos começaram a surgir em 2004/2005 por iniciativa de algumas universidades (UNIMEP/SP, Estácio de Sá/RJ, PUC/MG) ainda que sem parâmetros claros a seguir. Isso já era considerado um ganho, pois, como a mesma autora mencionou em outro trecho de seu artigo, antes disso os Tradutores/Intérpretes da Língua de Sinais (TILS) eram “aqueles que tinham algum conhecimento de LIBRAS e que se dispunham a acompanhar pessoas surdas às mais diversas atividades sociais [...] e eventos de toda ordem de que a pessoa surda desejasse participar [...]” (p. 15). Não havia um preparo, os TILS geralmente aprendiam a Língua de Sinais com parentes surdos próximos, mas sem buscar uma maneira de como desenvolver essa prática e quais suas implicações sociais.

É importante mencionar também um outro grande entrave para a comunidade surda, a conjuntura para se disponibilizar meios para o surdo aprender LIBRAS. De nada adianta ao indivíduo o Estado investir na formação de Tradutores e Intérpretes se ele mesmo não possui o conhecimento da Língua de Sinais. Essa necessidade foi observada e outras duas profissões foram regulamentadas na mesma lei dos intérpretes para atendê-la: professor e instrutor de LIBRAS.

O professor da Língua Brasileira de Sinais é o profissional com nível superior que exerce a função de ensinar Língua de Sinais para os alunos surdos ou ouvintes, já o profissional de nível médio capacitado que a exerce por ter proficiência reconhecida recebe o nome de instrutor de LIBRAS. Essas funções são preferencialmente ocupadas por pessoas surdas pois, segundo Eustáquio (2013), o aluno surdo vê o instrutor/ professor que possui a mesma diferença sensorial atuando profissionalmente em sala de aula como uma referência positiva. A necessidade de que crianças surdas e ouvintes aprendam LIBRAS com um professor ou educador surdo é também

ressaltada por diversos autores: Quadros (1997); Kelman (2005); Lopes (2012); Lacerda (2012).

E essa atuação atinge a todas as faixas etárias. Dados do censo de 2010 realizado pelo IBGE mostram que apesar da maioria dos casos de surdez serem adquiridos após a idade de formação escolar, ou seja, provavelmente essas pessoas foram alfabetizadas como ouvintes; os casos de surdez em crianças até dois anos ainda são elevados, devido principalmente a meningite bacteriana ou vírica. Isso quer dizer que aquela pessoa adulta deverá aprender Língua de Sinais como segunda língua, enquanto a criança necessitará de uma formação bilíngue, sendo a LIBRAS sua primeira língua.

Um Exame Nacional para Certificação de proficiência no uso e no ensino de LIBRAS e para Certificação e Proficiência na tradução e interpretação de LIBRAS/Português/LIBRAS, que recebeu o nome de PROLIBRAS, foi criado para certificar pessoas surdas ou ouvintes fluentes em LIBRAS que já concluíram o ensino superior ou o ensino médio. Este exame também visa proporcionar a pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo de docente de LIBRAS e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como instrutores de LIBRAS. Desde 2011 a responsabilidade da realização do PROLIBRAS passou a ser do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A legislação trata da certificação e título necessários para atuação do TILS, mas, como questionado por especialistas como Antonio, Mota e Kelman (2015), não foca o bastante a ponto de definir como deve ocorrer a participação deste profissional em sala de aula. A regulamentação diz que a tradução e interpretação devem ser fidedignas, mas e quando não ocorre a compreensão do conteúdo por esse modo? Em sala de aula, muitas vezes o TILS se vê na imposição de fazer com que o aluno entenda, mesmo que não haja uma re-explicação diversificada por parte do professor regente. Assim, o TILS acaba por vezes tomando o lugar do professor.

Em pesquisa sobre a atuação do intérprete educacional em sala de aula, percebeu-se procedimentos e posicionamentos conceituais diferentes conforme o perfil deste profissional quanto a sua formação e certificação (ANTONIO, MOTA, KELMAN, 2015). Ressalva-se que cabe ao intérprete promover a interação entre o professor regente e seu aluno, tendo este que dirigir a pergunta a aquele.

Tratando sobre responsabilidade funcional, é importante ressaltar o que foi

dito por Eustáquio sobre o que compete aos instrutores:

Ele deve limitar-se às suas fontes específicas, não podendo, sob nenhum pretexto, assumir outras responsabilidades no contexto escolar que não são de sua competência. Deve esclarecer aos alunos somente as questões pertinentes à língua de sinais, cultura e identidade dos surdos, não cabendo a ele nenhuma explicação sobre conteúdo específico de outras disciplinas, ainda que os domine. (EUSTÁQUIO, 2013, p.4)

Outro profissional de nível médio que compõe a função de educador é o professor com formação de magistério, o qual passa por cursos de qualificação para ministrar suas aulas para público infantil com alunos incluídos.

Um parágrafo revogado de um artigo que compunha o projeto da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, previa que o professor de magistério teria 6 anos, contado da posse em cargo docente da rede pública de ensino, para a conclusão de curso de licenciatura de graduação plena. O argumento apresentado pela Subchefia dos Assuntos Jurídicos da Casa Civil para justificar o voto, ouvido o Ministério da Educação, foi:

“O texto não prevê consequências ao descumprimento da regra, gerando incerteza sobre o destino do profissional que não concluir os estudos no prazo determinado. Além disso, diante da significativa expansão de vagas na educação infantil, a exigência de formação em nível superior para essa etapa, no curto prazo apresentado pela medida, atinge sobremaneira as redes municipais de ensino, sem a devida análise de viabilidade de absorção desse impacto.”

Contudo, não se deve desconsiderar as metas do PNE de 2014 que visam elevar a qualidade do ensino nacional. Metas essas como a de número 15, que tem a intenção de que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Isso mostra o quanto nosso Estado considera relevante o investimento em uma formação continuada. Cabe aqui distinguirmos em termos “técnicos” formação inicial de continuada. A inicial corresponde a uma formação acadêmica que determina qual profissão um indivíduo é capaz de exercer, e geralmente é reconhecido por um diploma, certificado ou licença para uma área específica. Enquanto que a formação continuada é entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial.²

² A conceituação de formação inicial e continuada foi retirada de sites diversos que constam nas referências webliográficas.

Esse processo, por ser contínuo, integraria a vida do professor em atividades como cursos, encontros, palestras, seminários, congressos, fóruns, jornadas acadêmicas, etc. Elas são ofertadas em diversas instituições de ensino e tem esse papel que vai além do ensinamento verticalizado de concepções que não foram abordadas na formação inicial. Têm como função básica a realimentação do sistema de ensino quanto as práticas realizadas por esses profissionais em seus ambientes escolares, passando pelo ponto de discussões de novas óticas para a aprendizagem, podendo chegar a uma conjuntura que sustente de uma elaboração de novas metodologias a serem empregadas. E nesse processo a participação dos profissionais surdos tem um grande valor, pois as dificuldades, acertos e ideias são exploradas pela ótica não apenas no ouvinte, ou do surdo como apenas receptor de conhecimento, mas daquele que está presente como agente dessa inclusão no ambiente escolar.

Podemos exemplificar como se dá essa formação voltada para o ensino de alunos surdos. No estado do Rio de Janeiro, segundo o Instituto Municipal Helena Antipoff, encontramos algumas instituições como o Centro de Integração e Cultura Surda (CIACS) em Botafogo, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) na Tijuca, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) em Laranjeiras, Federação Inclusiva de Surdos e Intérpretes (FEISI) em Nilópolis, Centro de Estudos de Língua de Sinais Brasileira (CELSB) em Duque de Caxias e templos religiosos protestantes e católicos que oferecem curso de LIBRAS.

Esses cursos, além de outros eventos de caráter de formação inclusiva como os Congressos de Educação Especial, são oferecidos a alunos, pais e professores ou técnicos interessados, como formação inicial e continuada. Os eventos mais expressivos, bem como as instituições que os promovem anualmente estão listados abaixo:

Tabela 2 – Instituições que promovem eventos voltados para a educação especial

INSTITUIÇÃO	EVENTO
Universidade Federal de São Carlos	Congresso Brasileiro de Educação Especial
Universidade Federal de Uberlândia	I CONALIBRAS - Congresso Nacional de Libras
INES	Congresso Internacional do INES
Universidade Estadual de Londrina	Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial (CBMEE)

Fonte: Elaboração própria.

O conhecimento adquirido com esses eventos tem a finalidade de fazer o educador ir além do estudo teórico, busca fazer com que a experiência vivida nesses cursos seja levada novamente para a sala de aula e influencie a dinâmica educacional desse professor quanto ao processo inclusivo de seus alunos surdos no ensino regular.

Mas o que vemos ainda hoje são alguns educadores atuando com uma forma de ensino centrada na transmissão do conhecimento de forma fechada, considerando-se os detentores do saber, focados num currículo tradicional e fechado para novas concepções educacionais.

Não é isso que a sociedade que se projeta a ser inclusiva precisa para alcançar resultados de valores efetivos. Isso fica muito bem elucidado pelo que Saraiva (2008) diz em seu artigo sobre formação de professores:

[...] reiteramos a importância de formar o professor como o investigador de sua própria prática. Seria como se, ao passar a questionar o que faz, como faz, por que usa procedimentos tais, ao observar e lidar com comportamentos experenciados nas relações da prática cotidiana com a criança que apresenta deficiência, refletir-se sobre sua concepção de para quem é a proposta pedagógica e por que fazer daquele modo, que mudanças tem produzido no comportamento e na aprendizagem da criança. Sendo assim, o professor torna-se-ia um pesquisador na criação de novas condições de ensino, novas soluções adaptadas às necessidades apresentadas pelos seus alunos portadores de deficiências. (SARAIVA, 2008)

Isso vem corroborar com o que diz Damázio, mais especificamente sobre alunos surdos: “Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.” (DAMÁZIO, 2007, p. 14)

Neste contexto, Reily (2008) enfatiza que:

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física. (REILY, 2008, p.125).

Mas nem sempre é isso que acontece, pois é sabido que muitos outros fatores influenciam na definição da postura que esses profissionais adotam. A desvalorização salarial, má formação inicial, carga horária de trabalho excessiva, ausência de investimentos em formação continuada, desrespeito de pais e alunos ao professor, falta de reconhecimento da sociedade, dentre outros, desestimulam esse profissional.

Paralelamente percebe-se que a lista de insatisfação, reclamações e doenças adquiridas com as frustrações dos professores vem tomando grande proporção com o passar dos anos.

Mesmo que o professor se contraponha às dificuldades e busque aprimorar sua qualificação, para que seja efetiva a educação inclusiva, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer as barreiras impostas por ela mesma, haja visto que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo.

Os escassos recursos financeiros destinados ao ensino público, ou, por assim dizer, o pouco que chega a sua real destinação orçamentária, dificulta mais ainda o processo de inclusão. O professor precisa se desdobrar para que, mesmo com a falta de disponibilidade de materiais que auxiliariam sobremaneira o “entendimento” do aluno, possa fazer com que a aprendizagem ocorra. Os excessivos meandros políticos e administrativos terminam por diminuir a atenção que deveria ser destinada para a melhor formação do aluno surdo, acaba por muitas vezes sendo deixado de lado. A situação é ainda mais grave quando ocorre na fase inicial da alfabetização, onde o aluno surdo necessita de mais recursos para ser inserido nas aulas, facilitando seu aprendizado.

1.3 Letramento do aluno surdo

1.3.1 Breve história da relação comunicativa dos surdos

A ciência nos mostrou que a surdez pode ser resultado de uma combinação genética recessiva ou de causas ambientais, como consequência de doenças infecciosas, uso inadequado dos componentes auditivos ou choque de onda sonora muito alta, como explosões. Inicialmente, iremos explorar como se deu o convívio de indivíduos com perda auditiva em sociedades de épocas anteriores. Faremos análises contemporâneas para estabelecer qual seria a maneira mais adequada de “inseri-los” na sociedade atual e futura e, mais precisamente, como isso se daria no âmbito da comunidade escolar desde antes da educação infantil.

A organização social iniciou-se na pré-história quando descobriram que o trabalho cooperativo e a sua divisão por grupos elevavam sobremaneira a possibilidade de sobrevivência de cada indivíduo. Quando trabalhavam juntos podiam

caçar animais de grande porte ou construir abrigos em menos tempo. De acordo com historiadores, seguiam assim as divisões de trabalho: os homens jovens caçavam; as mulheres e idosos faziam a maior parte das coletas e cuidavam das crianças.

Era comum que um número elevado de crianças fosse descartado do grupo, pois quando nasciam com alguma deficiência física ou intelectual, representavam um fardo que não poderia ser carregado no ambiente hostil que viviam estas sociedades de caçadores-coletores. E isso não era raro de acontecer, pois a maioria das sociedades primitivas praticavam a endogamia³, multiplicando as chances de combinação de genes recessivos. Também havia o controle de uma possível superpopulação, quando em certas épocas de escassez de alimentos, praticava-se o infanticídio, visto que estes não tinham ainda habilidades para obtenção de comida, mas contabilizam mais uma boca a se alimentar.

A cultura dominante na época deixara a população de pessoas surdas próxima a zero, pois, mesmo que chegassem a fase adulta, suas chances de perpetuação fora desses grupos eram ínfimas. Poderíamos inferir que a incapacidade de se colocar em estado de alerta quando um predador se aproximava, ou mesmo de afugentar sua caça com seus próprios sons, que não eram percebidos por ele mesmo, praticamente anulavam as chances de sobrevivência desses indivíduos.

O advento da escrita na Idade Antiga (de 4000 AC até 476 DC) é resultado do surgimento de uma forma primária de civilização, na qual a sociedade, por não ser mais nômade, passou a ter uma interação muito mais dependente entre os indivíduos. Muito se evoluiu nessa época quanto a preservação da vida de nossa espécie, apesar de que em muitas culturas as crianças que nasciam ou pessoas que contrariam alguma deficiência continuavam a ser sacrificadas.

Os surdos que resistiam, por não conseguirem se expressar por meio de comunicação verbal, acabavam sendo classificados como possuidores de doença mental ou incapazes, e com isso viviam às margens da sociedade. Somente no final da Idade Média (de 476 DC até 1453) é que a surdez começou a ser encarada como uma deficiência auditiva sob o ponto de vista científico. E foi na Idade Moderna (de 1453 até 1789) que se distinguiu pela primeira vez a surdez da mudez.

Nessa época foi quando se iniciou a busca pela desmarginalização do surdo perante a sociedade. A maneira encontrada para concretizar esse ideal foi estabelecer

³ Endogamia: casamento entre membros de uma mesma família.

uma metodologia para que os surdos desenvolvessem a habilidade da leitura, escrita e inclusive a vocalização das palavras.

Um método criado por um monge beneditino católico obteve bons resultados com os alunos surdos. Pedro Ponce de Leon (1520-1584) estabeleceu a primeira escola para pessoas surdas do mundo, localizada no Mosteiro de S. Salvador, próximo a Madrid. Nessa escola, primeiro se ensinava aos surdos como escrever, mostrando-lhes objetos, e depois vocalizavam as palavras que correspondiam aos objetos (STROBEL, 2009).

A integração do indivíduo surdo com a comunidade ouvinte por meio da língua oral é definida segundo Goldfeld (1997) como oralismo. Este se estabelece basicamente em dois vetores. O primeiro é a utilização da leitura labial como forma de captação de significado, ou seja, uma técnica que consiste em “ler e interpretar” os movimentos dos lábios de alguém que está falando. O segundo é aprender a fala por meio da imitação lábio-lingual, além da percepção das vibrações das cordas vocais em conformidade com os fonemas das palavras visualizadas na imitação.

O oralismo, com o passar do tempo, foi perdendo espaço devido a difusão de línguas que se utilizam de gestos, sinais e expressões faciais e corporais, em vez de sons para comunicação. Esses tipos de expressões sempre existiram na comunicação entre pequenos grupos onde havia alguma pessoa surda, como os grupos familiares, mas foi a estruturação de escolas de alfabetização para surdos que fez o uso de sinais ganhar uma considerável proporção de adeptos.

Denominada de Língua de Sinais, cada região em nível nacional estabeleceu sua construção gramatical de forma basicamente particular, apesar de alguns países sofrerem grandes influências de outros mais estabelecidos nesse tema. Contudo, o Congresso Mundial de Professores de Surdos, realizado na cidade de Milão em 1880, resultou na abolição da Língua de Sinais por completo na educação de surdos, impondo ao povo surdo novamente o oralismo (STROBEL, 2009). O Brasil, seguindo o Congresso de Milão, passou a adotar somente o oralismo na educação dos surdos no começo do século XX.

Ainda na primeira metade do século XX, os primeiros relatos de insucesso começaram a surgir. Moura (2000) relata que um inspetor da cidade de Milão descreveu que o nível de aprendizado de leitura e escrita, além da fala dos surdos após sete a oito anos de escolaridade, era muito ruim. A escolarização deles só os

qualificava para profissões como sapateiros e costureiros. Em situação igual se encontravam os que estavam sendo educados por esse método na França.

Os estudos de Stokoe, nos Estados Unidos, na década de 60, comprovaram que os sinais usados pelos surdos americanos tinham características, elementos gramaticais, sintáticos e léxicos de estrutura de uma língua (FERNANDES, 1998). O modo de comunicação entre os surdos passa então novamente a ser através da utilização de sinais gestuais, e foi bastante aplicada na década seguinte em várias escolas de surdos por meio da utilização de um método que a incluía à fala. Este método ficou conhecido como Comunicação Total. Para os surdos, o fato de poder novamente se expressar por gestos foi a recuperação de uma identidade que estava sendo perdida, além de um facilitador de seu desenvolvimento acadêmico. Esse resgate remete ao médico inglês do séc. XVII, J. Bulwer, que estava convencido de que a língua manual era natural para todos os homens, não apenas para os surdos. Achava que era útil o uso de um alfabeto manual. Por isso publicou em 1644 “A Língua Natural da Mão” e “A Arte da Retórica Manual”. Percebemos um certo alinhamento com o pensamento de Bulwer nos dizeres de Perlin (s/d, p.1) (Apud SILVEIRA, p.7) sobre o desenvolvimento da língua de sinais:

Como datar o início da História da Língua dos Sinais? Ela surgiu com o surdo. A falta de audição deve ser sempre a iniciativa para o surdo usar sinais. Cada sinal é um visível espaço de comunicação, a captação pelos olhos depende da percepção e do conhecimento da pessoa em relação a significados e significações do mesmo. Na História em geral, o aparecimento da língua de sinais está ligado à educação do surdo. (PERLIN, s/d, p.1)

A Comunicação Total, apesar de trazer o sentimento de resgate da identidade devido ao uso de sinais, por não ter uma padronização regulamentada, tornava cada tentativa de comunicação um novo processo de “adivinhação”. Isso acontecia, pois mesmo que o significado do falante já fosse parte do conhecimento do surdo, a expressão realizada pelo orador tenderia, com grande possibilidade, ser diferente da experiência do surdo com um orador anterior. Como consequência, o que sobressaía nessa comunicação, na forma de conhecimento uniforme, era a leitura labial. Essa leitura orofacial, como também é conhecida, possui vários pontos críticos que geralmente atrapalham a comunicação. Exemplos de como isso ocorre são quando houver mais de um orador na conversa. Torna difícil para o surdo acompanhar os múltiplos falantes, ou quando o interlocutor obstrui inconscientemente a visão da

boca com a mão ou outro objeto, além de que o próprio formato dos lábios ou articulação deles pode destoar conforme o falante. Ainda que aquilo que já foi dito não ocorra, a semelhança na articulação de alguns fonemas como /p/ e /m/, /d/ e /n/ ou /s/ e /z/ pode causar incompREENsões e falhas na comunicação. Essas dificuldades apontavam que alguma mudança deveria ocorrer se quiséssemos, como sociedade, avançar no processo de inclusão dessas pessoas com deficiência auditiva.

Foi então que, em países como Inglaterra e Suécia, surgiu uma nova abordagem a partir da década de setenta. Foi proposto que a língua de sinais deveria ser utilizada de maneira independente da língua oral, ou seja, poderia se optar pela língua a ser utilizada, de acordo com o interlocutor, se era surdo ou ouvinte. Ficou conhecida como a filosofia bilíngue e ganhou cada vez mais repercussão e adeptos pelos países a partir da década de oitenta, e mais efetivamente na década de noventa.

As escolas de surdos foram substituindo a metodologia de ensino da comunicação total para o Bilinguismo, ao passo que a sobreposição da utilização de apenas sinais como língua, frente ao oralismo, conduziu novamente ao crescimento desse interesse e desenvolvimento em proporção global dessa ferramenta de comunicação.

Uma Língua Brasileira de Sinais ganhou uma formatação padrão, inclusive com um dicionário próprio, e a luta para sua legalização na Federação Brasileira movimentou a comunidade envolvida. A sanção da Lei nº 10.436 de 2002, que definiu em termos legais a LIBRAS, foi um avanço muito significativo para a comunidade surda perante a sociedade, porque foi conquistado aquilo que efetivamente atendia a seus interesses. No entanto, ficou estipulado que seria considerado como bilinguismo o uso da língua de sinais e a língua portuguesa seria utilizada na modalidade escrita.

1.3.2 Visão atual de abordagem para com alunos surdos

As relações sociais da comunidade surda entre si mesma ou com a ouvinte, expostas por Queiroz e Rúbio (2014), mostram como é relevante a alfabetização do surdo em LIBRAS como sua primeira língua no processo de desenvolvimento mental

e social. Ainda mais quando relacionamos a Gramática Universal⁴, defendida por White (1989) (Apud MATTOS, p.57) e pesquisadores gerativistas⁵, ao desenvolvimento da L1 e L2. Mas, mesmo com uma grande produção de pesquisas apontando para o benefício de se obedecer a sequência L1-L2, essa linha de trabalho educacional com o surdo é negligenciada ou, em muitos casos, deixada de lado por imperícia dos envolvidos.

Os principais fatores são a falta de conhecimento dos pais e familiares que não buscam uma correta orientação de como lidar com a deficiência do filho, e não adotam uma atitude proativa em relação à educação de seu filho, por temerem preconceito e discriminação. Existe também o sentimento dos pais, ou do próprio surdo, em querer se sentir aceito como um falante normal. Este é o caso do Rapper americano Sean Forbes⁶ que perdeu 90% da sua audição com 9 meses de idade e da também americana Rachel R. Kolb⁷, que nasceu surda. Ambos se saem muito bem como falantes.

No caso do meu primo, descrito na Introdução dessa monografia, seus pais não aceitavam muito bem sua deficiência e não apoiavam que ele aprendesse LIBRAS. Eles estimularam o seu filho a fazer leitura labial e a desenvolver a fala com reprodução do posicionamento labial e lingual para projeção dos sons, juntamente com a vibração sonora das cordas vocais, para estimular a fala. O método utilizado pelos meus tios consistia em colocar a mão do meu primo na garganta deles para que sentisse a vibração. De certa forma funcionou, porque ele aprendeu a ler lábios facilmente e a se comunicar com toda família. Todos entendíamos o que ele estava falando e ele também compreendia o que todos falavam com ele, sem precisar de mímica, embora o custo disso foi de uma formação educacional muito lenta e com lacunas, quando comparado à educação formal de surdos. Isso nos remete ao que foi dito pelo inspetor da cidade de Milão sobre a formação dos surdos oralizados da primeira metade do século XX (STROBEL, op. cit). Acontece que esse preconceito também o dominou por muito tempo. Percebemos que para ouvintes que não sabem LIBRAS é difícil não gesticular quando falamos com um surdo, por mais que saibamos que ele tem a capacidade de entender apenas pela leitura labial. Quando isso

⁴ Hipótese da gramática universal (segundo Chomsky): crianças possuem mecanismos biológicos inatos em suas mentes que permitem a aquisição de linguagem

⁵ Teoria gerativa: uma teoria que se propõe a estudar a linguagem levando em conta as propriedades da mente humana e a relação destas com a organização biológica da espécie.

⁶ Visto em <https://www.youtube.com/watch?v=KqcIONhv3QA>

⁷ Visto em <https://www.youtube.com/watch?v=uKKpjvPd6Xo>

ocorria meu primo ficava muito aborrecido. Foi no seu primeiro emprego que a leitura labial e a fala dele se mostraram insuficientes, e com o passar dos anos ele sentiu a necessidade de aprender LIBRAS para se comunicar com outros surdos.

As atuais opções para uma criança surda estabelecer comunicação são:

- Implante coclear: cirurgia e manutenção muito cara; processo de aquisição pelo SUS ou Plano de Saúde muito burocrático, chegando a envolver a justiça em alguns casos; e necessidade de haver compatibilidade física.
- Oralização com leitura labial: processo de desenvolvimento muito lento e não efetivo sozinho, recorre-se a linguagem de sinais posteriormente.
- LIBRAS: isolamento na comunidade surda e dependência de intérprete ou tradutor para interação com oralizados.
- Bilinguismo: utiliza LIBRAS como primeira língua e o letramento do português como segunda; menor dependência de intérpretes para envolvimento com oralizados, pois podem se comunicar pela escrita.

A educação pública brasileira pratica o bilinguismo, contudo o primeiro contato com a LIBRAS deveria ser por intermédio dos familiares antes de iniciar na escola, como bem apresentado por Sacks:

As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida - e ela pode ser fluente aos três anos de idade -, tudo então pode decorrer: livre intercurso do pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente ocorre o inverso. (SACKS, 2010. p. 38)

Sabemos da importância dos pais na educação de seus filhos, ainda mais quando as dificuldades aparecem. Dados divulgados por Bernardino (2008. p. 2) apontam que 90% a 95% dos surdos nascem de pais ouvintes, ou seja, uma pequena quantidade de crianças teria um contato natural com a língua de sinais.

É importante que a família como um todo se esforce para conseguir estabelecer uma comunicação efetiva com seus parentes surdos, pois o que geralmente acontece, de acordo com Bernardino em matéria ao G1 - MG⁸ de 2011, “Ele [o surdo] acaba ficando isolado. Normalmente, uma pessoa aprende e passa a ser o interlocutor na família. Os pais falam para o irmão traduzir”.

⁸ Reportagem em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/10/literatura-em-libras-estimula-inclusao-e-desenvolvimento-de-criancas-surdas.html>

Essa resistência dos pais em aprender LIBRAS muito se deve ao fato de nunca haverem conhecido uma pessoa surda anteriormente. Quando vem a surpresa da descoberta, eles procuram e pesquisam alternativas de como lhe dar com isso, então algumas daquelas opções apresentadas anteriormente aparecem mais favoráveis, visto que o filho poderia ter uma vida semelhante a deles que são oralizados. Foi como disse em mesma matéria ao G1 - MG a pedagoga Luciana Freitas que, além de ser professora de nível médio, é coordenadora de um curso de LIBRAS em Belo Horizonte para familiares de surdos: “Eles querem que o filho fale, querem que eles ouçam. Ainda mais agora com o implante coclear, as próteses”.

O implante coclear foi um grande avanço que a medicina proporcionou à sociedade. Ele possui uma significação ainda maior para aquela pessoa implantada que teve sua perda auditiva após o letramento, pois o processo de adaptação é facilitado. Porém, se a perda for anterior ao letramento, deve-se verificar se ele é realmente um facilitador e se efetivamente contribui para o melhor rendimento acadêmico do aluno surdo (KELMAN, 2011). Muito se fala do lado positivo, mas acabam por negligenciar os fatores negativos que ele pode acarretar, não apenas na formação acadêmica, como no aspecto social. Um implantado que não tenha aprendido LIBRAS torna-se um dependente da bateria do implante. Outras situações também são complicadas, como em uma viagem de avião em que o passageiro fica do momento do despacho da bagagem contendo a parte externa no aparelho coclear até a coleta da bagagem sem poder fazer uma comunicação efetiva se não souber LIBRAS. Isto porque a passagem do aparelho no detector de metais desprograma aquele. Além de uma série de outros cuidados que deve manter: preservar da chuva; visitas periódicas ao centro audiológico devido a reprogramações do implante, que por vezes localiza-se bem distante do domicílio; manutenção cara.

Quando a parte educacional, não existem evidências que garantam em todos os casos uma escolarização mais fácil devido ao conhecimento da língua portuguesa proporcionado pelo implante. Mas pesquisas voltadas para este tema vêm sendo aprofundadas (KELMAN; OLIVEIRA DE LIMA; PEREIRA MACHADO, 2007).

A aprendizagem de LIBRAS se mostra como um elemento essencial para a plena autonomia de uma pessoa surda ou com deficiência auditiva severa. E a partir dela, língua natural, torna-se mais fácil a aquisição de uma segunda língua, língua portuguesa. Segundo Cummins (1979, apud GOMES, p. 38), criador do conceito de interdependência linguística, o desenvolvimento de uma segunda língua é facilitado

pela aquisição segura do aprendizado da primeira. Mas o que acaba ocorrendo é o aprendizado concomitante das duas línguas.

A postura dos pais quererem que o filho fale e tenha uma vida como a deles, sem utilização da língua de sinais, coloca a escola como única responsável pela introdução da língua natural dos surdos. Com isso o contato das crianças com a LIBRAS se inicia com uma defasagem de 4 a 5 anos, quando comparado com o contato de uma criança ouvinte com sua língua natural, o português.

Como consequência desse contato tardio com a LIBRAS, o que mais agrava a dificuldade de desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno surdo é o fato do processo de comunicação, garantido constitucionalmente para etapa inicial de educação, não proporcionar a plena compreensão para o receptor. Por mais que o emissor transmita a mensagem com significado e na codificação mais adequada para uma pessoa surda, esse último não adquiriu a capacidade de decodificar a mensagem em sua íntegra pois a criança ainda está iniciando o aprendizado do código, no caso LIBRAS, simultaneamente com as outras disciplinas e, devido a isso, acaba deixando de adquirir ou tendo falhas na construção do conhecimento.

Se a educação infantil não iniciar o ensino de LIBRAS para a criança surda, ao completarem 6 anos e ingressarem na primeira série do ensino fundamental, todo o vocabulário que essas crianças irão necessitar para acompanhar as outras disciplinas só será adquirido com uma defasagem na aprendizagem dos conteúdos.

As tabelas abaixo mostram as áreas que devem ser desenvolvidas nos alunos por divisão de idade conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em seguida veremos um quadro organizacional das Matrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Ensino Fundamental difundidas pelo MEC, e que demonstra a quantidade de conteúdo didático que a criança ficará imersa, onde o acompanhamento pari-passo pelo aluno do que está sendo trabalhado em aula é primordial para o seu desempenho escolar. Mesmo com a LIBRAS sendo trabalhada nesse período, o desgaste do aluno surdo ao tentar acompanhar as disciplinas acaba gerando um desinteresse por elas. Deve-se procurar estabelecer o melhor ambiente para a aprendizagem dos alunos, levando em conta suas diferenças e necessidades.

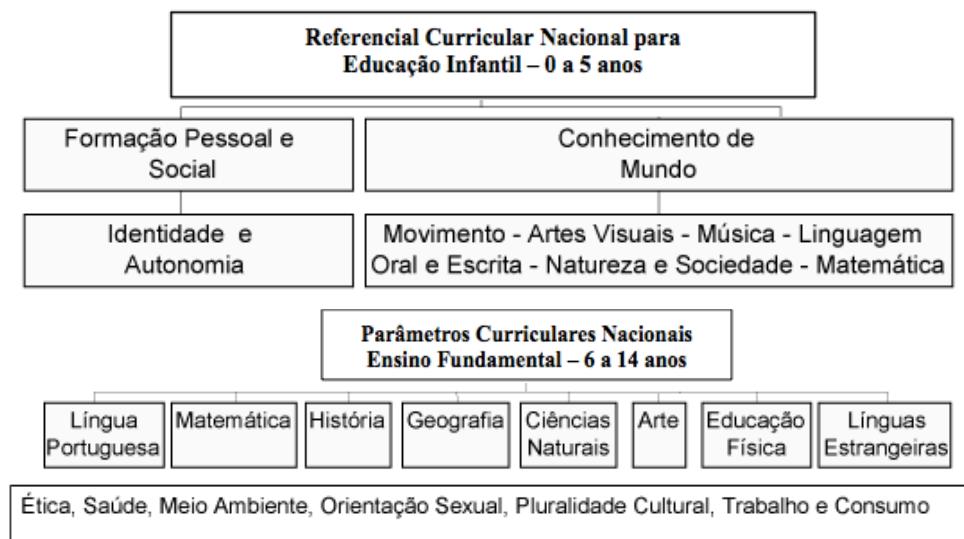


Figura I – Referencial e Parâmetros Curriculares de ensino

ENSINO FUNDAMENTAL									
LEIS FEDERAIS N°S 9.394/96 E 11.274/06 E RESOLUÇÕES CNE/CEB 04/09 e 04/10									
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais						
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5
		Ciências	3	3	3	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3	3	3	3
		História	3	3	3	3	3	3	3
Total da Base Nacional Comum			23	23	23	23	23	25	25
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	5	5	5	5	5	3	3
Total da Parte Diversificada			5	5	5	5	5	3	3
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1

*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno

Figura II – Matriz Curricular para o ensino fundamental

1.3.3 Dificuldades no processo de escolarização e letramento

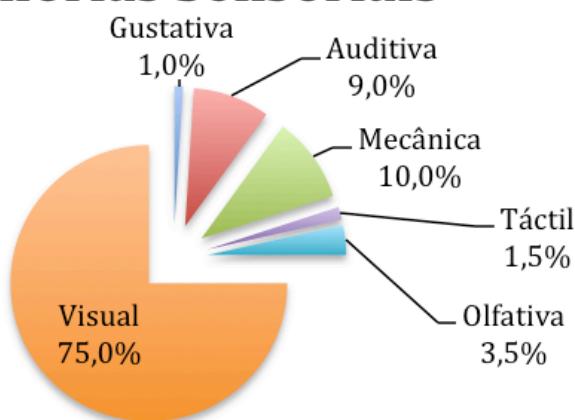
Agora, analisando mais a fundo sob a perspectiva do aluno surdo, o que podemos ver é um educador à frente de uma sala de aula com uns 30 alunos em média, geralmente contendo até dois alunos surdos, acompanhados de um intérprete. Se o aluno não entender o conteúdo sinalizado pelo intérprete a aula deverá ser interrompida e reexplicado ao aluno o conteúdo. Isto desencadearia na perda ou falha

na construção de conhecimento: ou a aula continuaria e o aluno surdo buscaria em outro momento esses conhecimentos deixados para trás, ou todos da turma ficariam com um tempo efetivo de aula menor, e a matéria ficaria corrida, para que os sinais de LIBRAS fossem ensinados naquele instante.

Outro critério a se considerar no desempenho escolar do aluno surdo é a capacidade viso-mnemônica, ou a utilização de outros sentidos, para a absorção de conhecimento. Segundo os estudos de Roberto Cabral de Mello Borges, professor do Colégio de Aplicação/UFRGS, um cérebro humano saudável armazena na memória as diferentes formas de captação sensorial com eficiências distintas. Esses estudos mostram que com os 5 sentidos que possuímos: visão, audição, tato, olfato e paladar; conseguimos ativar 6 mecanismos diferentes de memória: visual, auditiva, mecânica, tátil, olfativa e gustativa. A eficiência de memorização por meio desses mecanismos foi apresentada pela pesquisa como sendo 75%, 9%, 10%, 1,5%, 3,5% e 1%, respectivamente. Sem uma análise mais científica tenderíamos a pensar que a capacidade de memória cerebral de uma pessoa surda seria diminuída da parte referente aos 9% da memória auditiva, pois essa área do cérebro não seria estimulada. Contudo, uma pesquisa canadense publicada no jornal *Nature Neuroscience*⁹ on line (outubro, 2010), mostra que ocorre um comportamento adaptativo no cérebro de animais, incluindo no dos seres humanos.

Gráfico 1 - Memórias Sensoriais

Memórias Sensoriais



⁹ Jornal canadense voltado para assuntos de ciências naturais (visto na divulgação da bbc <http://www.bbc.com/news/health-11501120>)

Percebeu-se que a área que seria responsável pela audição periférica, em um indivíduo adulto e surdo desde o nascimento, era ativada para dar uma reação mais rápida quando de movimentos na região periférica visual. Isso quando comparadas essas características com adultos ouvintes. Na comparação do mesmo teste entre crianças surdas e ouvintes, ao contrário do ocorrido com os adultos, as crianças surdas tinham reação mais lenta. Conclui-se que essa adaptação do cérebro ocorre lentamente com o passar dos anos.

No ambiente escolar da sala de aula, com surdos ainda jovens, podemos considerar a perda da memória auditiva em 9%, embora esta não seja a única perda nos mecanismos de memorização por parte de uma criança nascida surda ou com graves dificuldades auditivas. Esclareceremos, antes, como são classificados os mecanismos de memorização. As cinco que correspondem aos sentidos são bastante intuitivas, então, destas só explicaremos mais a frente a visual, pois há uma derivação em quatro segmentos. Antes disso trataremos da memória mecânica por não ser percebida de maneira tão natural como as demais.

Borges (2008) diz que a memória mecânica é adquirida via comunicação tátil pela escrita, ou seja, é a comunicação gerada “pela caligrafia quando se copia ou registra ideias e fatos que se vê ou imagina”. Este ato de escrever de próprio punho ativa um mecanismo que recebe esse nome (memória mecânica). Esta memória combina a memória visual com a do tato e, em virtude disso, atinge um índice de eficiência da ordem de 10%. Contudo, percebemos em sala de aula que o aluno surdo não possui a disponibilidade de explorar essa memória tal qual um aluno ouvinte. O ouvinte consegue ativar a memória mecânica copiando, e ainda aprende com o uso da memória auditiva, enquanto a educadora utiliza do canal de comunicação oral para com os alunos.

O que ocorre com o aluno surdo é a perda da plenitude da memória mecânica tendo em vista que o aluno necessita manter o contato visual com o profissional intérprete para absorver o conteúdo. Poucos seriam os momentos em que o aluno surdo faria uma anotação chave, para posterior consulta, sem perder conteúdo ou sem ter que solicitar uma pausa na aula. Sabemos que há uma certa inibição natural na maioria das pessoas quando a atenção é voltada a elas por uma quantidade relevante de público¹⁰, e isso em crianças acaba por oprimir a vontade de interromper a aula

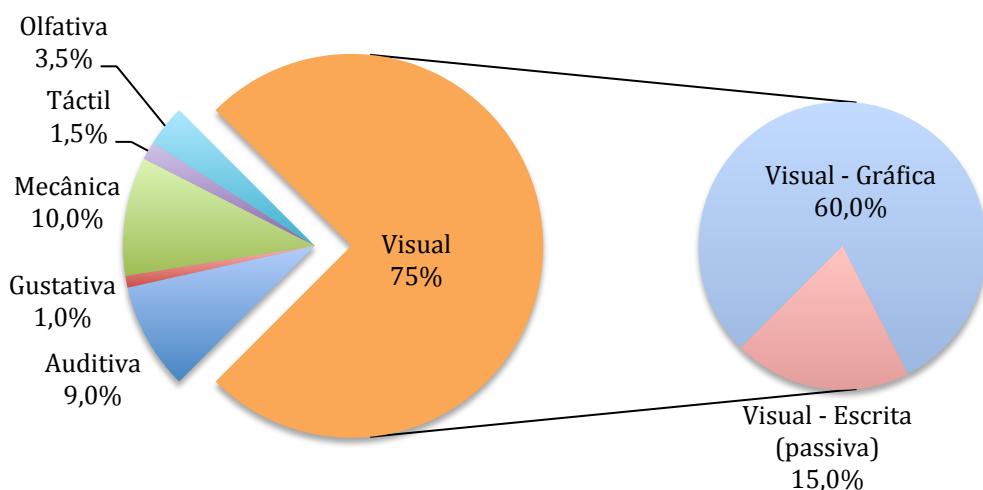
¹⁰ Referência à teoria do conformismo de Solomon Ash

para desfazer qualquer dúvida, tornando natural a tentativa de utilizar basicamente a memória visual.

Vimos que o mecanismo de memória visual é expressivamente tão importante para o estudante surdo quanto para o ouvinte, sendo de longe a principal via de memorização em ambos os casos. Mas para o aluno surdo este mecanismo é o único eficazmente praticável durante uma aula. Explicitaremos, então, 3 (três) das suas 4 (quatro) derivações por processos de comunicação: a escrita, a gráfica, a visual e a audiovisual. Esta última não será comentada, pois nada mais é do que a ativação dos 2 principais sentidos simultaneamente, sendo considerada a mais eficiente por atingir 84% (75% visual + 9% auditiva) da capacidade de memorização (BORGES, idem).

Gráfico 2 – Composição da Memória Visual

Composição das Memórias Sensoriais



A comunicação escrita está relacionada aqui somente pela memória visual, pois se difere da mecânica por não ser percebida pela ação do aluno. Essa é uma memória passiva em que a informação é recebida pela leitura de documentos escritos, em uma tela ou papel, sendo a eficiência maior em texto em papel do que em tela. Funciona de maneira igual para alunos ouvintes ou surdos durante o processo de aprendizagem em sala de aula.

A comunicação gráfica é aquela estabelecida por símbolos, desenhos, plantas, diagramas, ícones, fotos ou outros recursos gráficos isoladamente. Encontramos estes comumente no nosso cotidiano, ao exemplo das placas de sinalização sem legenda, e isso se deve a uma característica primordial da memória visual: 80% do que nosso cérebro memoriza pela visão é por meio dessa comunicação gráfica. Sendo a eficiência da memória visual 3/4 da capacidade cerebral, e os dados de que 80% dela

é originada pela comunicação gráfica, isso significa que 60% da eficiência humana de memorização é estabelecida pela comunicação gráfica. A aplicação desse conhecimento fisiológico é fundamental para condução da aprendizagem dos alunos (BORGES, idem).



Figura III - Acessibilidade de LIBRAS



Figura IV – Placa de acessibilidades

Já a comunicação visual é combinação da gráfica com a escrita, sendo a função da segunda situar ou complementar a informação obtida graficamente.



Figura V - Placa Visual



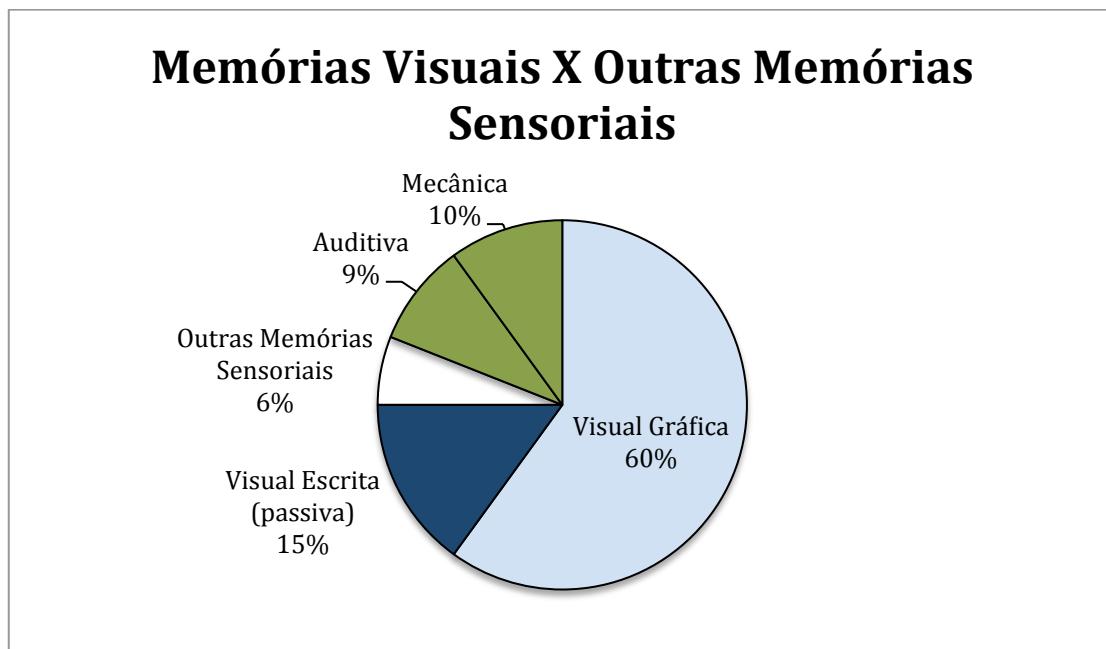
Figura VI – Comunicação Visual

Há algum tempo as tirinhas aparecem em sala de aula para serem exploradas nas disciplinas. Algo interessante seria que mais materiais com teor educativo, que utilizassem esse tipo de comunicação, fossem utilizados em sala de aula inclusiva, uma vez que atendem homogeneamente alunos ouvintes e surdos.

Se a comunicação visual utilizando a gráfica não estiver sendo explorada, o aluno surdo terá uma desvantagem amplificada quanto a memorização. Colocando em números: 60% não sendo praticados, somando os 9% da memória auditiva que não possui, além dos 6% correspondentes às memórias gustativa, tátil e olfativa que não se aplicam expressivamente em sala de aula no modelo convencional, somariam 75% da capacidade de memorização não sendo utilizada. Dos 25% restantes, vimos anteriormente que a memória mecânica é de difícil emprego pelo aluno surdo, ou seja, com menos 10% da eficiência mnemônica, restariam apenas a comunicação escrita e visual não gráfica para obtenção de conteúdo pelo aluno surdo. Finalizando os cálculos, seria somente 15%, aproximadamente, da eficiência mnemônica sendo utilizada, frente aos 34% de um aluno ouvinte (os 15% do cálculo + 9% da auditiva +

10% da mecânica), ou seja, o aluno ouvinte teria mais do que o dobro, 226%, a mais de eficiência para memorizar a aula do que o aluno surdo. Com a utilização da comunicação gráfica essa diferença cai consideravelmente para aproximadamente 25% em favor do ouvinte.

Gráfico 3 – Comparativo de Expressividade das Memórias Visuais x Sensoriais (outras)



A memorização é mais difícil para o aluno surdo, por isso a aula deve ser cadenciada e deve ser estimulada a comunicação visual e gráfica. Não basta apenas a atuação do intérprete se a aula não estiver adequada às capacidades dos surdos. O acompanhamento das dificuldades apresentadas em sala aula deve ser trabalhado de forma proativa na sala de recursos e a comunicação entre professores, intérpretes e instrutores é fundamental.

Materiais que facilitem a aprendizagem e interação dos alunos surdos abrangendo ambas as comunidades, surda ou ouvinte, devem ser disponibilizados nas salas de recursos juntamente com um profissional habilitado para fazer essa conectividade. Alunos com diferentes perfis de necessidades conviverão nesse mesmo espaço, por isso a sala deve ser um lugar versátil com todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo na sala de aula comum. O MEC indica em seu portal qual seria a composição de uma Sala de Recursos Multifuncional, no caso particular de inclusão do aluno surdo; deve-se explorar imagens visuais na organização didática desse ambiente. Como exemplo da

composição do lugar voltado para alunos não ouvintes teríamos: mural de avisos e notícias, livretos em LIBRAS, painel de gravuras e fotos sobre os temas de aula e outros.

Tudo que foi dito direciona para o desenvolvimento do aluno, mas o que é necessário para promover efetivamente o letramento do aluno surdo vai além de todos os fatores anteriormente mencionados. É preciso capacitação e autodeterminação para alcançá-lo. Um bom exemplo disso ocorre na comunicação multimodal utilizada em sala de aula para gerar aprendizagem (KELMAN, 2005). Ela consiste na atuação do educador para exemplificar o que o aluno não compreendeu, por meio de diferentes formas de percepção: através de gestos, ábacos, maquetes, etc. Estes devem ser usados para representar o signo abstrato ao aluno. Relatos de professoras dizem que a multimodalidade melhora a aprendizagem tanto de alunos surdos, como ouvintes. Mas isso só é efetivo se os profissionais se mantiverem motivados e atualizados quanto a inovações científicas, tecnológicas e psicopedagógicas. Eles também devem entender que a comunicação multimodal não pode sobrepor-se ao uso da LIBRAS, e sim ser utilizada como um recurso complementar (KELMAN, *ibidem*, p. 7).

1.3.4 Importância da LIBRAS na formação social, no embasamento intelectual e no letramento

Boa parte das concepções ultrapassadas sobre letramento dos surdos não consideravam a bagagem de conhecimento dos alunos, tão pouco suas opiniões acerca de como desenvolver essa etapa de aquisição da segunda língua.

Percebeu-se, então, em uma pesquisa de leitura e compreensão de texto com um grupo de estudantes surdos, um comportamento o qual é descrito pelas palavras de Lodi (2010):

Ler, para esses sujeitos, implica reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais em detrimento da construção dos sentidos em circulação nos textos escritos. (LODI, 2010, p. 21)

Mas letramento não é apenas escrever um código e decodificá-lo; precisa haver uma estreita relação com o significado. Durante a pesquisa foi verificado que esses alunos, na tentativa de reproduzir o que tinham lido, não se focavam na ideia do

texto, mas sim na sua transcrição palavra por palavra. Fato muito curioso foi a criação de gestos, por parte dos alunos, para reproduzir preposições, visto que esses conectivos não estão presentes na LIBRAS. Essa “adaptação” de uma língua decorrente de outra recebe o nome de interlíngua (KELMAN, *idem*), ou seja, há uma influência da L1 na L2.

Outro ponto que chamou a atenção das pesquisadoras Lodi, Harrison e Campos (2014) foi a presunção pelos alunos surdos de “que ler é sinônimo de reconhecer palavras, e escrever uma habilidade de treino e cópia” (p. 42). Dessa maneira a aprendizagem se resumiria em apenas repetição. Isso é resultado de sobreposição forçada da língua portuguesa sobre a língua de sinais decorrente do ensino, por parte dos professores que são ouvintes, desvinculado dos conhecimentos trazidos ou anteriormente construídos por esses indivíduos. Isso é facilmente percebido quando o professor utiliza uma metáfora ou um texto com ambiguidade e o aluno surdo recebe a informação apenas no sentido literal do que foi dito (KELMAN, *ibidem*, p. 5), pois ainda não introduziram os conceitos conotativos a estes alunos.

O letramento deve ser ensinado utilizando estratégias compatíveis com o conhecimento de vida dos alunos. Pesquisadores têm se empenhado para desenvolverem e inserirem práticas pedagógicas que se encaixem nesse contexto. Fernandes (2004, p.18) (apud BALDO e IACONO, p.4) sugere as etapas a seguir para o desenvolvimento do letramento pelo aluno surdo:

Toda leitura/produção escrita deve seguir os seguintes aspectos:

1. Contextualização visual do texto;
2. “Leitura” do texto em libras (conhecimento prévio de elementos intertextuais);
3. Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados à sua tipologia e estilo/registo (elementos textuais);
4. Leitura individual/avaliação das hipóteses de leitura;
5. (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização;

O que se propõe para condução de um letramento eficaz é a utilização de textos que circulem socialmente, ou seja, textos que pertençam ao cotidiano dos alunos (KELMAN, *ibidem*, p. 3). Estes deverão propiciar que os alunos compreendam o mundo e as relações ao seu redor, mas de uma forma que construam conhecimento em sua vida diária, visto que aprendemos e incorporamos o que relacionamos com nossa realidade. Esta proposta é focada nos alunos surdos de maneira que eles se desenvolvam com o uso da Língua Brasileira de Sinais – a língua natural deles – para chegar ao aprendizado da L2: a Língua Portuguesa. Então, para

que se desencadeie o letramento adequado aos alunos surdos, pressupõe-se o fornecimento e subsídio do conhecimento previamente como os elementos fundamentais e necessários para que esses alcancem a leitura e interpretação.

Essa proposta é sustentada nos argumentos de Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) referindo que, assim como os demais alunos, os surdos também necessitam de conhecimento de mundo de maneira que possibilitem recontextualizar o escrito e, a partir disso, derivar sentido. Claramente essa seria a grande contribuição da LIBRAS, sendo a primeira língua, para a aquisição de uma escrita que não seja apenas mecânica, mas que signifique. É por meio do conhecimento de mundo obtido na língua natural dos surdos – L1 que eles poderiam atribuir sentido ao que leem, não sendo apenas decodificadores alfabéticos. Em outras palavras, ela produz um significado ao aluno surdo e ao mesmo tempo ocorre o processo de internalização do conhecimento (KELMAN, idem), pois agindo de forma comparativa com a língua portuguesa, iriam construindo uma relação de significado daquilo que já conheciam por meio da LIBRAS com o que estariam reproduzindo em português.

Utilizando-se do apoio da LIBRAS, Baldo e Iacono (2012) obtiveram expressivo êxito, tanto na integração de seus alunos surdos, como da evolução deles quanto ao uso do português escrito. Propõem textos do cotidiano dos alunos, escolar ou não, que são levados para as salas de aula para serem trabalhados de forma educacional. Isso foi mensurado nas três atividades propostas pelas autoras. A primeira envolveu a agenda escolar do aluno e o histórico do colégio, informações que eles tinham sempre à disposição na escola, mas não as percebiam ou ignoravam por não serem divulgadas em LIBRAS. A segunda utilizava-se de folhetos de supermercado, com os quais foram trabalhadas a percepção de valores monetários, as medidas e principalmente a escrita originada dos signos e imagens facilmente reconhecidos por estarem presentes em seus cotidianos. A terceira atividade obteve, por meio de uma sequência simples de uma receita de bolo de chocolate, uma maneira de explorar o léxico. Um exemplo fora fazer entender que na expressão “uma colher de chá de chocolate” deve-se acrescentar o chocolate na medida de uma “colher de chá” e não acrescentar “chá de chocolate” na medida de uma colher.

Esse trabalho de texto com a exploração do cotidiano do aluno é de grande valia em seu desenvolvimento, desperta um sentimento de autoconfiança e acaba por fazê-lo participar mais.

O acompanhamento ativo da desenvoltura do aluno na sala de recursos é crucial, pois engloba aspectos da esfera acadêmica e psicossocial. Este busca uma referência, alguém que entenda o que se passa em seu mundo, todas as dificuldades e nuances, mas que não seja tratado com pena ou “coitadismo”. O instrutor de LIBRAS, por ser prioritariamente surdo, se encaixa exatamente nesse contexto. Isso gera uma relação maior de identificação, além da valorização do ensino da língua de sinais, um estímulo de pertencimento à cultura surda, processos necessários para a formação educacional dos alunos. O aluno buscará no instrutor um conforto social no ambiente educacional, sem que se torne dependente dessa pessoa.

O aluno surdo terá contato com o profissional instrutor de LIBRAS prioritariamente em turno contrário ao da classe regular, sendo o ambiente adequado para isso a sala de recursos, local onde ocorre o atendimento educacional especializado. Os materiais são adaptados para suprir as necessidades desses alunos. Entretanto não deve impedir que sejam explorados outros ambientes do espaço escolar, de forma que o aluno se sinta acolhido em qualquer lugar que frequente, e com isso ele ganhe confiança e autonomia.

Outro ponto que cabe considerações é o método de avaliação dos alunos. Sabemos que existem especificidades e que é difícil encontrarmos um método igualitário, por isso defendemos a não generalização do processo avaliativo e que se leve em conta a diversidade de cada aluno. O que é crucial é considerarmos que a língua natural desses alunos é a LIBRAS, que possui processo gramatical próprio. Então, o acompanhamento do desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em sua L1 deve ser a base não apenas para a construção do conhecimento, como também para sua avaliação.

Todo o processo educacional desenvolvido a partir do letramento desses alunos visa prepará-los não apenas para uma vida plena em comunidade, mas também para que estejam capacitados a contribuir para uma sociedade futura cada vez mais inclusiva e comunitária. Este ambiente deve ser iniciado com a participação da comunidade escolar, buscando proporcionar, mais do que um local onde os direitos dessa parcela da população sejam respeitados, um lugar em que eles sejam acolhidos como integrantes de igualdade participação, além de aprenderem. Mas isso só irá ocorrer se essa ideologia ultrapassar a conjuntura escolar e houver para os dois lados da sociedade apoio, orientação e conscientização, quanto aos direitos ou reivindicações de quem está se sentindo prejudicado e o causador do prejuízo.

Não podemos esquecer que tudo que tratamos aqui é parte da formação de um indivíduo, educando-os e promovendo o letramento, mas que o aspecto social é o mais importante na moldagem de caráter e moral desses alunos. Busquemos sempre o melhor que assim nos encontraremos em torno dele a qualquer momento.

1.4 Avaliação de desempenho acadêmico

1.4.1 Aprendizagem x Exames periódicos

Uma questão presente na mente dos educadores é como mensurar se está sendo efetivo o trabalho educacional que vem sendo exercido em sala de aula. Atualmente, a prática mais comum é a aplicação de exames periódicos que avaliam o conteúdo específico como marco de encerramento de um bimestre. Contudo, encontramos dois expressivos problemas nesse método. Primeiro, o resultado da avaliação comumente não retrata o conteúdo absorvido e aprendido pelo aluno. O processo de aprendizagem é gradativo e necessita de uma “incorporação” do conteúdo por parte de quem está aprendendo, mas o que vem acontecendo é uma preparação apenas para os testes, os estudos vêm sendo deixados para véspera da prova e o conteúdo fica registrado apenas na memória de curto prazo desses alunos.

Segundo, é a partir da avaliação que se pode notar algum déficit no aprendizado, porém, como a sua aplicação ocorre como fechamento do trabalho de algum conteúdo, as dificuldades observadas acabam não sendo mais trabalhadas. O aluno carrega essa lacuna para uma série mais avançada, o que acarreta em uma maior dificuldade de entendimento, pior rendimento nos estudos e uma diminuição na autoestima.

Como medida de contraposição a essa prática de aplicação de testes apenas para atribuição de nota e nada mais, podemos citar dois processos de avaliação que visam gerar significado de conteúdo aos alunos. Luckesi (2003) acredita que em busca de um desempenho cada vez melhor dos alunos, caberia ao professor utilizar-se da avaliação como método “investigativo” para tomar ciência do que foi ou não absorvido de conhecimento por parte dos alunos. E vai além, pois assim que reconhecidas as dificuldades e falhas na aprendizagem é papel do educador encontrar maneiras de suprir esse déficit. Esse processo de construção de aprendizagem que

continua após a aplicação de testes recebe o nome de *Avaliação Diagnóstica*, na qual “os professores podem reajustar seus planos de ação para que possibilitem uma aprendizagem mais significativa para os seus alunos” (YAGI, 2015).

A outra prática é defendida por Hoffman (1993) e recebe o nome de *Avaliação Mediadora*. Esta vai além da diagnóstica, pois, para trabalhar as dificuldades observadas nas avaliações, os professores deveriam entender cada vez mais as teorias de como se dá o processo mental de geração do conhecimento do aluno, bem como deveriam buscar uma melhor qualificação naquela área específica que está sendo ensinada. Cada disciplina possui a sua especificidade para ocorra compreensão. A própria autora cita como exemplo de uma avaliação mediadora na disciplina de Matemática a necessidade de discutir como se dá o conhecimento matemático e como ocorre a geração do conhecimento em crianças, jovens e adultos.

1.4.2 Avaliações externas

Por meio de políticas públicas foram criadas avaliações nacionais no intuito de mensurar o nível do aproveitamento escolar dos alunos do ensino básico. Essas avaliações são estabelecidas fora da gerência da escola em que o aluno frequenta e são conhecidas pelo nome de avaliações de larga escala, pois os exames atestam para todo o Brasil o grau de enquadramento do aluno quanto a homogeneização do conhecimento estabelecida pelos órgãos educacionais representativos do MEC (YAGI, 2015).

As avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Elas se distinguem basicamente pela periodicidade de aplicação, as duas primeiras são realizadas bianualmente e a última é de realização anual, e também ao público a que se destina, conforme especificado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e transcrito adiante:

A Aneb abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4^a série/5ºano e 8^asérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A Anresc (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4^a série/5ºano e 8^asérie/9ºano do Ensino

Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

A ANA é uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

As notas que esses alunos obtêm nas avaliações de larga escala passaram a ranquear suas escolas e pesar nas escolhas do pais que fossem matricular seus filhos no ano seguinte. Isso acabou por reverter a prioridade da escola. Notas elevadas nesses exames passaram a ser o objetivo da escola, em detrimento da aprendizagem dos alunos.

1.4.3 Adaptação na aplicação de exames para avaliação de alunos pertencentes à educação especial

Toda essa situação gerada pelas avaliações internas e as de larga escala são ainda mais prejudiciais aos alunos surdos. Segundo YAGI (2015), os exames elaborados pelas instituições do Saeb não são adaptados para as especificidades dos alunos surdos, de maneira que todo o conhecimento destes alunos fica limitado ao nível de proficiência destes na língua portuguesa. Em outras palavras, só computa como conteúdo aprendido se o aluno se comunicar pelo português escrito, mesmo que ele tenha o conhecimento, mas só o expresse por meio da LIBRAS.

Fazendo uma analogia simplória, poderíamos comparar o rendimento de um aluno surdo sendo avaliado em diversos conteúdos escolares por meio de um teste no idioma português, a uma pessoa cujo idioma nativo seja bem distinto do nosso, como o japonês por exemplo, realizando o mesmo teste. Essa pessoa pode ter o conhecimento que for, pode ser até pós-graduada em determinado assunto que está sendo cobrado no teste, contudo, se não houver uma adaptação idiomática, ele terá um rendimento muito inferior ao que realmente sabe. Ou seja, não seria avaliado o conhecimento nas disciplinas que não seja o português, mas sim a compreensão e a expressão dele na língua portuguesa.

Existe nessa concepção um ponto ainda mais grave. Os alunos surdos são enquadrados a “aprender”, assim como os demais, para essas avaliações. Isso quer

dizer que não passa a importar para a escola o quanto de conhecimento o aluno surdo irá adquirir e sim o quanto ele conseguirá demonstrar na avaliação de larga escala, pois isto é o que ranqueia a escola. Com isso a L2 ganha uma magnitude de trabalho na escola superior aos outros campos de conhecimento. Esse é o cerne da questão: um segundo idioma ganha em importância frente a língua natural e o conteúdo curricular em todas as disciplinas.

2 METODOLOGIA

Para validar todo o conteúdo presente neste trabalho, diferentes formas de pesquisas foram utilizadas e seus conteúdos analisados seguindo os padrões vigentes (2016) de uma pesquisa científica.

A Metodologia adotada foi de cunho qualitativo, com o referencial teórico de uma perspectiva sociocultural e tem o desenho metodológico de uma pesquisa descritiva que, segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007) ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los.

Os resultados obtidos servirão de base para que novos estudos se desencadeiem a partir deste, e se evolua cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Cenário da pesquisa

Escolhemos realizar a pesquisa dentro do Estado do Rio de Janeiro por dois motivos básicos: primeiro por ter se passado aqui a maior parte da minha formação profissional na área de educação e, em segundo lugar, por ser este meu local de domicílio e com isso teria um acesso maior às instituições para colher informações e compor meus estudos.

2.2 Coleta de informações

A modalidade utilizada para esta pesquisa foi a de estudos descritivos, voltados para descrever as relações dos alunos surdos com a comunidade escolar, mais especificamente com os educadores, bem como relacionar os diferentes fatores inerentes da condição de surdez para o desempenho escolar.

Buscamos no decorrer deste trabalho realizar uma análise qualitativa do processo de formação educacional desses alunos. Por ser ainda recente a abordagem inclusiva nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, não optamos por um estudo quantitativo ou levantamentos numéricos, pois ainda havia tolerância legal até a adequação das regulamentações preconizada pelas Leis Federais, marcada para dezembro de 2015. Um outro motivo é que acredito haver ainda muito o que se debater sobre o tema de educação inclusiva voltada para surdos e podemos relacionar

isso com metodologias de trabalho de países estrangeiros. Na Alemanha e na Inglaterra o modelo é integralista, na Catalunha, Espanha, dão preferência ao oralismo. Esses são exemplos de países com abordagens educacionais diferentes do que vem sendo trabalhado no Brasil (KELMAN, 2011).

2.2.1 Levantamento de hipóteses

As histórias vivenciadas com meu primo e meu aluno não se enquadram em estudos de caso, posto que não foram acompanhados por mim com registros sistemáticos dos acontecimentos relevantes. Dessa forma, não foram gerados dados que fundamentassem o tema. Contudo, elas serviram para o levantamento de hipóteses de maneira que direcionassem a construção das informações e permitissem explorar campos de estudos não apenas no ramo educacional da sala de aula, como também nas áreas fisiológica, mental e social. Para estes últimos foram coletadas informações em artigos de periódicos especializados (ex. *Nature Neuroscience*), matérias com profissionais de amplo conhecimento em suas áreas (ex. G1 da globo.com), e conteúdos acadêmicos (Palestra/aula sobre fisiologia e os tipos de memórias).

2.3 Instrumentos

Quanto aos instrumentos metodológicos para obtenção das informações no ramo educacional, consistiu-se da distribuição de um questionário para alguns educadores das redes públicas municipais de ensino do estado do Rio de Janeiro e para uma professora atuante no município de Queimados, uma entrevista com uma professora possuidora de experiências distintas em escolas no Rio de Janeiro quanto das condições escolares para proceder a inclusão, além de visualização documental, através da análise de decretos e leis. Esses três instrumentos produziriam a formalidade necessária para este trabalho de conclusão de curso (YIN, 2005).

A escolha pelo questionário como forma de coleta se fundamentou em alguns quesitos:

- (a) a utilização de e-mail para abordagem, intermediado por um contato que possui notoriedade sobre o assunto tratado. Isso levaria maior segurança para aceitação.

- (b) o alcance de educadores com o perfil requerido seria elevado e rápido;
- (c) o momento para responder ao questionário seria adequado conforme o indivíduo;

Outras opções também apareciam ser efetivas como por exemplo: a entrevista estruturada que, segundo Gil (1999), consiste de uma sequência de perguntas rigidamente estruturadas no qual o entrevistador é quem anota as respostas do entrevistado. Contudo, suas características básicas de condução requeriam maior disponibilidade de tempo (localização e convencimento de professores enquadrados no perfil da pesquisa), possui menor alcance demográfico (necessidade de deslocamento e agendamento de horário) e menor grau de fidedignidade da resposta (por não ser escrita pelo próprio entrevistado). Nesse sentido, tornou-se menos viável prosseguir com esse método, prevalecendo, então, o questionário aberto.

Como bem elucidado por Gil (1999, p. 130) o questionário é “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Compete ao próprio respondente escrever suas respostas. Difere da entrevista que, ainda segundo Gil (1999, p. 117), “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. ”, sendo que quem registra as respostas é o entrevistador. Logo, o questionário necessita de um planejamento prévio muito bem elaborado, pois não haverá possibilidade de elucidar as perguntas em caso de não entendimento por parte do respondente, visto que por conceituação deverá produzir estímulo idêntico para todos os informantes. Vale ressaltar que as perguntas são a única fonte de estímulo para aquele, a quem foi endereçado o questionário, as responda, posto que não há participação de entrevistador.

O modelo enviado para os participantes seguiu o padrão abaixo. A seguir, os participantes serão apresentados e descritos.

Tabela 3 – Modelo do questionário

1- Você tem alunos surdos?
1.1- Se tem, quantos e em que ano?
2- Na sua sala de aula tem intérprete?

3- Há quantos tempo você trabalha com alunos surdos?
4- Você recebe formação continuada sobre educação e inclusão para surdos?
4.1- De quem? Qual? Qual a carga horária?
4.2- Em caso negativo, fez algum curso por iniciativa própria para desempenhar melhor a sua função de educadora de surdos?
5. Quais as maiores dificuldades que você tem para ensinar seus alunos surdos?
6. No seu entender, quais são as maiores dificuldades do aluno surdo em sala de aula inclusiva?
7. Você faz algum tipo de adaptação curricular com esses alunos?

Embora tivéssemos tomado o questionário como principal instrumento, houve uma oportunidade de realizar uma entrevista com uma professora de escola regular inclusiva que havia vivenciado algumas situações distintas quanto da oferta de recursos materiais e pessoais oferecidos pelas instituições pelas quais ela já havia trabalhado. E, de forma a aguçar a percepção quanto a eficiência e eficácia dos instrumentos de pesquisa, a entrevista foi realizada utilizando de perguntas feitas no questionário anteriormente enviado aos professores além de outras.

Pudemos perceber pontos muito positivos em entrevistar frente a frente. O que avaliamos como mais significativo é a possibilidade de se perceber a entonação e reações frente a algumas perguntas ou quando de alguma resposta que aflore sentimentos no entrevistado. A indignação é o sentimento mais fácil de ser notado, mas também percebemos momentos de frustração contrastando com o orgulho por vezes apresentados.

“A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34)

2.3.1 **Participantes**

Obtivemos o retorno dos questionários respondidos, que haviam sido enviados por e-mail. Sete professores responderam ao e-mail e uma oitava professora, do município de Queimados respondeu pessoalmente ao questionário. A seguir, um quadro explicativo com informações sobre os participantes.

Tabela 4 – Participantes por questionário

NOME	MUNICÍPIO	ANOS TRABALHADOS COM SURDOS INCLUÍDOS	FORMAÇÃO CONTINUADA
ROSANA	RIO DE JANEIRO	3	SIM
KEILA	RIO DE JANEIRO	10	SIM
MARCELA	RIO DE JANEIRO	3	SIM
ELISÂNGELA	RIO DE JANEIRO	6	SIM
DIEGO	RIO DE JANEIRO	3	SIM
MONIQUE	RIO DE JANEIRO	3	SIM
DANDARA	QUEIMADOS	20	SIM
JAQUELINE	RIO DE JANEIRO	1	SIM

Dos professores que responderam 25% fazem curso de formação continuada por iniciativa própria, sem incentivo da escola que trabalham.

Também participou da pesquisa uma professora de classe regular do ensino fundamental, com aluno surdo incluído no oitavo ano, que foi entrevistada:

Tabela 5 – Participante por entrevista

NOME	MUNICÍPIO	ANOS TRABALHADOS COM SURDOS INCLUÍDOS	FORMAÇÃO CONTINUADA
CRISTIANE	RIO DE JANEIRO	3	SIM

Em seu relato foi mencionado que só houve formação continuada por iniciativa própria, e nenhuma iniciativa da escola. A entrevista durou trinta e cinco minutos e seu roteiro encontra-se no apêndice 2 deste trabalho.

2.3.2 Verificação do material

As perguntas foram elaboradas para que, a partir de posicionada a situação escolar no processo de adaptação inclusiva no ensino regular, pudéssemos capturar a visão dos educadores que mantêm contato direto e contínuo com esses alunos surdos,

quais foram as principais dificuldades desse processo educacional. As respostas às perguntas 5 e 6 são o corpo principal nessa verificação das hipóteses levantadas durante a elaboração do questionário.

A aceitação de participar respondendo a esse questionário foi bem abaixo do esperado. Sua distribuição inicial foi por e-mail (ver apêndice 1), pois não tínhamos o conhecimento de qual escola teria alunos surdos no município do Rio de Janeiro. Através de minha orientadora, consegui uma lista de e-mails de professores que atuavam na rede pública municipal de ensino do RJ, para os quais foram enviados os questionários no dia 24/02/2014.

De todos os 266 contatados, apenas 7 enviaram o questionário respondido. Muitos preferiram respondê-lo por telefone e não se associarem às respostas. Foi percebido que havia um receio por parte dos educadores por ter sido aquele um ano eleitoral e que as informações colhidas ali pudessem ser utilizadas para campanha partidária. Também devido a esse receio, optei sob orientação da professora Celeste por não me aprofundar nos questionamentos, suspender os contatos via e-mail e prosseguir com a distribuição dos questionários apenas pessoalmente. Houve uma oportunidade de levar os questionários em um encontro do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) em que colhemos informações de mais uma participante, atuante no município de Queimados, que se enquadrava no perfil da pesquisa. Segue a descrição dos resultados.

3 RESULTADOS

Quanto a presença de intérprete em sala de aula, 6 professoras responderam não haver. Apenas duas responderam afirmativamente, ou seja, somente 25% dos respondentes. O principal motivo apresentado foi a baixa oferta desses profissionais, o que acaba ocasionando em um remanejamento para atender pelo menos os casos mais severos de surdez. Mas houve um relato distinto em que o aluno, que possuía uma idade bem mais avançada do que a de seus colegas de sala, não tinha intérprete, pois isto o deixaria constrangido.

A despeito da oferta de formação continuada na área inclusiva aos professores, seis dos sete questionados responderam já terem participado de alguma formação continuada custeada pelo município. Apenas um respondeu não ter tido essa oportunidade, mas decidiu fazer curso por iniciativa própria. Além dele dois dos que haviam recebido formação continuada pelo município, também optaram por fazer por iniciativa própria. As razões seriam por não haver oferta em um determinado período e pelo curso ofertado não ser específico para a necessidade de seu trabalho em sala de aula. Vemos os dois acontecimentos distintos. O primeiro o professor nunca precisou fazer curso por iniciativa própria, sendo que recebeu as capacitações em horário de trabalho e sem custo. Já o segundo se viu carente dessa formação para lidar com a rotina de trabalho inclusivo e decidiu se aprimorar por conta própria custeando seus estudos.

Os relatos dos professores apontaram como as maiores dificuldades para ensinar alunos surdos as respostas que se seguem (não estão colocadas em ordem de relevância):

- (a) O aluno possuir uma outra deficiência;
- (b) Não poder focar uma atenção maior nos alunos surdos, pois precisa manter o interesse dos alunos ouvintes que lotam a sala;
- (c) As adaptações das apostilas oferecidas pelo município serem padronizadas, não levando em conta a especificidade do aluno e sua deficiência.
- (d) Falta de comunicação em Libras da família com o aluno em casa, desconhecimento dos professores de classe regular da escrita surda, falta de intérprete nas turmas onde não existem.
- (e) Para os professores de língua portuguesa, seria em compreender a escrita dos surdos.

E na visão dos professores as maiores dificuldades dos alunos são:

- (a) A pouca dedicação a eles. A imaturidade dos ouvintes no concernente à causa;
- (b) Não ter a presença do intérprete regularmente. O professor não ter a capacidade de se comunicar com o aluno. Os materiais utilizados.
- (c) Falta de intérprete, desconhecimento do professor da cultura surda, desconhecimento da Libras em geral pelo professor.
- (d) A falta de comunicação com os colegas e o professor.
- (e) Ter um professor que compreenda que aquele espaço é para todo tipo de aluno. E que não é o aluno que tem que se adaptar a escola e, sim a escola ao aluno.

Na tentativa de atender a necessidades específicas desses alunos, seis dos oito professores questionados fazem uma adaptação curricular, tentando conduzir as disciplinas de uma forma mais visual, mesmo eles recebendo um material que fora padronizado de forma genérica, desconsiderando as características dos alunos incluídos.

É relevante mencionar que como alguns participantes dos questionários atuam como professores da sala de recursos, as informações coletadas por eles foram contabilizadas por conterem relatos do que ocorre na sala de aula regular.

Numa análise mais pessoal da visão do educador quanto dos questionamentos elaborados para o desenvolvimento desta pesquisa, transcreveremos, logo abaixo, uma síntese dos pontos mais relevantes da entrevista com a professora Cristiane.

[...]

Diane: Você tem alunos surdos?

Cristiane: Tenho! Atualmente, nesse ano de 2016, eu tenho um aluno o Júlio* da 1802. Até agora é o único aluno surdo que eu tenho trabalhando lá conosco né... e ano passado eu tive um aluno surdo no oitavo ano, esse ano, é... Deve estar terminando aí o Alessandro* né... e tive também em outras escolas. Teve um aluno, o Jorge*, ele foi meu aluno por dois anos numa escola em Botafogo, mas ele além de surdo era autista.

Diane: Mas você teve ajuda?

Cristiane: Não!

Diane: Era você sozinha?

Cristiane: Não tivemos intérpretes, o que nós tínhamos ele só se dedicava dentro do horário dele a questão da matemática, porque ele era um aluno com um caso bem diferente, né... Ele além de surdo era autista. Então a questão da abstração para ele era uma coisa assim muito complicada. Então quando nós tínhamos o intérprete a prioridade eram as aulas de matemática e o português ficava bastante prejudicado. Ele era um autista que conseguia copiar, desenvolvia bem, agora a comunicação era muito difícil porque eu não tenho o instrumental para lidar com uma criança ou

um adolescente surdo. Porque a faculdade não prepara a gente para isso. Ainda mais há quinze anos atrás.

Diane: É verdade! Você tem que fazer uma formação continuada, né...

Cristiane: E o tempo? Não tem né...

[...] (*nomes fictícios)

A professora mostra não se sentir preparada para atuação inclusiva, por não ter o “instrumental” para lidar com seus alunos incluídos, ainda mais quando ocorre múltipla deficiência. Por isso enfatiza, além do que foi dito acima, em outras partes da entrevista, a importância da presença do intérprete para que o aluno surdo não sofra uma perda de desempenho de aprendizagem em relação a seus pares ouvintes. Aponta, também, a falta de tempo como dificuldade de se buscar uma formação continuada.

[...]

Diane: Você recebe alguma formação continuada sobre inclusão dos surdos?

Cristiane: Não recebo. E acho que pelo... assim, pelo menos, pelo que a gente vê na escola, e eu já trabalhei em várias, nunca vi interesse do município nesse sentido não, de auxiliar, de dar, de procurar, de fazer uma inclusão efetiva. Você ter o instrumental para trabalhar com esses alunos, você ter cursos para que você possa ter uma relação, você tem que estabelecer uma relação de afetividade para você ter a troca. Porque não adianta você falar ou ter só intérprete que já te facilita, mas você não conseguir criar um vínculo. Eu acho que o feedback só acontece se você tiver o vínculo com o aluno. Eu acho que o processo de aprendizagem passa por um afeto, passa pelo conhecimento que você tem e pelo instrumental que você adquire. E eu acho que a questão do instrumental que o município tinha que te dar, favorecer, facilitar, eu não tenho notícias, de repente eu estou mau informada. É.. de nada que nos auxilia nesse aspecto, então eu acho que a gente tem um processo de inclusão um pouco deficiente, ele é meio “pernetinha”, entendeu?... Então tem horas que ele funciona um pouco melhor porque você tem alguns recursos a mais e tem horas que você não tem, então você fica à deriva e o aluno também.

Diane: Mas você faz algum curso por iniciativa própria?

Cristiane: Olha, eu tenho intenção de fazer, é... já tô... me acho assim meio velha, mas eu tenho muita facilidade para gesticular, aliás eu só falo gesticulando. Eu penso seriamente em fazer LIBRAS, porque o percentual de alunos surdos é mais comum, pelo menos é o que a gente observa mais alunos surdos que outras deficiências, mas eu já tive alunos de várias... com vários problemas diversos na mesma sala.

[...]

Vemos que mesmo havendo cursos de formação continuada, os professores formados há mais tempo precisariam que as escolas divulgassesem e incentivassesem a participação. Porém, dentro da realidade brasileira, encontramos dois problemas. Primeiro: se o curso for disponibilizado no horário de trabalho a escola teria que aumentar o quadro de professores, gerando mais custos. E segundo, se o curso for disponibilizado no contraturno de trabalho do professor será que ele se habilitaria a

fazer?! Um ato muito praticado no Brasil é a acumulação de turnos por parte dos professores para complementar a sua renda. Até que ponto a formação continuada produziria um ganho acadêmico ao professor, já que não teria ganho financeiro, para que compensasse se desfazer de um emprego estável, e seu segundo salário, em outro turno? Essas são indagações que envolvem empasses legislativos, visto que o professor possui estabilidade por ser concursado e não pode ser demitido caso não se qualifique.

Seguindo a entrevista, em outros momentos a professora relata acreditar que a maior dificuldade em ensinar um aluno surdo é não ter uma comunicação direta. A atuação do intérprete é imprescindível, já que a mesma não tem o domínio em LIBRAS. Uma outra questão envolve a disciplina que ela ministra, Língua Portuguesa, visto que a estrutura linguística se difere consideravelmente da língua de sinais. Ela considera que, para o aluno, o hábito de manter o foco só no intérprete ou na professora, gera lacunas de conteúdo, quando os colegas fazem comentários. O professor precisa se policiar para reforçar qual foi o questionamento levantado na participação do colega, mas, muitas vezes, isso passa despercebido ou mesmo o intérprete não consegue acompanhar todas as falas.

Quando perguntado como ocorre a avaliação de alunos surdos na escola em que ela atua, Cristiane descreveu um processo bem condizente com o defendido por especialistas. Antes de chegar ao aluno, a prova é submetida à professora da sala de recursos para adaptação de forma que ocorra a compreensão no sentido necessário para sua execução. No momento da aplicação, é feita a tradução para o aluno respeitando sua escolarização. Relatou também um caso de uma prova da prefeitura que foi aplicada primeiramente sem auxílio de tradução, e posteriormente com a tradução. Como esperado, o desempenho do aluno foi melhor após a tradução. O mais interessante foi a mentalidade da professora que aproveitou o melhor resultado obtido pelo aluno “[...] eu quero avaliar na verdade é o conhecimento, se ele conseguiu apreender o que foi pedido, diante de um estímulo apropriado, diante de uma orientação dentro do que ele sabe, dentro da linguagem que ele tem perfeita capacidade de apreender [...]”.

Os resultados obtidos pela entrevista e questionários, confrontados com o que dizem os especialistas foram bastante significativos, principalmente diante da baixa adesão de participantes. Foi levantado um conteúdo rico em experiências e questionamentos dentro do que fora proposto inicialmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material colhido direcionou as hipóteses levantadas, confirmando algumas expectativas e contrapondo outras presunções. O aprofundamento no conteúdo produzido por autores da área educacional inclusiva, e também especialistas conhecedores dos processos fisiológicos e mentais, serviu de subsídio para o entendimento das estratégias a serem aplicadas não apenas em sala de aula, mas também com a participação da comunidade escolar.

Uma vez extinto o prazo para adequação às leis pelas unidades educacionais, poderemos então mensurar os efeitos das modificações sociais e acadêmicas desses alunos. E novas implicações, conclusões e previsões surgirão, acarretando em novas observações, experiências e análises lógicas. Isso não significa que as premissas realizadas anteriormente estariam necessariamente erradas; o mundo se modifica e evolui. Temos que nos manter atualizados e buscar sempre melhores alternativas de superar os desafios.

Acreditamos termos atingido nossos objetivos na realização deste trabalho. Foram apresentadas as distorções do que é efetivamente realizado nas salas de aula, em detrimento do preconizado em legislação e defendido por especialistas. Também abordamos a importância da participação, no momento adequado, dos indivíduos e instituições que se relacionam com os alunos surdos. Apontamos o quanto uma falha sequencial de abordagem prejudica o trabalho de profissionais posteriores no desempenho educacional do aluno surdo, resultando em atrasos escolares quando comparados a seus pares ouvintes, apesar de não terem problemas cognitivos, apenas uma barreira linguística. Também fundamentamos a necessidade de se procurar métodos específicos para conduzir a aprendizagem do aluno surdo de maneira que este se desenvolva, academicamente e socialmente, nos mesmos parâmetros dos alunos ouvintes.

É natural que, com a aparição de novos fatos, um outro ciclo pesquisa-e-estudo seja retomado. A evolução para uma sociedade cada vez mais inclusiva acarretará em novos anseios da comunidade surda, levando a novas abordagens e, assim, nossa sociedade continuará a evoluir no sentimento comunitário e social. Esperamos que novos estudos/métodos sejam trabalhados de forma que proporcionem, a surdos e ouvintes, melhores desempenhos de aprendizagem.. Uma educação melhor para todos é o que buscamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTONIO, L. C. O.; MOTA, P. R.; KELMAN, C. A. *A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula*. Revista Ibero-Americanos de Estudos em Educação, v.10, p. 1032-1051, 2015.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice. Hall, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GOMES, Mônica P. *Trissomia 21: aprendizagem de uma segunda língua*. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Portuguesa, Viseu-PT, 2012.
- KARNOPP, Lodenir B.; PEREIRA, Maria C. da C. *Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos*. In: LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre-RS, Mediação editora. 2012. p. 125-133.
- KELMAN, Celeste A. “Aqui tudo é importante! ” *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2005.
- KELMAN, Celeste A. *Significação e aprendizagem do aluno surdo*. In: MARTINEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências*. v.01, Capítulo 7, Campinas: Alínea, 2011. p. 173-206.
- LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M.P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional*. In LODI, Ana C. B.; MÉLO, Ana D. B. de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre-RS, Mediação editora. 2012. p.11-24.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA, 1986. 99p.
- MOURA, M.C. - *O Surdo - caminhos para uma Nova Identidade*. Editora Revinter - FAPESP, 2000.
- PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2013. 140p.
- QUADROS, Ronice M. De. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 125p.
- REILY, Lucia. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. 3º edição. Campinas-SP: Papirus, 2008.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo do surdo*. Tradução de Laura Teixeira Motta. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2010. 216p.

SARAIVA, Marinês. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIRA, Maria A.; HAYASHI, Maria C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008, p. 88

YAGI, Bruno K. *Surdos e avaliação externa: Direitos iguais e oportunidades diferentes*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Jun. 2015.

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

REFERÊNCIAS WEBLIOGRÁFICAS

ASCH, Solomon E. *Teoria do conformismo*. In: ARAÚJO, Rodolfo. Experimentos em Psicologia – *A Unanimidade Burra de Solomon Asch*. Publicado no site em 19 de jun. 2009. Disponível em: <http://rodolfo.typepad.com/no_posso_evitar/2009/06/experimentos-em-psicologia-a-unanimidade-burra-de-solomon-asch.html> com vídeo elucidativo em: <https://www.youtube.com/watch?v=SSLW2Ar_jJY&ebc=ANyPxKqWH9ic1Y93VIax34jrb74EbCaT49jEFTlvzYn12Lal5iJ4XbUw065uhlwXtkg0OEI0zqQm6QUtPVxN_bPQK6XDnppgEw>. Acesso em 20 nov. 2015.

A FORMAÇÃO inicial e continuada. Instituto Federal de Rondônia. Disponível em: <<http://cursos.ead.ifro.edu.br/local/ifro/cursos/fic.php>>. Acesso em 30 mai. 2015.

BALDO, Cirlei Fátima; IACONO, Jane Peruzo. *Letramento para Alunos Surdos através de textos sociais*. In: Dia a dia da educação: portal Educacional do Estado do Paraná. Curitiba: 2012. p. 1-24. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1905-8.pdf> Acesso em: 16 fev. 2015.

BERNARDINO, Elidéa Almeida. *Cultura surda*. Disponível em: <http://webletras01.letras.ufmg.br/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/Cultura_surdaElidea.pdf>. Acesso em 29 mai. 2015.

BIANCHESSI, Antônio Luiz. *Repensar a Educação: O Despertar das potencialidades*. ed. Prestígio – Singular, 2010. 194p. Disponível em: <www.anlubian.pro.br/livro_publicado.asp> Acesso em: 27 mai. 2015.

BIZIO, Lucimar. *Considerações Sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*. São Paulo: PUC, 2008. Disponível em: <www.sapiencia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2008-10-17T06:51:06Z-6565/Publico/Lucimar%20Bizio.pdf>. Acesso em 22 jun. 2015.

BORGES, Roberto Cabral de Mello. Técnicas de Apresentação: Mecanismos de Memória. UFRGS, 13 out. 2003. Slides no link *INF043 – Interação Homem-Computador: Comunicação*. Disponível no site:

<<http://www.inf.ufrgs.br/~cabral/PalestrasApostilas.html>> ou diretamente para download em: <<http://www.inf.ufrgs.br/~cabral/Tecn.Apresent.Comun.ppt>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRAGA, Glauber. *Cartilha do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.glauberbraga.com.br/Cartilha_PNE.pdf>. Acesso em 18 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 30 mai. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10907787/artigo-1-da-lei-n-11114-de-16-de-maio-de-2005>>. Acesso em 18 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 28 mai. 2015.

BRASIL. MEC, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 set. 2010. Seção 1, p. 10. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 ago. 2015.

BRASIL. MEC. *Ensino fundamental de nove anos*: passo a passo do processo de implantação. 2ª ed. Brasília, set. 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em 18 ago. 2015.

BRASIL. MEC. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf>. Acesso em 18 ago. 2015.

BRASIL. Mensagem nº 119, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre o veto parcial à lei sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Msg/VEP-119.htm>. Acesso em 28 mai. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.791 de 1999. Propõe do Dia Nacional dos Surdos. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17218>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 18 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 29 fev. 2016.

BRESCIA, Fernanda. Literatura em Libras estimula inclusão e desenvolvimento de crianças surdas. *G1 Minas Gerais*, 12 out. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/10/literatura-em-libras-estimula-inclusao-e-desenvolvimento-de-criancas-surdas.html>>. Acesso em 27 mai. 2015.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. *O Significado da Formação Continuada Docente*. Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em 30 mai. 2015.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. *Atendimento Educacional Especializado* – Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em 22 jun. 2015.

EUSTÁQUIO, Rosilane Neves Pinto. *O Papel Do Instrutor De Libras no Ensino Regular*. Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-instrutor-de-libras-no-ensino-regular/111180/>>. Acesso em 27 de mai. 2015.

FERNANDES, Sueli de F. *Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?* 216p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24321/D%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

FORMAÇÃO inicial e continuada. Instituto Federal de Alagoas. Disponível em: <<http://www.ensino.ifal.edu.br/cursos/formacao-inicial-e-continuada>>. Acesso em 30 mai. 2015.

FORMAÇÃO. Wikipédia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Formação>>. Acesso em 30 mai. 2015.

GODOY, Andréa. *Sociedade inclusiva – Afinal o que é isto?* 16 de jun. 2008. Disponível em: <<http://vaigostardesaber.blogspot.com.br/2008/06/sociedade-inclusiva-afinal-o-que-isto.html>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

GODOY, Andréa et al. *Cartilha da inclusão dos direitos das pessoas com deficiência*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2000. Disponível em: <http://www.mpg0.mp.br/portalweb/hp/41/docs/cartilha_inclusao_puc.pdf>. Acesso em 27 mai. 2015.

GOMES, Erick Jonas Costa. *Da Pré-história às Primeiras Sociedades*. 21 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/da-pre-historia-as-primeiras-sociedades/28483/>>. Acesso em 22 jun. 2015.

GONÇALVES, Ana Maria; SANTOS, Cândida. *Ouve o Silêncio*: história. Disponível em: <<https://ouveosilencio.wordpress.com/surdez/historia/>>. Acesso em 22 jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Prolibras*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prolibras1>>. Acesso em 16 ago. 2015.

KELMAN, Celeste A.; LIMA, Patrícia O. de; MACHADO, Débora P. *Aspectos Educacionais e desenvolvimentais de crianças com implante coclear*. IV congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina-PR. Out. 2007. 6p. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/184.htm>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

LOMBER, Stephen G; MEREDITH, M Alex; KRAL, Andrej. "Cross-modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf". *Nature Neuroscience online*, v. 13, nº 10, publicado em 10 out. 2010. Disponível em: <<http://www.nature.com/neuro/journal/v13/n11/full/nn.2653.html>>. Acesso em 15 mar. 2015.

LOPES, Karen S.; LACERDA, Cristina B. F. de. *Instrutor surdo*: focalizando as práticas de ensino da língua brasileira de sinais na educação infantil. V Seminário Nacional de Educação Especial e IV Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escola. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, dez. 2012. Disponível em: <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminario/254_2_1.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MAIA, Shirley R.; SOUZA, Márcia M. *Projeto horizonte*: Surdocego ou Surdo-Cego – hífen na terminologia. São Paulo: Senac, 25 mai. 2012. Slide disponível em: <<http://pt.slideshare.net/senacsaopaulo/projeto-horizonte-surdocego-ou-surdo-cego>>. Acesso em 05 dez. 2015.

MATTOS, Andréa M. de A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.9, n.2, p. 51-71, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.academia.edu/1958236/A_hipótese_da_gramática_universal_e_a_aquisição_de_segunda_língua>. Acesso em 27 mai. 2015.

OSERVATÓRIO DO PNE. *Metas do PNE*. Disponível em: <<http://www.observatoriiodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em 19 ago. 2015.

PRADO, Iara Glória Areias. *O MEC e a reorganização curricular*. São Paulo Perspec. Vol. 14 nº 1. São Paulo jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100011>. Acesso em 18 ago. 2015.

QUEIROZ, Luana de S.; RÚBIO, Juliana de A. S.. A aquisição da linguagem e a interação social: A LIBRAS como formadora de identidade do surdo. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. Faculdade de São Roque, Volume 5, n1, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luana.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RIO DE JANEIRO (Município). *Estatísticas Municipais*. Disponível em: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/amdpqint_ms.asp?gtema=5&gcod=94&gcod_sub=294>ipo_topo=Tem%20ticos>ipo_sub=1>. Acesso em 14 dez. 2015.

ROCHA, Waldinéa Alves Farias. Portal: *Alfabetização tempo certo* - cantinho do especialista, Matriz Curricular do 1º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://alfabetizacaotempocerto.comunidades.net/cantinho-do-especialista>>. Acesso em 18 ago. 2015.

SILVEIRA, Carolina H. *Língua de sinais no currículo de educação de surdos: algumas questões*. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<http://www.portalanpedssul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_20_04_PA038.pdf>. Acesso em: jun. 2015

STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 48p. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em 22 jun. 2015.

UFRGS. *Oralismo*. Disponível em: <<http://www.pearl.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/unidade3/oralismo.htm>>. Acesso em 22 jun. 2015.

APÊNDICE 1

E-mail enviados aos professores.



Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
CFCH - Faculdade de Educação
Departamento de Fundamentos da Educação
Período: 2014.1

Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2014.

Prezado(a) Professor(a),

Eu, **Diane Aragão da Silva, DRE: 110031703** sou aluna do último período de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e orientanda da professora Celeste Azulay Kelman. Venho por meio desta carta pedir a gentileza da sua colaboração para levantar dados para confecção da minha monografia de fim de curso. Sua participação é de suma importância para fundamentar o meu trabalho.

Minha intenção é apontar as possíveis dificuldades do professor de escola pública e quais as estratégias utilizadas para promover o ensino inclusivo de alunos surdos.

Porque hoje é muito difícil de se entrar na escola, venho lhe pedir a gentileza de responder por e-mail ao questionário que se segue. Ao respondê-lo você estará contribuindo para a formação de mais uma professora.

Meu intuito é unicamente de levantamento de dados científicos. Sua identidade, bem como a da escola e dos seus alunos será totalmente, preservada-

Desde já agradeço a sua cooperação na realização deste projeto, e me coloco à disposição para outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Diane Aragão da Silva

E-mail: diane.aragao@gmail.com

APÊNDICE 2

Entrevista realizada no dia 23 de fevereiro de 2016

Roteiro

- 1- Há quanto tempo você é professora?
- 2- Você tem alunos surdos? Se sim, quantos e em que ano?
- 3- Qual o total de alunos que você tem na sua turma inclusiva?
- 4- Há quanto tempo você trabalha com surdos?
- 5- Na sua sala de aula tem intérprete?
- 6- Tem instrutor na sala de recursos?
- 7- Você acha importante para a formação do seu aluno surdo a presença de intérprete em sala de aula?
- 8- Você recebe formação continuada sobre educação e inclusão para surdos?
 - 8.1- Se sim, de quem? Qual? Qual a carga horária?
 - 8.2- Em caso negativo, faz algum curso por iniciativa própria para desempenhar melhor a sua função de educadora de surdos?
- 9- No seu entender, quais as maiores dificuldades que você tem para ensinar seus alunos surdos em sala de aula inclusiva?
- 10- Você faz algum tipo de adaptação curricular com esses alunos? Se sim, quais?
- 11- Faz o uso do dicionário de LIBRAS?
- 12- Como é o sistema de avaliação dos seus alunos surdos? Tem uma leitura prévia antes do início da prova?
- 13- Qual a forma que você usa para se comunicar com o seu aluno surdo? Oralismo, comunicação total ou bilinguismo?
- 14- Você sabe qual a abordagem o aluno foi educado pela família?
- 15- Como você percebe a família no processo de escolarização do seu aluno surdo?
- 16- Saberia me dizer se algum outro membro da equipe escolar, que não seja o intérprete, conhece e sabe usar a LIBRAS?
- 17- Como se dá a integração entre os alunos surdos e ouvintes?
- 18- No seu entender, a LIBRAS é importante para o processo de escolarização do surdo?

- 19- O desempenho escolar do seu aluno surdo corresponde as suas expectativas?
- 20- Quando você começou a se interessar pela educação inclusiva?
- 20.1- Quais foram seus questionamentos e maiores dificuldades no início da atividade com surdo?
- 21- No seu entender, os métodos avaliativos impostos pelo MEC prejudica o processo da aprendizagem contínua do seu aluno? Visto que todas as escolas tendem a querer um conceito elevado.
- 22- Relata para mim um dia típico de aula.