



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

THEREZA CRISTINA RAQUEL SANTOS FERREIRA

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA VISÃO DOS PROFESSORES:
Uma realidade da rede regular de ensino do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2016

THEREZA CRISTINA RAQUEL SANTOS FERREIRA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA VISÃO DOS PROFESSORES:
Uma realidade da rede regular de ensino do Rio de Janeiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a M.^a Adriana Ramos Silva

Rio de Janeiro
2016

THEREZA CRISTINA RAQUEL SANTOS FERREIRA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA VISÃO DOS PROFESSORES:
Uma realidade da rede regular de ensino do Rio de Janeiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a M.^a Adriana Ramos Silva
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Examinadora 1: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Examinadora 2: Prof.^a Dr.^a Ana Ivenicki
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

DEDICATÓRIA

Dedico a todos que acreditam na Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me proporcionado todas as oportunidades que me fizeram chegar até aqui. Por ter cuidado de cada mínimo detalhe da minha vida, como só Ele poderia cuidar.

Aos meus pais, Telma e Amauri, que ao longo dos meus 22 anos se dedicaram a minha formação e contribuíram para me tornar uma pessoa melhor. Obrigada pelo cuidado, pelas noites sem dormir, e pelas orações que foram de grande efeito.

Ao meu irmão, Douglas, meu segundo pai, amigo, e exemplo de professor e pesquisador. Obrigada pela cumplicidade e amor que dedicas a mim desde que nasci. Pelas palavras de conforto sempre que precisei e pela fé no meu futuro.

Ao meu noivo, Anderson, pelo amor e pelas palavras de incentivo nos momentos que precisei. Obrigada pela compreensão nos momentos que me mantive ausente e por correr comigo pelos meus sonhos.

À minha orientadora, Adriana Ramos, que me orientou durante este trabalho, além de contribuir com seu conhecimento para o meu aprendizado.

Às minhas amigas de graduação, companheiras que passaram por diversos momentos ao meu lado ao longo desses anos na UFRJ. Obrigada pela amizade e carinho.

A todos os meus professores da UFRJ, que de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica, meu amadurecimento intelectual e crítico. Pela dedicação e pela transmissão da vontade e incentivo de lutar pela Educação.

Às professoras da banca, à professora Celeste Azulay, por ter me apresentado logo no início da graduação à Educação Especial. E à professora Ana Ivenicki, professora que ministra suas aulas de uma forma encantadora e com disposição em ensinar.

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo principal discutir a visão dos professores em relação à inclusão de alunos surdos em salas de aulas regulares. A pesquisa possui caráter qualitativo e partiu de uma análise bibliográfica, para então ir ao campo realizar entrevistas semiestruturadas com professores que vivenciam a realidade da inclusão. A pesquisa de campo foi realizada em um ambiente escolar do município do Rio de Janeiro considerado inclusivo, e a partir de entrevistas a perspectiva dos professores foi discutida. No primeiro momento, são apresentados os objetivos e a justificativa da pesquisa. No segundo momento, é discutida a educação de alunos surdos frente a algumas questões históricas e sociais. Em seguida, os resultados da pesquisa são analisados a partir da percepção dos próprios docentes. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um maior estudo a respeito das especificidades que envolvem a inclusão de alunos surdos por parte dos docentes.

Palavras chave: Inclusão escolar; Educação de Surdos; Prática docente.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	8
1.1 Justificativa.....	10
1.2 Objetivos.....	12
1.3 Metodologia.....	13
1.3.1 O método.....	13
1.3.2 Participantes da pesquisa.....	15
1.3.3 Local da pesquisa.....	16
2. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	17
2.1 A educação de alunos surdos.....	20
3. INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA REGULAR.....	26
3.1 Relação família e escola.....	31
3.2 O desafio da formação de professores para a educação inclusiva	31
3.3 Escola bilíngue e suas adaptações.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
APÊNDICE	40
REFERÊNCIAS	41

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema central de discussão a inclusão de alunos surdos em turmas regulares, como estes alunos são vistos por seus professores, e como é a sua relação com o ambiente escolar dito inclusivo que os acolhe.

O interesse pelo tema surgiu após muitas reclamações por parte dos professores com os quais tive contato durante a realização dos estágios que realizei ao longo do curso de Pedagogia, por meio de discussões acadêmicas ocorridas durante as aulas, e de minhas observações a respeito da inclusão de pessoas com deficiências em turmas regulares. A partir destas experiências, senti a necessidade de pesquisar para me aprofundar mais no assunto, e também contribuir para a discussão que envolve uma melhor formação de professores e, conseqüentemente, para uma maior qualidade na escolarização dos alunos surdos incluídos.

Em 2011, ano em que iniciei a graduação no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pude estagiar em uma escola da Secretaria Municipal de Educação Rio de Janeiro (SME/RJ), atuei como mediadora de crianças com alguma deficiência no processo de ensino-aprendizagem, mediação essa que ocorria em turmas regulares.

Porém, as dificuldades em relação à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares não foi algo que observei somente neste estágio inicial, nos estágios obrigatórios posteriores do curso de Pedagogia também presenciei, e ainda presencio. Tais experiências me trouxeram muitos questionamentos a respeito do processo de inclusão nas escolas municipais do Rio de Janeiro, tanto em relação à eficiência dessa inclusão, bem como a forma como esta inclusão vem sendo compreendida e efetivada por professores dentro das instituições. Afinal, “para algumas instituições, o fato de receber o aluno especial, e matriculá-lo representa uma forma de inclusão, quando de fato não é assim que pode ser denominada.” (SERRA, 2006, p.33).

Sabe-se que a educação nem sempre foi um direito de todos, assim como a educação para pessoas com alguma deficiência não era. Por muito tempo as pessoas negras, pobres, ou com alguma deficiência física ou sensorial eram comumente excluídas da sociedade, porém neste estudo vamos nos deter a discutir a problemática dos alunos surdos.

Pode-se dizer que a educação inclusiva se estabelece historicamente a partir de 1994, quando foi divulgada a declaração de Salamanca, neste documento o termo “criança especial” foi substituído por “crianças com necessidades educativas especiais”. Ao longo dos anos a educação inclusiva tem se tornado um tema cada vez mais polêmico, devido a toda história que a ele pertence, e cada vez mais políticas públicas são direcionadas para a definição de seu espaço na sociedade.

Vale ressaltar que para autores como Santos e Paulino (2006), não há como existir uma sociedade que reconhece a necessidade de inclusão sem admitir a presença de exclusões, pois inclusão e exclusão são “conceitos intrinsecamente ligados”, e a inclusão é compreendida como um processo. No caso dos surdos, são muitos anos de valores culturais desprezados, e que aos poucos estão conseguindo enfrentar e resgatar.

Atualmente no Brasil temos leis que regem a inclusão escolar, porém, como veremos mais a frente, a questão da inclusão ainda é uma situação que cria muitas divisões de pensamento e diferentes posturas.

No desenvolver do trabalho abordaremos o significado de inclusão educacional, que abrange não somente a questão intelectual, mas cultural e estrutural do espaço escolar. A pesquisa discute como tem sido a atuação dos professores no processo de inclusão de alunos surdos, se de fato o ideal de inclusão tem sido promissor e atingido o seu significado.

1.1 Justificativa

Durante as últimas décadas foi possível observar novas ideias e especulações a respeito da educação inclusiva, bem como a revisão de práticas escolares que pudessem estar dificultando o acesso de pessoas que historicamente sofreram processos de exclusão na sociedade, inclusive sendo privadas do acesso a instituições de ensino e, assim, do direito a uma educação formal.

Para ser mais precisa, esse processo de inclusão escolar somente passou a ser mais praticado a partir da década de 70, e ganhou força apenas a partir do ano de 1990, quando começaram a surgir convenções para tratar os modos de acesso e da qualidade de uma Educação que abrangesse a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Como exemplos, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994).

Um dos ideais estabelecidos pela Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), foi que a partir da perspectiva de educação inclusiva as escolas deveriam “acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras.”

Ao dissertar sobre a inclusão em educação Serra (2006) defende o seu valor social. Para a autora a ideia da inclusão é de extrema importância, pois tem como princípio a minimização da exclusão, através de ideais democráticos, considera-se as ideias inclusivas “revolucionárias” ao buscar construir uma sociedade menos hierarquizada e excludente. Ainda segundo Serra (2006), a escola reflete e reproduz as desigualdades e desrespeitos do âmbito social.

Assim como no caso dos demais grupos excluídos, a educação de surdos esteve marcada por conflitos e controvérsias, mas a maior dessas ainda se encontra sobre a questão linguística e, paralelamente, de qual forma o surdo deverá aprender. Por muito tempo discute-se o uso da língua oral neste processo, e se este deve estar ou não acompanhado da língua de sinais e de que forma. A educação dos surdos deverá ser pensada através da língua dos ouvintes ou eles devem aprender por intermédio da língua de sinais? Por esta questão, Lacerda e Lodi (2009) afirmam que a educação de surdos tem se mostrado um assunto “inquietante”.

Lacerda e Lodi (2009) ainda relatam que embora haja propostas educacionais voltadas para o indivíduo surdo com o objetivo de valorizar seu desenvolvimento, muitos ainda acabam chegando ao final de sua escolarização fundamental sem conseguir ler e escrever de forma satisfatória. Esta realidade se deve ao fato das propostas educacionais acabarem determinando uma série de limitações para estes indivíduos. No Brasil, ainda existem escolas/classes especiais que estimulam o método oralista, ou seja, o uso da leitura labial como base de comunicação e aprendizado, ou ainda o método bimodal, pelo uso combinado da leitura labial e da língua brasileira de sinais (Libras). Contudo, após as últimas conquistas legais, como o Decreto 5.626/05, por exemplo, muitas escolas especiais para surdos e as escolas inclusivas que recebem alunos surdos avançam no discurso de uma educação que seja bilíngue.

A educação bilíngue respeita a Libras como primeira língua (L1) do surdo e a língua portuguesa (LP) como sua segunda língua (L2). As duas deverão ser compreendidas como línguas de instrução durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, porém a LP deverá ser ensinada em sua modalidade escrita e com metodologias de ensino de segunda língua.

De acordo com Lacerda e Lodi (2009), o conceito de inclusão busca desenvolver uma “pedagogia da diversidade”. Deste modo todos os alunos deverão estar em turmas regulares, independentemente das suas diferenças sociais, étnicas ou linguísticas. Entretanto, para uma inserção de qualidade dos alunos surdos na escola regular, seria necessária a garantia do direito de acesso aos conhecimentos que estão sendo transmitidos, portanto faz-se imprescindível o respeito a sua condição linguística.

Os modos de avaliação na inclusão escolar de alunos surdos também devem ser repensados sob a perspectiva de uma educação bilíngue. Padilha (2009, p. 113) também expressa seu conceito a respeito do processo de inclusão e acrescenta que “o cotidiano em sala de aula, as relações estabelecidas face a face, a escolha dos conteúdos e dos modos de ensiná-los, a avaliação, a atenção a necessidade dos alunos são esferas que não se separam [...]”.

Em relação às leis que respaldam a inclusão em educação, destacamos as que se seguem:

- Constituição Federal, de 1988 (art. 208, inciso III);
- Lei nº 7.853, de 1989 (art. 2, inciso I);
- Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (cap.IX, art. 54, inciso III);
- LDB 9.394, de 1996 (cap. V, art. 58).

Das leis que reforçam em seu texto o direito a uma educação bilíngue para surdos destacamos:

- Lei nº 10.436, de 2002;
- Decreto nº 5.626, de 2005.

Das políticas públicas que versam a respeito tanto da inclusão escolar quanto da especificidade de uma educação bilíngue para surdos enfatizamos as seguintes:

- PNE, Lei 13.005, de 2014;
- Lei nº 13.146, de 2015.

De acordo com observações das políticas de educação vigentes destacadas acima, e de práticas escolares, é possível enxergar a validade da problematização da inclusão destes alunos em turmas regulares. A questão gira em torno de como esta inclusão vem sendo aplicada.

1.2 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar e analisar a visão e a prática docente em um ambiente escolar considerado inclusivo, onde exista a presença de aluno surdo.

Esta pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- 1- Compreender o que o professor entende por educação inclusiva;
- 2- Identificar o nível de formação dos professores para atuarem com alunos surdos incluídos em turmas regulares;
- 3- Identificar metodologias e recursos utilizados em sala de aula com o fim de escolarizar o aluno surdo.

1.3 Metodologia

1.3.1 O método

Uma pesquisa, de forma geral, tende a um esforço para a descoberta de novas informações, contudo, esta questão depende de qual é o objetivo da pesquisa. A pesquisa pode ser dividida em qualitativa ou quantitativa, porém os métodos oferecem diferentes abordagens.

No modelo quantitativo é priorizado a medição objetiva e a quantificação do trabalho. Busca-se uma precisão para garantir uma margem de segurança em relação às informações obtidas para o trabalho (GODOY, 1995).

Por outro lado, as pesquisas voltadas para as áreas humanas tendem a ser pesquisas qualitativas. Estas não enfatizam uma base com dados estatísticas, ou procura enumerar e medir todos os acontecimentos. Por meio da pesquisa qualitativa é possível desenvolver ideais ao longo do processo, entende-se como importante a construção de dados na relação com pessoas, lugares e acontecimentos. O pesquisador deve estar em contato com o meio e analisar sempre o “olhar” do sujeito participante (GODOY, 1995).

Sendo assim, a abordagem qualitativa foi a escolhida para a realização do presente trabalho, tendo em vista que esta se apresenta mais adequada e pode contribuir de melhor forma para a análise de dados de uma pesquisa que tem a inclusão escolar de alunos surdos como objeto de estudo. Godoy (1995, p.62) faz referência a algumas características do modelo de pesquisa qualitativa:

- 1- ambiente natural como fonte direta de construção de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2- possui um caráter descritivo;
- 3- o significado que as pessoas dão aos fenômenos é essencial para a pesquisa.

Por intermédio deste modelo, buscamos compreender a questão da inclusão de alunos surdos em uma escola inclusiva, e a escolarização destes em classes regulares de ensino.

O trabalho apresentado a seguir é um recorte de um estudo de caso de uma pesquisa maior denominada: “O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?”. Tal pesquisa está sujeita ao parecer de aprovação nº 964.286, do CEP/CFCH, de 25 de fevereiro de 2015.

Nossa pesquisa foi desenvolvida com base em um estudo bibliográfico, e em uma pesquisa de campo que contou com a participação de alguns profissionais de uma escola pública do Rio de Janeiro. Para a construção de dados, escolhemos a entrevista semiestruturada como instrumento. Foram realizadas entrevistas com três professores que têm alunos surdos incluídos em suas salas de aula.

Para nos ajudar a discutir melhor a temática e alcançar os objetivos que foram traçados, na pesquisa bibliográfica partimos de materiais como artigos científicos e livros, além de monografias e dissertações que versam sobre o assunto estudado. Foi importante o contato com estes conhecimentos pré-existentes para compreender e analisar a temática que nos empenhamos a pesquisar de maneira mais consciente e crítica (VERGARA, 2000; LAKATOS e MARCONI, 2001).

A etapa da pesquisa em campo correspondeu à realização de entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada consiste em uma elaboração de um roteiro inicial, partindo de questionamentos iniciais que sejam baseados nas teorias que servem de base para a pesquisa. Sendo assim, questões podem ser complementadas ao decorrer da entrevista, de acordo com as circunstâncias, fazendo com que surjam informações de formas mais livres, sem condicionar as respostas a uma forma padronizada. Com o uso da entrevista semiestruturada podem surgir novas hipóteses, de acordo com a resposta dos entrevistados (MANZINI, 2004; TRIVIÑOS, 1987).

A utilização da entrevista como forma de construção de dados é bastante utilizada, sendo uma técnica adequada para obtenção de informações a respeito do que as pessoas entrevistadas pensam, esperam ou acreditam, bem como seus motivos para cada resposta (GIL, 1999). A visita à escola ocorreu em um único dia, no mês de outubro do ano de 2015. As entrevistas foram registradas em diário, e somente para uma delas foi autorizada a gravação em áudio.

1.3.2 Participantes da pesquisa

As participantes desta pesquisa foram três professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Por uma questão ética o nome da instituição bem como os nomes das participantes serão mantidos em sigilo. Assim sendo, as professoras serão identificadas neste trabalho, consecutivamente, como Professora A, Professora B e Professora C. É válido ressaltar ainda que todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando em participar da pesquisa.

A partir de dez perguntas semiestruturadas foi possível estabelecer uma flexibilidade maior na fala das entrevistadas, uma vez que a entrevista semiestruturada nos possibilita a reestruturação e a formulação de novas hipóteses. A soma de todas as entrevistas contabilizou cerca de uma hora, e apesar de todas as professoras terem aceitado participar da pesquisa, uma delas demonstrou certa “resistência” durante a realização da entrevista. Com frequência a docente afirmou não conhecer muito a respeito do tema de inclusão, portanto não poderia ajudar muito. Apesar disso, aos poucos a professora se mostrou disposta a relatar suas opiniões, pois a entrevista foi empregada sob a forma de uma conversa informal.

A professora A leciona no 1º ano do Ensino Fundamental, trabalha há quatro anos como professora, possui o Curso Normal, Graduação em Direito e Pós Graduação em Direito Empresarial. A entrevista durou cerca de trinta minutos, e pude ouvir muitas de suas opiniões a respeito da inclusão dos alunos surdos.

A professora B atua no 5º ano do Ensino Fundamental e possui Graduação em Pedagogia. Esta foi a professora citada anteriormente, a que apresentou uma maior barreira inicial para dar a entrevista.

A professora C, e última entrevistada, foi a única que permitiu que o áudio fosse gravado. A docente trabalha há oito anos como professora, atualmente leciona para o 3º ano do Ensino Fundamental. Possui Curso Normal e Graduação em Psicologia.

Durante as entrevistas eu pude ouvir e compreender melhor as falas das profissionais e suas concepções a respeito da inclusão dos alunos surdos. A instrutora de Libras não pôde estar presente durante as entrevistas.

1.3.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no próprio ambiente escolar, na sala das professoras, durante momento de intervalo. A escola fica situada na Zona Oeste do Rio de Janeiro, e é uma escola inclusiva considerada uma escola-piloto de educação bilíngue para alunos surdos. Esse projeto foi implementado pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) desde o ano de 2012. Portanto, entende-se que os alunos surdos recebem uma educação com base tanto na língua brasileira de sinais (Libras) quanto na língua portuguesa (LP).

A instituição possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial por intermédio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A escola é composta por dois prédios, o principal possui as salas de aula regulares e uma rampa para acesso de cadeirantes na porta de entrada. O segundo prédio é onde fica localizada a SRM, porém este prédio não possui rampa para o acesso autônomo de alunos cadeirantes.

A escola é composta por dois turnos, manhã e tarde. A oferta da Sala de Recursos Multifuncional ocorre no contraturno para alunos com diferentes deficiências. As SRMs são espaços físicos organizados dentro da escola onde é realizado Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, que estão matriculados em turmas de ensino regular. As SRMs contam com materiais específicos adaptados, oferecem equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos específicos (MEC, 2010). Na escola visitada, os alunos surdos que desejam recebem acompanhamento educacional quase todos os dias da semana em um horário separado. A professora do AEE domina a Libras e busca desenvolver tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa escrita com os alunos.

2. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da Educação Inclusiva se iniciou no Brasil a partir do século XIX, por intermédio de ideias trazidas por brasileiros, ideias vindas principalmente da Europa e Estados Unidos. Nesta época começaram a ser atendidas pessoas com deficiências físicas, sensoriais e mentais em institutos especializados (MONTAÑO, 2002).

Destacamos que no ano de 1854 foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, pelo então imperador D. Pedro II, que em 1891 passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, D. Pedro II ainda incentivou a criação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, a partir de um projeto desenvolvido pelo professor francês Huet¹. Mais tarde, em 1957, a instituição passou a ser denominada de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (MIRANDA, 2008).

Segundo Miranda (2008), por volta de 1872, a Educação Especial no Brasil prezava por duas vertentes, a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A médico-pedagógica tinha uma preocupação com a “higienização” da comunidade brasileira, principalmente em relação às pessoas com deficiências mentais. A pessoa com deficiência mental era comumente estigmatizada como sendo uma pessoa relacionada à criminalidade. A percepção de que a deficiência mental também gerava problemas escolares acabou contribuindo para a criação da Educação Especial. Inicialmente estimulou-se a criação de escolas em hospitais, esse atendimento contribuiu ainda mais para a segregação dessas pessoas.

Em alguns estados brasileiros se deu início à inspeção médico-escolar, interessados na identificação e educação dos “anormais” de inteligência. Além das iniciativas públicas começaram a surgir iniciativas privadas, principalmente de ordem religiosa, estas atendiam as camadas mais baixas da população, reconhecidas por um caráter assistencialista, o que contribuiu para que essa educação, por muito tempo, permanecesse no âmbito da caridade pública.

Com o tempo, a educação ligada à medicina foi perdendo espaço para a educação compreendida pela perspectiva da psicologia e da pedagogia. Os defensores desta tendência utilizavam recursos pedagógicos alternativos, porém

¹ Professor surdo francês, que veio ao Brasil a convite de D. Pedro II. Teve forte influência na criação da primeira escola para meninos surdos, Imperial Instituto de Surdos Mudos (BISOL et al., 2008).

criavam e adaptavam escalas de inteligência que eram utilizadas para diagnosticar os diferentes níveis intelectuais das crianças. Os que eram diagnosticados como anormais, eram direcionados para escolas ou classes especiais, onde receberiam atendimento especializado.

A partir de 1920, foi instituído um movimento conhecido como Escola Nova que defendia que a escola tinha o poder de transformação social, preocupado em diminuir a desigualdade social estimulava a igualdade e liberdade da criança. O movimento escolanovista criticava os princípios tradicionais de educação e propunha uma renovação do sistema educacional brasileiro, defendia a democratização da educação e a igualdade de oportunidade para todos. Montessori foi uma das principais percussoras deste movimento no Brasil, pois já havia trabalhado com crianças com deficiência mental e pôde, através dos estudos da Psicologia na Educação, aplicar práticas e repensar a educação de pessoas com deficiências mentais (MIRANDA, 2008).

O movimento escolanovista trouxe uma série de mudanças na educação brasileira. Em 1929, Helena Antipoff chegou ao Brasil, psicóloga e educadora, e criou os serviços de diagnósticos, escolas e classes especiais. Em 1932, a mesma, criou o primeiro Instituto Pestalozzi, em Minas Gerais, para atender as pessoas com deficiência. Deste modo, as crianças com deficiências mentais eram direcionadas a uma classe especial, e os que tinham outros distúrbios, por exemplo, como hiperatividade, problemas emocionais, dentre outros, que eram considerados problemas mais leves, eram permitidos continuar na classe regular de ensino (MIRANDA, 2008). Embora este movimento tenha contribuído para uma maior discussão a respeito da democratização da escola, as desigualdades geradas por alguma deficiência ainda eram compreendidas como uma barreira para a inserção de alguns alunos, pois estes não se adaptavam ao modelo exigido pela escola.

Em 1957 foi quando o atendimento educacional aos indivíduos com deficiência foi assumido pelo Governo Federal, e foram criadas campanhas para este fim, assim como foi a Campanha para a Educação do Surdo, com o objetivo de promover medidas necessárias para a educação dos alunos surdos brasileiros. No decorrer da década de 1960 o número de classes especiais se expandiu como jamais havia sido visto. Segundo Miranda (2008), em 1967, o Brasil contava com cerca de 800 escolas de educação especial.

A partir de 1960, também se propagou o crescimento de organizações de natureza filantrópica para atender essas pessoas, devido à demanda da população que era grande. Instituições sem fins lucrativos já possuíam diversas filiais, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e o Instituto Pestalozzi.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), este foi o primeiro órgão para definir as políticas de educação especial no país. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de coordenar as ações da Educação Especial. Ainda no ano de 1987 só crescia o número de crianças indicadas às classes especiais, devido ao sistema avaliativo da época, o que de certo modo aumentou a segregação e exclusão destes alunos (RODRIGUES e MARANHE, 2008). Desde então surgiram algumas leis visando uma melhor democratização da educação brasileira.

A Constituição Federal (1988) também garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. O Decreto nº 3.298 de 1999, regulamenta a Lei nº 7853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. No ano de 1994 é implementada a Declaração de Salamanca e, enfim, a inclusão de alunos com diferentes deficiências em escolas regulares ganhou força. A partir de novas discussões compreendeu-se que a escola teria que sofrer alterações e se adaptar às necessidades dos alunos, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca passou a ser considerado um ponto crucial para a evolução desse processo educacional. A declaração veio para reafirmar a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, que previa uma educação mais equitativa para todos: “as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO,1990).

A Declaração de Salamanca (1994, p.2) disserta sobre o princípio, políticas e práticas a respeito da educação inclusiva, e assim afirma:

[...] reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as

organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

A educação inclusiva no Brasil vem ganhando mais força desde os documentos mundiais como a Declaração de Salamanca, e a política de Educação para Todos, que têm como objetivo a inclusão escolar de forma abrangente. A educação das pessoas com deficiência passa a ser reforçada como algo a ser desenvolvido preferencialmente num ambiente inclusivo (CAMPOS, 2011).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) também apontou para uma educação inclusiva, reforçando a garantia de que as pessoas com deficiência tivessem acesso à escolarização preferencialmente na rede regular de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de Outubro de 2009, institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, e em seu artigo 1º estabelece que “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.”

O atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14 e o novo Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, vem corroborar ainda mais para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Apesar das políticas que garantem o direito à inclusão, muitos desses alunos ainda enfrentam dificuldades quanto a diferentes práticas de ensino. Em relação aos surdos, é comum que o enfrentamento das barreiras linguísticas ainda resulte em dificuldades educacionais, mesmo nas escolas que buscam desenvolver uma escolarização bilíngue.

2.1. A educação de alunos surdos

Campos (2011) descreve o indivíduo surdo como “aquele que apreende o mundo por meios de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social” (p. 48).

A educação de surdos como parte da educação especial já passou por diversos momentos históricos, vem discutindo metodologias diferentes, metodologias que sempre estiveram atreladas à questão do uso ou não de sinais no processo de escolarização e do ensino da fala. O aprendizado da fala e da leitura labial ficou conhecido como oralização, método ainda utilizado por alguns educadores, mas que com a regulamentação da língua de sinais (Lei nº 10.436/02) e com as novas políticas de educação bilíngue (Decreto nº 5.626/05) vem sendo mais alvo de críticas e divide as opiniões.

Existem relatos antigos de que alguns surdos foram incluídos na categoria de pessoas com condição intelectual limitada. Como consequência, os surdos foram deixados à margem da sociedade, e acreditava-se que nada eles poderiam fazer, inclusive não seriam capazes de serem educados como os demais indivíduos da sociedade, devido a sua “anormalidade” (PERLIN e STROBEL, 2006). Skliar (1998) defende que é preciso uma ruptura entre a educação especial e a educação de surdos, na visão do autor os surdos devem ser compreendidos como pessoas com uma diferença linguística, e que precisam ser valorizados e receber metodologias de ensino específicas. O autor enfatiza que “incluir representações sobre a surdez como deficiência auditiva e como construção visual nos obriga a conduzir a nossa reflexão numa dimensão especificamente política” (p.10).

De acordo com Strobel (2008), na Roma antiga, os romanos carregavam consigo uma visão iluminista de adoração ao corpo e à beleza física, portanto muitos que nasciam com visíveis imperfeições eram sacrificados. Assim sendo, acredita-se que muitos surdos também foram vítimas de tal barbaridade.

Como citado anteriormente, no Brasil, em 1857, foi fundada a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizada no bairro de Laranjeiras no Rio de Janeiro. Apesar de ensinar a fala, a escola inicialmente também utilizava sinais, uma junção da língua de sinais francesa com outras formas

de expressão gestual já usadas pelos surdos do Brasil, dando origem posteriormente à Língua Brasileira de Sinais (Libras) (STROBEL, 2009).

A instituição possuía uma base curricular que atendesse a necessidade dos mesmos para que pudessem desenvolver a linguagem e o conhecimento, e também “oferecer uma base educacional sólida para que pudessem aprender a ler e a escrever de acordo com a língua majoritária da sociedade ouvinte” (CAMPOS, 2011, p. 39).

No ano de 1880 houve o Congresso de Milão, este foi um momento histórico e significativo para a luta da comunidade surda e a educação das pessoas surdas, pois definiu a educação Oralista como sendo a mais eficaz para a escolarização dos alunos surdos. Esta prática, conhecida como Oralismo consistia no treinamento da fala, através de exercícios para mobilidade e tonicidade dos órgãos e músculos envolvidos na fala e na técnica de leitura orofacial, que consiste no treino para identificar a palavra falada através da decodificação da articulação da boca durante a fala do outro, além do treinamento auditivo, através do treino fonoaudiológico da discriminação de ruídos, muitas vezes acompanhado pelo aparelho de Ampliação Sonora Individual (AASI), que possibilita que o sujeito surdo perceba alguns sons devido ao aumento do som que o aparelho proporciona, dependendo do seu grau de perda auditiva.

O método Oralista era defendido pelo modelo clínico, os adeptos afirmavam que o indivíduo teria mais chances de se inserir na comunidade ouvinte, portanto ele precisaria “oralizar” bem.

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (GOLDFELD, 1997, p. 30 e 31, *apud* PERLIN e STROBEL, 2006).

Durante o Congresso de Milão, foram avaliados os métodos gestual de ensino para surdos, que consistia no uso de sinais, o método oralista, que consistia no treino da fala e da leitura labial, e o misto, que era uma junção dos dois métodos anteriores. O congresso foi composto pela maioria de professores ouvintes, então foi decidido por votação, que a língua de sinais deveria ser proibida, sendo assim aprovado o Oralismo como método mais ideal. Segue um dos argumentos utilizados

para a proibição da língua de sinais na ocasião do Congresso: “Todos sabem que as crianças são preguiçosas, e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil língua oral para a língua de sinais” (WIDELL, 1992, p.26).

Após o congresso, a utilização da língua de sinais foi banida da maioria das escolas, diferentes países acataram a decisão, embora algumas instituições tenham continuado a utilizar, mesmo que ainda não conferindo status de língua, mas apenas um apoio de comunicação. Em seguida, muitos professores surdos perderam seus empregos, e a qualidade da educação de surdos passou a enfrentar muitas crises.

Desde então, a comunidade surda vem tentando se reerguer, lutando por seus direitos, inclusive o do uso da língua de sinais, e de sua identidade cultural. De acordo com Skliar (1998, p. 7):

Foram mais de cem anos de práticas pedagógicas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

No Brasil, a língua de sinais já começa a ser garantida em nível nacional em 1996, pela Lei 9.394. Posteriormente, no ano de 2004, o Projeto de Lei nº 180 que altera a LDB 9.394/96, dentre outras medidas, visa garantir a oferta da língua de sinais para as pessoas surdas durante a educação básica. Consta no artigo 26 o seguinte texto: “Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas”. Anteriormente, em 24 de abril de 2002, a Libras foi oficializada como língua dos surdos brasileiros, e meio legal de comunicação e expressão, por intermédio da Lei nº 10.436.

Outra medida política importante foi o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei de 2002 e torna obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. O decreto ainda discute a formação do professor e do intérprete de Libras, além de estabelecer o direito a uma educação bilíngue e não apenas o direito pelo uso da língua. A partir deste momento a acessibilidade e a inclusão educacional

do aluno surdo passam a ser discutidas sob tal perspectiva.

Para complementar, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/14, também se comprometeu com uma educação inclusiva para todos e com uma educação bilíngue para os alunos surdos. É possível encontrar na recente lei a seguinte redação:

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

Embora, os direitos de inclusão estejam regidos em diferentes leis, não há impedimento para que crianças surdas sejam atendidas em escolas especializadas. Entretanto, a luta é contínua para que a igualdade e o respeito social entre todos seja algo crescente. Dentro dessa luta por respeito e igualdade, a comunidade surda defende também o respeito à língua de sinais e a uma educação bilíngue de qualidade. Sem o respeito à língua e o direito a uma educação bilíngue, os ideais da inclusão não poderão ser concretizados na educação dos alunos surdos. Dentre outras questões, faz-se necessário repensar métodos de ensino, currículo, formas de avaliação e formação de professores. Na visão de Santos e Paulino (2008, p.32):

[...] inclusão e integração escolar seriam sinônimas. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros.

A questão discutida é a forma como a inclusão dos alunos surdos tem ocorrido no cotidiano das escolas regulares, uma vez que esses alunos não apenas têm direito à inclusão no espaço escolar comum, como têm direito ao acesso aos conteúdos escolares por intermédio da Libras, como sua L1, e da modalidade escrita da língua portuguesa, como sua L2. Esse é o conceito básico de uma educação bilíngue para surdos. Como os professores têm recebido esses alunos? Será que as

escolas e os professores estão prontos para incluir os alunos surdos e acessibilizar a escolarização por intermédio de uma educação bilíngue?

De acordo com Lacerda e Lodi (2009, p. 17):

..., para atender aos anseios da atual política nacional de inclusão escolar se faz necessário o desenvolvimento de uma série de reflexões no interior da escola pública visando alterar profundamente seu modo de atender e atuar com sujeitos com necessidades educativas especiais. Essas reflexões, todavia, não podem ser realizadas apenas no plano teórico já que, cotidianamente, as escolas recebem um significativo número de sujeitos que precisam ser atendidos. Assim, entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares.

3. INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA REGULAR

Como dito anteriormente, o objetivo principal deste trabalho foi observar e avaliar a percepção docente da prática da inclusão dos alunos surdos na rede regular. Das entrevistas realizadas, destacamos neste capítulo algumas falas e discussões apresentadas.

A Professora A possui 28 alunos em sala de aula e disse ter dois alunos incluídos, sendo um surdo e um que possui Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Segundo ela, o aluno surdo aparenta ter algo mais além da surdez, porém, ainda não foi diagnosticado. Fui informada de que o aluno surdo possui um intérprete de Libras e que frequenta a SRM. O outro aluno incluído possui o acompanhamento de uma estagiária que atua como mediadora.

A docente trabalha há quatro anos na área da educação, sendo esta a primeira vez que trabalha com um aluno surdo. Anteriormente teve uma experiência com um aluno autista, quando lecionou na Educação Infantil. Sobre sua formação, possui o Curso Normal, atual Educação de Professores, Graduação em Direito e Pós-Graduação em Direito Empresarial. A turma em questão possui aulas de Libras uma vez na semana voltada para os alunos ouvintes.

Sobre adaptações pedagógicas, a professora afirmou fazer adequações nos materiais do modo que ela consegue ensinar bem, e em caso de provas, a SRM disponibiliza as avaliações adaptadas. Ela disse que busca informações para poder trabalhar melhor com os alunos incluídos. Para a docente, a inclusão melhora a parte social, pois deste modo faz com que todos os alunos interajam entre si.

Por fim, a docente refletiu acerca do que seria uma escola adaptada. Na sua visão houve melhoras, mas ainda falta muito a ser feito. Como, por exemplo, a importância da colocação de rampas no prédio anexo: “as rampas, por exemplo, o prédio anexo não tem” (Professora A). E professora diz ainda não se sentir preparada para trabalhar com alunos incluídos. No caso do aluno surdo, por exemplo, ela relatou que às vezes ele se irrita e ela não consegue entendê-lo.

A professora B teve certa resistência para falar sobre o assunto, e afirmou não saber muito sobre inclusão. Porém, aos poucos, foi expressando sua opinião e relatando algumas situações que foram ou ainda são vivenciadas na escola.

Quando questionada a respeito das adaptações de metodologia de ensino, a

professora disse que estas são recentes, porém acha que a instituição está avançada em relação às outras escolas. Ainda assim, atentou para a falta de material adaptado, de acordo com a professora a escola “... está avançada em relação às outras, mas falta um pouco de material”.

A docente disse que trabalha há três anos com alunos surdos incluídos em turma regular, sendo que ano passado teve uma experiência interessante com dois alunos surdos oralizados em sua turma, e afirmou ter feito uso da leitura labial de devido à sua limitação com a Libras. A professora disse que os alunos tinham uma ótima interação com os demais, e isso facilitava, pois os colegas de turma das crianças surdas a ajudava a compreender melhor o que as crianças queriam, diferentemente da experiência atual.

A respeito de sua formação, a docente tem Graduação em Pedagogia, e embora não se sinta preparada para trabalhar com alunos incluídos, ela diz que consegue lidar com a situação e defende a inclusão. A professora diz que pelo convívio todos podem “crescer junto com o outro, inclusive os surdos, desenvolvendo uma melhor participação”, segundo a fala da docente, a inclusão “veio para melhorar”.

A atual aluna surda que a professora tem em sala de aula, possui auxílio de uma intérprete que chegou há pouco tempo. A Intérprete de Libras também auxilia a aluna na hora das provas e na interpretação da leitura de livros. Por fim, a professora diz que a escola favorece, porém alguns pais também não colaboram.

A professora C permitiu que fosse gravado um áudio da sua entrevista. A docente possui dois alunos surdos incluídos em sua turma, sendo que um deles faz uso do aparelho auditivo para identificar sons. A respeito da sua experiência, ela diz trabalhar há 10 anos com alunos incluídos em turmas regulares. Formada no Curso Normal e Graduada em Psicologia, a professora disse não se sentir preparada para atuar com alunos incluídos, e atenta para o fato de que o município não dispõe de formações específicas. Segundo a professora, os próprios professores é que vão se preparando e se aperfeiçoando para aprender a lidar com a situação. A primeira vez que recebeu um aluno surdo em sala de aula, ela afirmou que não tinha auxílio de intérprete de Libras, o que dificultava ainda mais o ensino desses alunos. A professora já teve experiência com aluno com baixa audição, alunos que faziam uso da leitura labial, e outros uso da Libras, ela disse que foi aprendendo com eles.

A respeito da educação inclusiva, a docente compreende que são alunos que estão em uma determinada classe regular, mas que possuem uma certa dificuldade, portanto os professores precisam fazer adaptações para o ensino das matérias com eles, tendo também o apoio do intérprete e da SRM. A professora afirma que os alunos surdos são tratados por igual, não existindo diferença.

A professora diz ser a favor da inclusão, embora, segundo ela, o município do Rio não dê nenhum preparo ou crie uma infraestrutura que viabilize uma inclusão de qualidade, condições adequadas para se poder trabalhar com os alunos incluídos. Mesmo tendo a SRM, tendo oferta de cursos esporádicos pelo IHA, muitas vezes os cursos são no horário de trabalho, e ela diz que suas faltas não são abonadas, ou seja, para ir ao curso, teria que ser fora do seu tempo de trabalho. Ela ressalta ainda a questão da família que não dá apoio aos professores, que muitos pensam e veem as crianças incluídas com um olhar “paternalista”. Na visão da professora o correto não é ter pena, mas permitir que eles se percebam na mesma realidade que os demais. O tratamento por igual de todas as crianças, inclusive as surdas, também auxilia na visão dos demais alunos de que todos são iguais, e que um precisa do outro, e estimula a ajuda mútua.

Sobre os recursos que a escola dispõe, existe a SRM e a presença de intérprete, além do instrutor de Libras (surdo) que dá aula de Libras para as turmas que tem alunos surdos incluídos. Questionei se os professores também têm essas aulas de Libras e a professora disse que não, porém, ela fica em sala de aula para aprender um pouco. O instrutor fez uma presença muito rápida durante a entrevista, apenas apresentando-se.

A docente disse também fazer adaptações de alguns trabalhos e que sua sala é repleta de desenhos, figuras e datilologia² para que a turma também possa compreender um pouco do assunto e se familiarizar. A SRM, por sua vez, auxilia na adaptação das avaliações e ajuda no ensino do português. Durante a realização da prova de leitura em português a intérprete de Libras realiza a tradução em sinais para os alunos surdos, porém os dois alunos surdos, de acordo com a percepção da professora, não estão alfabetizados completamente na língua portuguesa, somente na Libras.

Por fim, a professora diz que faz algumas adaptações em sala de aula para

² Forma de representação manual do alfabeto escrito, frequentemente empregada na soletração de palavras em língua oral (CORREIA e LIMA, 2010).

que todos acompanhem, usando imagens e datilologia. E, ressalta que atualmente os professores ainda contam com o auxílio do intérprete, mas que há algum tempo atrás eles não tinham, e que as crianças acabavam ficando à parte. A docente questiona como o governo quer fazer uma escola com inclusão, se os professores não são preparados: “...Como eles vão fazer uma escola que tem inclusão, se não preparam o professor pra isso, né?”.

Ao perguntar se a docente considera a escola inclusiva, a resposta foi negativa, pelo fato de o professor mesmo não tendo preparo receber forçosamente o aluno com alguma necessidade educacional especial em sua sala de aula. A docente diz que: “eles pegam o aluno, colocam na escola, e o professor acaba se virando”. Embora ainda haja muitas falhas no município, como ponto positivo a professora destacou que atualmente algumas crianças com deficiência já tem o auxílio de estagiários ou intérpretes de Libras. “Mas o município tem muita coisa falha, muita coisa... é força de vontade realmente do profissional de educação” (Professora C).

Professor	Formação	Sabe Libras	Concorda com a Inclusão	Faz adaptações	Sente-se preparada	Considera a escola inclusiva
Professora A	Normal e Direito	Não	Sim	Sim	Não	Não
Professora B	Pedagogia	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Professora C	Normal e Psicologia	Não	Sim	Sim	Não	Não

Tabela 1- Resumo das entrevistas

A seguir iremos discutir alguns pontos que mais foram abordados pelas professoras entrevistadas, que foram: a importância da relação da família com a escola, a formação docente, e as mudanças necessárias para a escolarização de alunos surdos. A partir do discurso das professoras, iremos dialogar com autores como Fogli, Silva Filho e Oliveira (2006). A educação inclusiva cada vez mais tem se tornado um assunto discutido, segundo os autores, a educação tem sido abordada em diversos âmbitos, como político, econômico, e social.

O processo de inclusão ainda é algo que divide opiniões. “Na perspectiva da integração, o papel do aluno é se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas

expostas pelo sistema, sendo considerado objeto do currículo.” (Fogli, et al., 2006, p.111). Ainda segundo os autores, “na perspectiva da inclusão, a escola precisa estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos” (p.112). Os autores alertam para a diferenciação entre inclusão e integração, estas duas práticas, embora almejem a diminuição das diferenças, possuem pontos de partida distintos, e isto é algo que tem confundido as escolas e a muitos que nela estão envolvidos.

Uma educação inclusiva não deve ser sinônimo de tentativa de nivelamento, isto é, de uma formação homogenia dos alunos, que desconsidere as diferenças, sejam elas de quais ordens forem. Muitas vezes, a escola acaba adquirindo um modelo de integração, onde o aluno é que deve se adaptar ao padrão engessado da escola, sem que haja adaptação por parte da escola, seja em sua estrutura física ou curricular. Ao contrário disso, as diferenças devem ser valorizadas, “... Levar em conta as diferenças pode fazer com que elas se transformem em recursos.” (FOGLI, et al., 2006, p. 14).

As instituições devem se preocupar com a necessidade de educar seus alunos com base em um currículo contextual e funcional. A fim de ser inclusiva, a escola deve ainda realizar adaptações, adaptações que se preocupem com a diversidade dentro das instituições escolares.

Fogli et al.(2006) ainda nos alerta que embora a inclusão seja algo que está previsto e regulamentado por lei, ainda há a resistência por parte de alguns docentes ou instituições. Algumas vezes, embora o acesso seja realizado, o aluno é integrado na escola de forma que este tenha que se adaptar ao modelo já existente na instituição, sem que a escola ofereça condições para um pleno acesso ao processo de escolarização. No caso dos alunos surdos, a inclusão fica limitada quando os professores não sabem Libras ou não estão preparados para o ensino de português como segunda língua.

Um aspecto que destacamos das entrevistas realizadas é o discurso comum presente nas três professoras a respeito da inclusão. Ao serem questionadas a respeito da função e importância da inclusão, se a prática é favorável à educação do aluno surdo, todas disseram que a inclusão melhora o convívio social, porém os demais pontos, como a aprendizagem, não foram sequer mencionados.

3.1 Relação da família com a escola

Dentre as questões mais discutidas durante as entrevistas, as professoras B e C relataram a dificuldade da relação entre família e escola. Ambas as professoras disseram que a falta de envolvimento da família nas atividades acadêmicas, como por exemplo, o não comparecimento às reuniões, e o não auxílio nos deveres de casa, acabam limitando o processo de ensino e aprendizagem. Porém, as professoras acreditam que esta relação com a família é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As professoras compreendem também como um dever essa participação. Todos que estejam envolvidos no processo de aprendizagem da criança precisariam estar unidos. É essencial o cumprimento da responsabilidade da do Estado e também da família junto ao aluno, assim como está disposto na LDB 9.394/96 (art. 2º):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Durante o diálogo com a professora C, ela falou acerca da paternalização das crianças que possuem algum tipo de dificuldade ou limitações. Porém, de acordo com Fogli, et al. (2006), a criança com deficiência não deve receber privilégios e nem tão pouco desprezo, mas sim ser uma criança considerada. “O importante é discutir um modelo de aprendizagem sem rótulos, classificações, levando-se em conta o potencial do aluno” (ibid., p.116).

É importante ressaltar a influência da família na educação. O papel da escola é auxiliar no desenvolvimento da criança, preparação e formação do indivíduo, porém a escola não deve ignorar o papel da família.

3.2 O desafio da formação de professores para a educação inclusiva

A respeito da formação e da qualificação destes professores, podemos nos

basear nos estudos de Padilha (2009), que discute a importância de uma educação continuada voltada para os docentes. A autora traz a questão dos grandes desafios do “ser professor”. De acordo com a autora, a formação inicial dos professores não consegue abarcar todos os conhecimentos e capacitações práticas que a profissão exige. Muitas vezes, a formação continuada também não tem conseguido preparar esses profissionais, tendo em vista a vasta gama de capacitação que a proposta de inclusão escolar demanda. Padilha (2009) ainda observa que “[...] dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores, causando confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações” (ibid., p.113).

Campos (2011) concluiu por intermédio de seus estudos que os professores não estão preparados para trabalhar com alunos surdos, devido a falta de conhecimentos metodológicos adequados. Outro aspecto limitante é a dificuldade de comunicação entre os professores e os alunos surdos, devido à diferença linguística existente entre surdos e ouvintes. Por anos foram utilizadas práticas de oralização e de leitura labial com alunos surdos, embora nem todos os alunos surdos conseguissem ser bem-sucedidos, e muitas vezes o conteúdo escolar ficar em segundo plano. Com o estabelecimento do direito a uma educação bilíngue os professores se veem obrigados a se adaptarem a essa nova realidade ao invés de esperar que os alunos se adaptem.

A linguagem é algo essencial para a comunicação, construção de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, mas a educação bilíngue vai além da questão do uso da língua de sinais, é preciso que a Libras seja língua de instrução e a primeira língua do aluno surdo, e a LP ensinada na modalidade escrita com metodologia diferente da utilizada para ensinar alunos ouvintes. Além disso, materiais didáticos, currículo e processos de avaliação devem ser adaptados.

A Professora A ainda relata: “eu não me sinto preparada para lidar com alunos incluídos, e o aluno surdo por vezes tem comportamentos que não consigo compreender”. No discurso da Professora B, percebemos sua insegurança para falar sobre o tema da inclusão. Algo que foi unânime na entrevista das três professoras, foi a afirmação de não se sentirem preparadas. Assim como a professora C, ao relatar a falta de investimento do governo em sua formação para lidar com alunos surdos. Sendo assim, mais que o acesso do aluno surdo às escolas regulares, deve

ser ofertado formação inicial e continuada específica, a fim de preparar os docentes para o ensino de acordo com as especificidades dos alunos (CAMPOS, 2011).

Para compreender questões que envolvem a inclusão de surdos, alguns autores como Dorziat (1999), discutem a importância de se conhecer o aluno surdo para, a partir disto, podermos escolher o método de ensino-aprendizagem mais adequado ao indivíduo. O educador deve respeitar o surdo em sua diferença e necessidades.

Dorziat (1999), destaca que algumas pessoas tratam os surdos como se estes não possuíssem uma limitação auditiva, na tentativa de reverter os preconceitos existentes nas representações do sujeito ouvinte sobre os surdos. Podemos observar que este pensamento se encontra presente no discurso da professora C ao dizer que: “não é coitadinho, não é ter pena, eles estão na mesma realidade de todos”. É possível que mesmo inconscientemente a professora tenha utilizado esta expressão para não transparecer algum tipo de preconceito ou exclusão, porém, segundo Dorziat (1999), esta é uma forma superficial e parcial de encarar a questão. “Só através do reconhecimento dessas diferenças, há chance de se promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes, ou seja, pelo confronto com a realidade relativa do aluno.” (ibid., p.29). Ao tratar o aluno surdo como ouvinte, o professor estará negando-o, negando suas especificidades, negando-lhe o aprendizado.

A chance de constituir uma sociedade mais igualitária é através do reconhecimento e da valorização destas diferenças. Dorziat (1999) diz que este assunto já vem sendo tratado por estudiosos em outros países, e que para eles, conhecer as diferenças dos surdos é estar reconhecendo suas limitações sim, mas suas capacidades também, para isto, é essencial que a língua de sinais seja respeitada.

De acordo com os estudos de Souza e Góes (1999), a partir da concepção de escola para todos, muitas escolas passaram a abrir as portas para as minorias excluídas, porém, a escola já não conseguia oferecer boas condições para os que anteriormente estavam dentro dela. As autoras ainda fazem uma análise e apontam a precariedade da escola regular como fator crucial para a dificuldade da efetivação de uma educação inclusiva.

A respeito da formação dos professores. Sendo os professores protagonistas

do processo de inserção dos alunos surdos em sala de aula, a realidade é que, segundo Padilha (2009) muitos não se sentem preparados ou ainda nem recebem algum tipo de auxílio para dar conta do desafio de trabalhar com diversas crianças, tendo cada qual uma especificidade. No caso da educação de alunos surdos em sala de aula regular, muitas vezes o professor abre mão do aluno, e espera que o intérprete dê conta da educação desse aluno, ou aceita manter uma educação precária desses alunos. De acordo com Glat (2011, p. 8):

[...] uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas específicas, é a falta de preparação dos professores e demais agentes educacionais, para trabalhar com a diversidade, sobretudo com alunos com significativos problemas cognitivos, sensoriais, psicomotores e/ou emocionais, na complexidade de uma turma comum.

3.3 Escola bilíngue e suas adaptações

Adaptar não significa a redução dos conteúdos curriculares, como por vezes ocorre devido as baixas expectativas de desenvolvimento dos alunos, simplificação do processo de aprendizagem, justificação do fracasso escolar devido à surdez. Por outro lado, às vezes nos deparamos com um esforço em tentar igualar o tempo e desenvolvimento do aluno surdo ao do aluno ouvinte em relação à língua portuguesa, o que gera desconforto, sentimento de constante inadequação e desvalorização da sua condição linguística.

Como vimos de forma breve no capítulo 2 deste trabalho, a questão da educação de surdos também envolveu durante muito tempo a relação entre reeducação e reabilitação clínica. Este movimento de reabilitação fez com que a reflexão a respeito das metodologias de ensino-aprendizagem para surdos tivessem foco no desenvolvimento da fala. Neste cenário a língua de sinais era ainda mais desvalorizada em comparação com a aprendizagem da língua portuguesa.

Contudo, podemos perceber que a educação de surdos também é marcada por metodologias de ensino gestualistas, onde a modalidade de comunicação visogestual, que ainda não era reconhecida como a Libras, era valorizada por alguns educadores (Skliar, 1998). De modo crescente vemos o debate acerca da aquisição de duas línguas nas escolas, devido às novas leis que garantem um ensino bilíngue

(língua portuguesa e língua brasileira de sinais) para surdos. Ambas as línguas devem ser ensinadas e utilizadas como línguas de instrução no processo educacional dos alunos surdos.

No Bilinguismo a língua de sinais é respeitada como primeira língua, e em seguida a língua oficial do país é inserida, na modalidade escrita (Perlin e Strobel, 2006). Porém, a questão da língua não é o único fator a ser repensado, é preciso atender para as questões do projeto político pedagógico da escola atendam as necessidades dos alunos surdos, tanto em recursos, currículo, quanto na organização escolar. É importante que não só os alunos sejam contemplados com o aprendizado da língua de sinais, pois o aprendizado da Libras por todos os membros da comunidade escolar possibilita uma maior interação entre todos, e a efetivação de uma inclusão escolar de qualidade. É necessário investimento para o aprendizado destes alunos e dos profissionais envolvidos neste processo.

A presença de intérprete para realizar a comunicação entre professor e aluno, não deve acomodar o professor para o não aprendizado dessa língua. Como podemos observar, na Lei nº 10.098 de 2009 é garantido o direito à acessibilidade do surdo aos diferentes meios sociais e, no artigo 17, é determinado que o poder público deve promover a eliminação de barreiras na comunicação e garantir o acesso à educação, trabalho, informação, lazer e transporte.

De acordo com Santos (2005), a escola deve discutir qual oferta educativa seria melhor para determinado grupo de alunos, uma classe especial ou a inserção na sala regular, com apoio da Sala de Recursos Multifuncionais. A autora também ressalta a importância da valorização da língua de sinais para a educação dos surdos, mas embora seja essencial, também defende que este não é o único fator a ser observado e melhorado na inclusão educacional dos surdos.

Sklair (1998) enfatiza a importância de que quanto mais precoce o acesso da criança à língua de sinais melhor será o desenvolvimento cognitivo e intelectual dela. É essencial o desenvolvimento de linguagem desde cedo por intermédio de brincadeiras, passeios, jogos e diversas interações sociais, o que muitas vezes ocorre tardiamente para esta criança, pois grande parte das crianças surdas não possuem acesso a língua de sinais desde bebês já que os pais são em sua maioria ouvintes.

Lacerda e Lodi (2009), coordenaram recentes estudos a respeito da

escolarização de surdos no Brasil. As autoras procuraram identificar problemáticas existentes na educação destes alunos, já que são poucos os resultados efetivos de progresso escolar de alunos surdos. Na percepção das autoras, a língua de sinais seria a única ferramenta verbal plenamente acessível aos surdos, portanto defendem que ela deveria ser incorporada às práticas educacionais. Desta forma, são a favor de uma educação bilíngue, e defendem que os alunos surdos devem ter contato com este meio o mais precocemente possível. Além de criar o acesso a língua de sinais, é importante criar condições para que o aluno surdo se desenvolva na mesma proporção que o ouvinte.

Além da presença de intérprete de Libras e instrutor de Libras, as Salas de Recursos Multifuncionais também fazem parte do processo de adaptação das escolas para o recebimento de alunos incluídos, surdos ou não. As SRMs surgiram com a ideia de apoiar as atividades pedagógicas que são desenvolvidas nas salas de aulas regulares, porém, a SRM não deve ser apenas um espaço de apoio, e sim um espaço que auxilia no desenvolvimento mediante o aprofundamento dos conhecimentos.

Neste espaço são utilizados recursos de acordo com cada necessidade específica dos alunos. As ações do professor desse Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem estar articuladas com o trabalho pedagógico da escola e com os professores regentes. Embora de acordo com as professoras entrevistadas, as mesmas realizem adaptações dentro da sala de aula, não ficou claro que tipo de metodologias são empregadas e sua eficácia. Principalmente porque todas admitiram desconhecer a Libras e não conseguir se comunicar muito bem com seus alunos surdos.

A cooperação entre os professores das salas regulares e da SRM, bem como intérpretes e instrutores de Libras deve ser buscado sempre. Santos (2005), sugere algumas propostas educacionais para escolas que possuem alunos surdos, como:

- elaboração de um projeto político pedagógico que contemple adaptações necessárias ao aluno surdo;
- estimulação da participação dos professores nos cursos de capacitação;
- adequação dos espaços físicos, para o desenvolvimento do aluno;
- solicitação de cursos de capacitação de língua de sinais para os

professores;

- participação de um professor surdo no desenvolvimento das práticas na SRM, e a presença de um intérprete junto ao aluno e ao professor para que seja possível uma melhor interação entre todos e o desenvolvimento educacional do aluno.

A autora ainda aponta outras questões, como a divulgação da Libras no espaço escolar e a importância do envolvimento da família no trabalho pedagógico. Segundo Perlin e Strobel (2006):

A educação de surdos, seja na escola de surdos, seja a inclusão, deve determinar e controlar, segundo a lei, a presença da língua de sinais, garantindo sua proficiência entre os professores, funcionários e demais membros do contingente escolar.

Os discursos das três docentes entrevistadas nesta pesquisa revelam a dificuldade de comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes. Como previsto no PNE de 2014 que também versa sobre o bilinguismo para surdos, na meta 4, a Libras deve ser oferecida aos alunos surdos como primeira língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho foi possível observar e analisar a visão de três professoras do município do Rio de Janeiro a respeito da inclusão escolar e da própria prática docente. A escola visitada compreende a uma das atuais 23 escolas-piloto bilíngues para surdos, implantadas pelo Instituto Helena Antipoff a partir do ano de 2012.

Ao indagarmos a compreensão destas professoras a respeito da educação inclusiva, notou-se que as três profissionais entrevistadas disseram não saber Libras e que não se sentem preparadas para lidar com a diversidade desses alunos em sala de aula. A compreensão de cada professora a respeito do que é educação inclusiva e como ela se faz se mostrou um reflexo do pequeno nível de preparação delas, o que por sua vez explica a dificuldade de utilizar metodologias adequadas para lidarem com os alunos surdos. Mostrou-se a dificuldade para trabalhar com alunos que apresentam especificidades que as professoras não conhecem ou não se sentem preparadas para ensinar.

Com base nestes resultados, a formação básica dos professores se apresenta insuficiente para lidar com a inclusão de alunos surdos. Duas das três professoras entrevistadas possuem apenas o Curso Normal, sendo a graduação em outra área. Uma possível solução para o problema seria a educação continuada dos docentes, porém deveria existir um incentivo governamental, condições para que os docentes fossem capacitados sem precisarem estender sua carga horária de trabalho.

A escola em questão caminha para o processo de inclusão destes alunos surdos, porém não pode ser considerada uma instituição bilíngue, uma vez que grande parte dos professores não sabe Libras, que as aulas de Libras são oferecidas somente para as classes em que há a presença de alunos surdos, e que as aulas de língua portuguesa não ocorrem com estratégias de ensino de segunda língua, a não ser na SRMs. Embora esteja previsto em lei, que a Libras deverá contemplar todas as modalidades e níveis de ensino, ainda é uma prática incomum, mesmo nas escolas com alunos surdos incluídos.

Durante as últimas décadas, a educação de surdos teve avanços, como o direito a intérprete de Libras nas escolas. Porém, a partir das entrevistas com as

professoras da instituição, foram notadas críticas em relação à prática desses profissionais, além da presença de uma limitação na interação entre os alunos surdos e os professores e dificuldades para uma adequação no método de ensino. Embora as três professoras tenham respondido que são de acordo com o processo de inclusão, elas apontam para a inclusão social, porém não discutiram a respeito do desenvolvimento educacional das crianças surdas. Além disso, duas, das três entrevistadas, não consideram a escola inclusiva.

Por fim, verifica-se a importância da formação continuada dos professores para que estes possam ensinar aos alunos com deficiências. Além da valorização e do estímulo da formação continuada para os profissionais da área, a escola deve repensar seu currículo e suas práticas a fim de garantir uma inclusão de qualidade e resguardar o direito do aluno surdo a uma educação bilíngue.

APÊNDICE

Roteiro de perguntas das entrevistas.

1- Quantos alunos incluídos você tem em sala de aula?

2- Qual(is) é(são) a(s) especificidade(s) do seu aluno (surdo, cego, múltiplas deficiências, etc.)? Destes, quantos são surdos?

3- Você sabe Libras?

4- Há quanto tempo você atua com alunos surdos incluídos?

5- Qual é a sua formação? Você se sente preparado(a) para ensinar para alunos surdos em uma turma de inclusão?

6- O que você entende por educação inclusiva?

7- Em sua concepção, a política de inclusão é favorável à educação do aluno? Por quê?

8- Quais são os recursos* disponíveis na escola que concorrem para o processo de escolarização desses alunos incluídos?

*espaciais, materiais e humanos (SRM, materiais adaptados, intérprete de Libras, etc.).

9- Você realiza alguma adaptação metodológica em suas aulas? Quais são suas maiores dificuldades?

10- Você considera a escola onde trabalha, em sua amplitude, inclusiva?

REFERÊNCIAS

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 392-400, 2008.

BRASIL, C. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. **Diário Oficial da União**, 25 out. 1989.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras e dá outras providências**.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAMPOS, M. de L. I. L. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. Coleção UAB– UFSCar, p. 27-50, 2011.

CORRÊA, M. A. M. **Educação especial v.1** / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CORREIA, A. T; LIMA, R. A. F; e LIMA, F. J. de. **Datilologia, tradução ou “oralização sinalizada”**, 2010.

DE DEUS, A. M.; CUNHA, D. do E. S. L.; MACIEL, E. M.. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: uma metodologia**. VI Encontro 2010.

DE SALAMANCA, Declaração. linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Brasília: Corde**, 1994.

DORZIAT, A. **Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica**. Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 27-40, 1999.

DUARTE, S. B. R. et al. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.4,out.-dez. 2013, p.1713-1734.

DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D.; GUEDES, M. T. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

FOGLI, B. F. C. S.; SILVA FILHO, L. F. da; OLIVEIRA, M. M. N. S. **Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática**. In: *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*, v. 2, p. 107-121, 2006.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Educação Inclusiva Para Alunos Com Necessidades Especiais: Processos Educacionais e Diversidade**. In: LONGHINI, M. D. (Org.). *O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

_____. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão**. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

LACERDA, C. B. F de; LODI, A. C. B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, p. 11-32, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LAKATOS, E. M; ANDRADE M. de. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade–LEPED/UNICAMP, 2002.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, v. 2, p. 58-59, 2004.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. In: Cadernos de História da Educação– n. 7 – jan./dez. 2008

PADILHA, A. M. L. **Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula.** Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, p. 114-126, 2009.

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

RIBEIRO, J. C. C. **Significação na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar.** 2010.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: História, etiologia, conceitos e legislação vigente. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**, p. 4-35, 2008.

ROMERO, R. A. S et al. **Educação Inclusiva: Alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar, 2013.

SANTOS, K. R. **Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos.** Surdez e bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, p. 51-64, 2005.

SANTOS, M. P dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: uma visão geral.** Santos MP, Paulino MM, organizadores. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, p. 11-15, 2006.

SERRA, D. **Inclusão e Ambiente Escolar.** In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.* São Paulo: Cortez, p. 31-55, 2006.

SKLIAR, C. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.** In: A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, p.7-31, 1998.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão.** Atualidade da educação bilíngue para surdos, v. 1, p. 163-188, 1999.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000. Métodos de pesquisa em administração, v. 3, 2009.

WIDELL, J. **As fases históricas das culturas surdas**. In: Revista GELES, nº 06, ano 5, p. 42-43, Rio de Janeiro: Babel, 1992.