

INTRODUÇÃO

A ideia do tema para a realização da monografia surgiu devido ao interesse que sempre tive em relação à educação inclusiva de surdos, e por saber que, no Brasil, a estimativa é de que existam cerca de 15 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva. Mas o desejo aumentou ainda mais por ter convivido quase um ano com surdos, sendo testemunha das dificuldades pelas quais passam. Essa minha experiência com os surdos se deu em uma Instituição Federal, onde estagiei e pude ter a oportunidade de abrir mais a minha visão, percebendo que tanto os intérpretes quanto os professores também são afetados com a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Nesse período fui privilegiada com a oportunidade de presenciar a “entrevista” dos intérpretes para serem contratados pela Instituição, em que cada um precisava explicar um assunto para o estudante surdo, e este iria avaliá-lo nos seguintes critérios: clareza nas ideias, continuidade na explicação, tranquilidade, paciência e naturalidade. Apenas com essa experiência pude perceber que as dificuldades vão muito além do que poderia imaginar.

Durante o período que passei lá, convivi diretamente com os intérpretes e alunos surdos, sendo testemunha das dificuldades passadas, especialmente no que diz respeito à não preparação da Instituição para receber estes alunos. É “fácil” se dizer inclusiva por apenas disponibilizar um determinado número de vagas para esses alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sem se preocupar em capacitar os professores, funcionários e, por que não dizer também estudantes, para receber esse aluno, causando um desconforto em ambos os lados. Para um aluno com Necessidades Educacionais Especiais, aqui no caso, um aluno surdo, é essencial que este se sinta parte integrante da sua turma, e não como um “E.T.”, tratado como bife.

A educação de alunos surdos ainda é vista como assustadora pela maioria dos professores, especialmente no que diz respeito à linguagem. De acordo com Vygotsky, a linguagem de extrema importância porque responde “pela regulação da atividade psíquica humana”, visto que está envolvido na estruturação dos processos cognitivos, possibilitando assim “as interações fundamentais para a construção do conhecimento” (VYGOTSKY, 2001 citado por LACERDA, 2006). É ela que constitui o sujeito como tal, com suas características humanas, diferenciando-se dos demais

animais. Já os sujeitos surdos enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua no grupo social que estão inseridos (GÓES, 1996). Dessa forma, tratando-se de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que aprendam uma língua mais tarde.

Sendo assim, e partindo-se do conhecimento da língua de sinais, amplamente utilizada pelos surdos, surge a proposta de uma educação bilíngue, onde a língua de sinais é tida como própria dos surdos, sendo, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente, e a partir daí, deverá entrar em contato com a língua reinante no seu grupo social, sendo a sua segunda língua. Segundo MEC (2004), as escolas devem oferecer, paralelamente às disciplinas curriculares, o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

A luta desses alunos é constante, sempre buscando aprender para ter oportunidades iguais às pessoas ditas “normais”, superando dificuldades e contando com a boa vontade dos outros. Por tudo que foi apresentado até o momento, este trabalho torna-se muito importante, pois ajudará a conhecer como uma instituição de ensino público está acolhendo e incluindo os alunos surdos nas classes regulares. Vivenciar a prática ajuda a pensar em soluções futuras para amenizar o sofrimento de tais pessoas. É importante ressaltar que a autora deste trabalho não tem a intenção de propor soluções para os problemas identificados, mas sim investigar a inclusão do aluno surdo numa escola regular publica que se encontra na Educação Básica, sendo esse o objetivo geral. A partir dele serão investigados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a deficiência auditiva contextualizando a surdez.
- Compreender o Atendimento Educacional Especializado oferecido ao aluno surdo incluído na Educação Básica.
- Relacionar a surdez e a inclusão escolar.

A pesquisa será realizada de forma qualitativa, na abordagem do tipo Estudo de caso. Serão coletados dados a partir de uma entrevista semi- estruturada, aplicada em professores, alunos surdos, intérpretes e direção da escola.

A contextualização histórica do trabalho fará um levantamento das questões

centrais do trabalho, abordando estudos realizados até hoje, os autores que defendem a inclusão e como esta ocorre nos dias atuais.

De maneira geral, o trabalho foi organizado em três capítulos, além desta introdução e da conclusão.

No primeiro capítulo serão apresentadas as causas, os conceitos e características da Deficiência Auditiva, bem como uma breve explicação sobre a escolha do termo “surdez” utilizado no trabalho. Também serão abordados os diversos tipos de comunicação utilizados pelos surdos.

No segundo capítulo tratarei da inclusão do aluno surdo no ensino regular. Para tanto, será feita uma retrospectiva histórica baseada nas diferentes visões atreladas aos surdos por todos esses longos períodos, além da análise de documentos que passaram a regulamentar a LIBRAS como língua oficial dos surdos e a profissão do intérprete.

Já no terceiro capítulo estão elencados o contexto, os sujeitos, os instrumentos de coleta, os procedimentos de aplicação e a análise das entrevistas. Além da conclusão obtida por mim.

1. CONTEXTUALIZANDO A SURDEZ

Este capítulo refere-se à Deficiência Auditiva, e será dividido em duas seções. A primeira tratará os conceitos, causas e características da Deficiência Auditiva, abordando tópicos como: o porquê da escolha do termo “surdez” utilizado no presente trabalho para caracterizar o deficiente auditivo, e como esta escolha se baseou em documentos oficiais do Governo brasileiro; a importância da linguagem para o ser humano, dentre outros. Já na segunda seção, serão abordados os diversos tipos de comunicação existentes entre os deficientes auditivos.

1.1 CONCEITOS E CAUSAS DA PERDA AUDITIVA

Inicialmente, considere necessário saber que nesse trabalho optou-se por usar o termo surdez, quando for referida a pessoa com perda auditiva, devido ao fato da pesquisa ter como objeto investigativo a inclusão escolar de alunos usuários de LIBRAS, denominado no decreto 5.626 como pessoa surda. Este decreto afirma que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

A pessoa com surdez, na Legislação Brasileira, faz parte do grupo de alunos que está inserido na Educação Especial. Esta modalidade de Educação ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (BRASIL, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, no Capítulo V, (BRASIL, 1996) trata especificamente da Educação Especial, que é definida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim,

ela envolve todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A educação da pessoa com surdez será mais amplamente discutida no capítulo 2.

Mas, afinal, o que é surdez? Segundo Pacheco, Estruc, Estruc (2008, p.4) é “o nome dado à impossibilidade e dificuldade de ouvir, podendo ter como causa vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento”. A perda auditiva pode variar de um grau leve a profunda, ou seja, a criança pode não ouvir apenas os sons mais fracos ou até mesmo não ouvir som algum.

A perda auditiva é adquirida por vários motivos, como “a hereditariedade, as viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante e ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez” (SACI, 2011). Pode ser identificada por meio do teste da orelhinha nos recém-nascidos, detectando se há algum problema auditivo, e alguns tipos podem ser evitados com a vacinação correta das crianças (PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008, p. 5).

1.2. LINGUAGEM E A HUMANIDADE

O ser humano, desde o início da sua existência, sente a necessidade de se comunicar. Para tanto, já passou por várias formas de comunicação, como as pinturas rupestres, no período da Pré- História, e a escrita, que perdura até os dias atuais. E mesmo antes de se constituir as palavras da maneira que as conhecemos, o ser humano já emitia sons vocálicos para demonstrar como se sentia. É justamente a linguagem que usamos para nos comunicar o que nos diferencia dos animais.

Segundo o dicionário Luft, linguagem significa:

s.f. 1. Faculdade humana de comunicação, espec. verbal. 2. Tudo o que serve para exprimir ideias e sentimentos. 3. Maneira peculiar de se expressar em palavras. 4. Fala; expressão. 5. Língua; idioma; dialeto. 6. Sistema de comunicação. 7. Simbolismo. 8. Palavreado. (BUSCATO; GARCIA; PELACHIN, 1996, p. 390).

A linguagem é o que insere o homem na cultura, e é de extrema importância para o desenvolvimento do raciocínio- lógico e dos sistemas dos símbolos. Segundo INES (2011) o linguísta Chomsky (1994) conseguiu provar, por meio de suas

pesquisas, que “as crianças não seriam capazes de aprender a linguagem, caso não fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar” (INES, 2011).

O ser humano é dotado de dois sistemas que produzem e reconhecem a linguagem, são eles: o sistema sensorial, (visual/ auditiva/ vocal), e o sistema motor (anatomia visual/ mão/ braço). É justamente o segundo sistema, que as crianças surdas fazem uso quando se comunicam com Libras. Existem opiniões sobre Libras que a consideram como a língua oficial do surdo, por entender que os sentidos se encontram prejudicados quando o surdo usa outra forma de comunicação. Como todo ser humano, as crianças surdas conseguem criar uma forma de comunicação mesmo antes de serem expostas à linguagem de sinais. É essa capacidade de comunicação linguística que torna possível o desenvolvimento da criança surda, permitindo-lhe ocupar e desempenhar um papel na sociedade, como todas as pessoas (INES, 2011). A seguir, algumas considerações sobre as possibilidades de comunicação diante da perda auditiva.

1.3. A PERDA AUDITIVA E SUAS DIFERENTES POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO

Apesar da LIBRAS ser a língua prioritária das pessoas com surdez - seguindo inclusive a conceituação oficial, como já apresentado neste texto - existem outras possibilidades de comunicação das pessoas com perda auditiva. Estas outras formas de comunicação na sua maioria envolvem o uso da linguagem oral, com ênfase na ampliação do resíduo auditivo a partir de dispositivos tecnológicos.

1.3.1. Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)

Esse tipo de aparelho tem como funções básicas captar sons do ambiente, promover a sua amplificação, realizar tratamento do sinal acústico e o direcionar sinal amplificado e tratado para orelha. (PEREIRA e FERES, 2005, p. 257) Esse direcionamento se dá por meio do conduto auditivo externo (o canal do ouvido), ou por transmissão óssea (que vai do crânio diretamente até o ouvido interno via conduto) quando houver algum impedimento.

Nas pesquisas que realizei, pude descobrir que foi no ano de 1940 que apareceram as primeiras próteses auditivas. Elas eram portáteis e em formato de caixa. Os circuitos eletrônicos estavam localizados na caixa, que podia ser carregada em qualquer lugar, e o som era amplificado e transportado através de dois fios (Figura nº 1). O modelo seguinte foi menor, com um compartimento em que se guardavam os circuitos, adaptado atrás do pavilhão auricular, e o som era transmitido à orelha por meio do “molde auricular”. Esse modelo era chamado de retro-auricular (Figuras nº 2 e 3).

Em seguida, surgiram os modelos intra-aurais, onde o equipamento ficava escondido em uma cápsula adaptada dentro da concha do pavilhão auricular, sendo dividido em intra-canais e micro-canais, diferentes no posicionamento em relação à orelha, na distância até a membrana timpânica, bem como no ponto de vista estético, sendo as próteses intra-aurais as preferidas pelos pacientes (Figura nº 4). As próteses auditivas também se diferenciam em relação à tecnologia utilizada, sendo analógica, programável ou digital (PEREIRA; FERES, 2005, p. 257).



Figura 1: Aparelho convencional ou de caixa

PEREIRA; FERES, 2005



Figura 2: Aparelho retro-auricular.

PEREIRA ; FERES, 2005



Figura 3: Aparelho retro-auricular posicionado

PEREIRA; FERES, 2005



Figura4: Aparelho intra-aural

PEREIRA; FERES, 2005

Os pacientes adeptos das próteses auditivas são considerados, freqüentemente, bons, regulares ou maus candidatos. Essa classificação é baseada nos achados audiométricos. Do ponto de vista audiológico, todo indivíduo com perda auditiva pode ser considerado candidato em potencial ao uso de prótese auditiva na população adulta. O que determina a procura de ajuda pode ser resumido em dois aspectos, a saber: a auto percepção do déficit auditivo e o grau da perda de audição. A decisão de usar próteses é feita com base no grau de sofrimento experimentado (PEREIRA; FERES, 2005, p. 259).

Na população idosa (principalmente acima dos sessenta e cinco anos), a deficiência auditiva pode ser considerada a principal queixa na procura pelo atendimento médico, e acaba agravando a tendência de se isolar. Os pacientes que possuem zumbido também podem beneficiar-se com as próteses auditivas, visto que a amplificação dos sons ambientais e da fala podem diminuir a percepção deste ruído (PEREIRA; FERES, 2005, p. 259).

Já no que se refere às crianças, qualquer uma que apresentar perda de audição significante, deve ser considerada candidata ao uso de próteses auditivas. Importante também lembrar que as crianças que forem consideradas de risco para a deficiência auditiva precisam ser submetidas a uma avaliação minuciosa logo no início da sua vida, pois até mesmo uma perda sutil de audição traz risco ao desenvolvimento da linguagem (PEREIRA; FERES, 2005, p. 260).

Dessa forma, os aparelhos de amplificação sonora individual podem ser utilizados por qualquer pessoa que apresente perda auditiva, desde que não seja

possível tratá-la com algum método terapêutico clínico ou cirúrgico. Isso possibilita que o indivíduo consiga receber estímulos sonoros habilitando ou reabilitando a comunicação oral-verbal (PEREIRA; FERES, 2005, p. 260).

1.3.2 Implante Coclear

O site Surdo define como implante coclear “um dispositivo que proporciona às pessoas com perda auditiva profunda uma audição útil e uma maior habilidade quanto à comunicação”. Esse aparelho estimula o VIII par craniano por meio de um ou mais eletrodos. Estes levam a informação sonora diretamente ao nervo auditivo. Transforma-a em sinais elétricos, e um conjunto de fibras auditivas possibilitando a “chegada” até o “córtex temporal”. Seu objetivo é substituir a cóclea, que já não consegue efetuar mais nenhuma codificação sonora, por um aparelho que estimula diretamente as fibras do nervo auditivo. São diversas as vantagens do implante coclear, como: uma consciência sonora, controle da voz e melhor leitura orofacial (SURDO, 2011).

O implante coclear consiste em dois tipos de componentes, interno e externo. O componente interno é composto por uma antena interna com um ímã, um receptor estimulador e um cabo com filamento de múltiplos eletrodos envolvido por um tubo de silicone fino e flexível. Já o componente externo é constituído por um microfone direcional, um processador de fala, uma antena transmissora e por dois cabos (IMPLANTECOCLEAR, 2011).

1.3.3 Leitura Labial

A leitura labial consiste em manter o foco praticamente constante no rosto do interlocutor, é útil na interação verbal entre os surdos e os ouvintes, mas acarreta algumas dificuldades, como o incômodo sentido pelo ouvinte, visto que o surdo não tira os olhos dele, bem como o fato da pessoa que fala não poder virar o rosto de posição, pois isso faria com que o leitor de lábios perdesse as informações (HIGGINS, 1980 *apud* BOTELHO, 1998, p. 2).

Embora a leitura labial seja proveitosa no processo comunicativo entre surdos e ouvintes, ela sozinha não é responsável pela compreensão do que se está sendo dito, pois depende do contexto, da integração do conjunto de elementos verbais e

não verbais, entre outros fatores. Por isso, não é de se espantar a recusa de tal forma de comunicação.

1.3.4 Bilinguismo (Oralismo/ LIBRAS)

Esse termo passa a ser utilizado na década de 1980, e tem como objetivo principal o acesso mais cedo possível dos surdos às duas linguagens, a de sinais e a oral. Mas não devem ser aprendidas no mesmo momento, conforme vemos a seguir:

A língua de sinais (L1, primeira língua) deve ser adquirida por meio da interação entre criança e o adulto surdo, e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como segunda língua (L2), teoricamente baseado nas habilidades linguísticas já desenvolvidas pela primeira língua. Dessa forma o surdo pode apresentar um desenvolvimento linguístico- cognitivo paralelo ao verificado na criança ouvinte (MOURA, 1993 *apud* SANTANA, 2007, p. 166).

O bilinguismo trouxe uma ajuda imprescindível aos pais de crianças surdas, que se viam perdidos sobre como se comunicar com seus filhos, pois não sabiam se optavam por uma “língua de base viso-manual”, em que deixa transparente a deficiência, sendo uma forma muito diferente de comunicação, ou outra de “base áudio-verbal”, tida como normal. Dessa forma, não tiveram como escolher uma única forma de se comunicar com os filhos, podendo agora usar tanto a língua de sinais como a Língua oral (SANTANA, 2007, p. 165).

Seguindo essa linha de pensamento, o site “A voz do surdo” cita Vygotsky e suas pesquisas, mostrando que o “poliglossismo”, ou seja, domínio de várias formas de linguagem é a forma mais certa para se desenvolver linguisticamente e educacionalmente uma criança surda (SURDO, 2011).

Mas há uma grande divergência no tocante a que língua o surdo deve aprender primeiro. Alguns autores defendem a ideia de que língua de sinais deve ser aprendida antes do português. Outros entendem que é melhor ensinar as duas línguas ao mesmo tempo, e há ainda quem defenda apenas o ensino da modalidade escrita de língua portuguesa. Por fim, existem os que acreditam que se deve ensinar ao surdo as duas modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita (SANTANA, 2007, p.166).

Sá (1999), citada por Santana (2007), fala que o bilinguismo é capaz de aumentar as capacidades cognitivas e linguísticas do surdo, o que acaba possibilitando-o a alcançar melhores resultados educacionais. A autora ainda fala que deveria haver uma “competência plena nas duas línguas”, ressaltando também que a diferença entre surdo e ouvinte é justamente a dificuldade da audição, visto que isso é o que impede a aquisição de uma língua cujo canal é sensório-motor áudio-verbal (SÁ, 1999 *apud* SANTANA, 2007, p. 168).

Santana (2007) fala sobre como é feita a escolha pelo bilinguismo. Segundo ela, o que determina essa escolha é a confiança no que o médico orienta, que em geral tem um toque da concepção de normalidade. A família acaba depositando expectativas no médico, na esperança dele decidir o que é melhor para a criança com relação à linguagem e à surdez. Ignora-se o perfil da criança, e simplesmente “encaminham-na para um instituto que seja bilíngue ou para um instituto oralista”. (SANTANA, 2007, p. 174 e 175)

Dessa forma, o bilinguismo tornou-se a opção quase que unânime entre surdos, e principalmente, pais de surdos.

1.3.5 Oralismo

O método oralista teve início na Alemanha, na segunda metade do século VIII, e foi no Congresso de Milão, 1880, que se tornou a única forma de se educar um surdo (SAKCS, 1990 citado por SURDO, 2011). Foi nesse Congresso que um grupo de ouvintes decidiu abolir a língua gestual do ensino dos surdos, isso porque julgaram que ensinar a língua gestual e a oral ao mesmo tempo afeta a leitura labial, a fala e a clareza dos conceitos.

Entre outras decisões aí tomadas, estabeleceu-se que a língua falada viria antes que a escrita, bem como o fato de se separar as crianças surdas recém admitidas nas escolas das crianças ditas mais avançadas, para não as contaminarem, pois estas haviam sido ensinadas por meio da fala e não dos gestos. (WIKIPEDIA, 2011).

Conforme citado, a fala é uma das características mais marcante do ser humano. Por isso que se tentou, e ainda há esforços nesse sentido: ajudar o surdo a falar. Santana fala em seu livro *Surdez e Linguagem* que “a oralidade do surdo é

analisada sob o parâmetro do ouvinte” (SANTANA, 2007, p. 119). Isso faz com que se retome a uma cena muito comum na vida de uma família com alguém surdo, a dos pais ensinando-o a falar “normalmente”, ou seja, com palavras, como os ouvintes fazem.

É justamente o Oralismo que consegue realizar esse desejo dos pais, pois tem como objetivo ajudar o surdo a adquirir a linguagem oral e facilitar a sua integração social por meio dos resíduos auditivos que são aproveitados mediante a utilização de aparelhos que aumentam a amplificação sonora.

1.3.6 Língua Brasileira de Sinais– LIBRAS

Foi em 1857 que fundou-se a primeira escola para surdos no Brasil, o Instituto dos Surdos Mudos, que hoje é chamado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Funcionava como internato, e ao final das férias, os alunos, que vinham de todo o Brasil, disseminavam essa nova forma de comunicação para todos. Como já foi dito, em 1880 ocorreu a abolição do ensino da LIBRAS, e essa decisão tornou-se tão séria que os professores surdos que já lecionavam nas escolas foram afastados, para desestimular os alunos a usarem a língua de sinais, antes chamada de mímica, e também amarravam as mãos das crianças para que não fizessem sinais para se comunicarem.

A Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos, é visual-espacial, sendo articulada por meio das mãos, expressões faciais e do corpo. É percebida pelos olhos, e por isso apresenta algumas peculiaridades, se diferenciando da língua comum. A LIBRAS usa basicamente o canal visual para a comunicação. Em LIBRAS, as configurações das mãos juntamente com as localizações em que os sinais são produzidos, os movimentos e as direções são as unidades menores que irão formar as palavras (SURDO, 2011; FENEIS citado por PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008, p. 8).

Assim como uma língua normal, a LIBRAS também apresenta dialetos regionais. As variações podem ser:

1) VARIAÇÃO REGIONAL:

São as variações de sinais de uma região para outra dentro do mesmo país, como se pode ver abaixo:

EX: A PALAVRA VERDE:

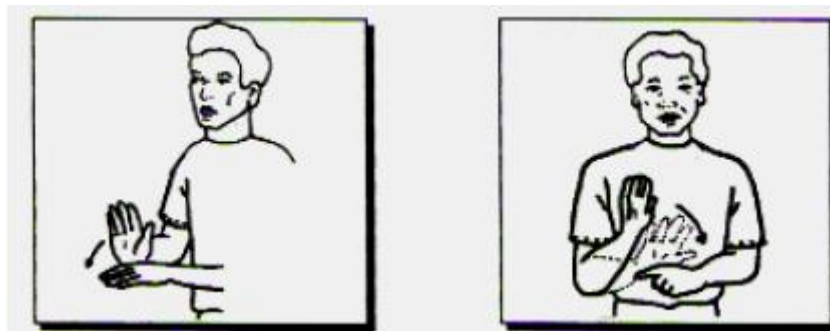


PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008

2) VARIAÇÃO SOCIAL:

São as variações na configuração das mãos e/ou no movimento, não modificando o sentido do sinal.

Ex. AJUDAR



PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008

3) MUDANÇAS HISTÓRICAS:

Com o passar do tempo, um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes da geração que o utiliza.

EX: AZUL



PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008

A LIBRAS tem uma peculiaridade, que é o fato da arbitrariedade existente no que diz respeito ao significante e referente. Por muito tempo acreditou-se que as línguas de sinais, por serem icônicas, ou seja, gestos que fazem alusão à imagem do seu significado, não poderiam representar conceitos abstratos. Mas hoje sabe-se que isso não é verdade, porque em línguas de sinais tais conceitos podem ser representados em toda sua complexidade (SURDO, 2011; PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008, p. 14)

A LIBRAS é constituída de todos os itens existentes em qualquer outra língua, como gramática e semântica, por exemplo. E viabiliza o desenvolvimento linguístico, social e intelectual de quem a utiliza, permitindo seu acesso ao mundo dos ouvintes, bem como sua integração no grupo social que faz parte (PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008, p. 9). Diante de tal importância, a lei de número 10.436 reconhece a LIBRAS “como meio legal de comunicação de comunicação e expressão...” (BRASIL, 2002).

O capítulo seguinte discorrerá sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular, abordando as visões passadas e atuais sobre o surdo, bem como a análise de documentos oficiais que estão relacionados ao intérprete e a LIBRAS.

2. INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Esse capítulo tratará sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular. Aqui será feita uma retrospectiva histórica sobre as diferentes visões relacionadas ao surdo durante todos esses anos, bem como a análise de documentos oficiais que estão relacionados ao intérprete e a LIBRAS.

2.1. UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Por muitos anos, o aluno surdo foi tido pela sociedade como “anormal”, alguém com um tipo de atraso na inteligência, já que não falavam para se comunicar e nem ouviam, e dessa forma, passaram a ser excluídos da vida social e educacional, pois não havia nenhuma escola para estes sujeitos, como podemos notar na citação abaixo:

[...] ao final da data antiga, falávamos em textos jurídicos de opinião sigilosa, também equiparando entre surdos e dementes, nada disso nos devia assombrar, por isso muitas legislações que não estavam em vigência, apresentavam os mesmos erros conceituais (QUIRÓS, 1996, p. 154).

Nessa época, não havia nenhum tipo de preocupação com a educação dos sujeitos surdos, já que estes não eram vistos como cidadãos úteis à sociedade. Mas foi a partir do século XVI que pedagogos, filósofos e estudiosos apaixonados pela educação discutiram sobre a inclusão do aluno surdo. Com isso, inúmeros trabalhos começaram a aparecer, alguns sobre a aprendizagem do aluno surdo, o uso da língua de sinais, entre vários outros:

[...] quase metade dos professores eram surdos. Não existiam audiologistas, terapeutas de reabilitação, ou psicólogos educacionais e, para a maioria, nenhum destes eram aparentemente necessários. [...] Pelo contrário, a criança e o adulto surdo eram descritos em termos culturais: que escola frequentaram, quem eram os seus parentes e amigos surdos (caso os houvesse), quem era a sua esposa surda, onde trabalhavam, quais as equipes desportivas de surdos e onde trabalhavam, quais equipes desportivas de surdos e organizações de surdos a que pertenciam, qual o serviço que prestavam à comunidade dos surdos. (LANE, 1992 *apud* PERLIN; STROBEL, 2006, p. 14).

A educação do surdo no Brasil teve início com a Lei nº 839 de 26 de setembro 1857. Essa lei foi assinada por D. Pedro I, e fundou, inicialmente, o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos, dirigido pelo professor francês, também surdo, Ernesto Huet. Em 15 de abril do ano 1829, outro instituto foi fundado, o de Santa Terezinha, que oferecia atendimento sócio pedagógico. No governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, o melhoramento no atendimento ao deficiente teve prioridade, e criou-se o Centro Nacional de Educação Especial, o CENESP, entre muitas outras mudanças que transformaram o cenário brasileiro, pois agora se queria uma escola para todos, e por isso surge a escola inclusiva, aberta para acolher todas as diferenças (SOUZA; MACÊDO, 2002, p. 14). Apesar da aparente aceitação da deficiência, vários métodos oralistas, conforme já visto no capítulo I, foram empregados com o objetivo de ver o aluno surdo falando e ouvindo, e, da mesma forma, foram realizados projetos de formação de professores leigos que, na maioria das vezes, agiam como fonoaudiólogos, tornando a proposta educacional direcionada somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos, o que ocasionou um fracasso na educação dos mesmos, pois o tipo de educação proposto estava fora do contexto.

Consegue-se perceber aqui traços de uma tentativa de integrar o surdo na sociedade ouvinte. Mas o que significa integrar? Segundo as autoras Cristiane Sampaio e Sônia Sampaio, “no sentido etimológico, integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado” (VOIVIDIC, 2004 *apud* SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.40).

É por meio da integração que o sujeito tido como “diferente” começa adquirir características do meio em que vive, mas a sociedade precisa lhe oferecer serviços para que consiga adquirir as características de vida que mais se aproxime do “normal” (ARANHA, 2000 *apud* SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 41). Dessa forma, esperava-se que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, deixando claro que o que estava em jogo era não ser diferente. Para contrapor esse pensamento, surge a proposta de inclusão, que vem do verbo incluir e significa compreender, fazer parte de, participar de. Aqui, as autoras Sônia Sampaio e Cristiane Sampaio chamam atenção à palavra participar, pois essa é uma necessidade do ser humano, logo, só terá possibilidade de se desenvolver totalmente se estiver numa sociedade que permita e facilite a sua participação

(SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.40). A inclusão respeita os “diferentes estilos de aprender e a singularidade dos aprendizes” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 41). Aqui o que se deseja é justamente a igualdade de oportunidade, e não a igualdade das pessoas. Nessa visão, é a sociedade que cria problemas para o deficiente, causando desvantagens para ele no desempenho dos papéis sociais, sendo, portanto, a própria sociedade que precisa se adaptar às pessoas com deficiência.

A respeito da importância do meio para o desenvolvimento do ser humano, o psicólogo Vygotsky (1998), em sua abordagem sociointeracionista, tenta caracterizar os aspectos comportamentais do ser humano e elaborar hipóteses sobre como estas se formaram ao longo da história humana e são desenvolvidas pela vida de uma pessoa. (VYGOTSKY, 1998 *apud* SAMPAIO; SAMPAIO 2009, p. 25) Dessa forma, a teoria de Vygotsky delega grande importância às pessoas que fazem parte do meio social em que o indivíduo está inserido. Para o autor:

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social. (VYGOTSKY, 1998 *apud* SAMPAIO; SAMPAIO 2009, p. 40)

Segundo as autoras Cristiane Sampaio e Sônia Sampaio o bom aprendizado é aquele que:

“[...] se adianta ao desenvolvimento, pois o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criação interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, estes processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 60)

Tendo em vista a urgente necessidade de mudanças no tratamento das deficiências, foi elaborada, na Conferência Mundial sobre a Educação Especial, Espanha, em 1994, a Declaração de Salamanca, cujo objetivo era fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Esta Declaração é considerada um dos

principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (BRASIL,1989) e da Declaração sobre Educação para Todos (BRASIL,1990). Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

A Declaração de Salamanca é também tida como inovadora porque, conforme seu próprio texto diz:

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de 'educação para todos' firmada em 1990 [...] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (SALAMANCA, 1994)

Esta declaração proporcionou que houvesse a ampliação das necessidades educacionais, visto que aqui foram incluídas as crianças que não estavam conseguindo adquirir os benefícios esperados nas escolas que freqüentavam. Por este motivo, o termo 'necessidades educacionais especiais' passou a incluir só as "crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja" (SANTOS, 1997).

Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação.

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma

educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (SALAMANCA, 1994)

A realidade da maioria das escolas hoje ditas inclusivas é que o aluno surdo simplesmente é “jogado” na sala de aula regular com professores sem a menor capacitação para trabalhar com estes, e o resultado é um enorme índice de reprovação. Mas esse descaso não vem de agora.

Hoje no Brasil, a questão do aluno surdo ainda deixa muito a desejar, com respeito à educação oferecida a estes. O que acontece é que os órgãos governamentais tornaram legítimo o compromisso com a inclusão social, mas não ofereceram os recursos básicos para o atendimento educacional em grande parte das instituições. A professora Marília da Piedade Marinho Silva, autora de vários livros sobre surdez, fala sobre a questão da igualdade em relação ao ouvinte, conforme vemos a seguir:

Decorre dessas afirmações que a inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio- histórico- culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre surdez [...] (SILVA, 2001, p.20)

Em outras palavras, espera-se que se cumpra a proposta de Salamanca e seja fincada uma educação bilíngue para surdos, ou seja, que se tenha um currículo em LIBRAS e uma pedagogia voltada para o ensino da escrita. Um outro problema que afeta a educação dos surdos em uma escola regular é a questão curricular, pois as escolas estão atreladas a uma ideologia oralista. Diante das pesquisas realizadas até agora por mim, pude perceber que atualmente se está discutindo justamente como se deve organizar os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para que a educação oferecida seja de qualidade.

A inclusão do aluno surdo se insere na discussão da inclusão em geral, questionada por vários autores, como Sasaki (1998), que entende a integração como às práticas desenvolvidas nas décadas de 60 e 70, baseadas no modelo

médico da deficiência e que buscavam a modificação do deficiente na direção da normalidade, para que, por esforço e modificações pessoais, fosse aceito na sociedade (SASSAKI, 1998 *apud* TENOR, 2008, p. 36). Outro autor que também se debruçou nessa questão é Omote, como vemos na citação abaixo:

[...] com a inclusão, o foco deslocou-se do aluno para o meio- o que se busca é, basicamente, uma formulação da escola, tornando-a capaz de gerar um ensino de qualidade a todos. Ao conceito de inclusão estão associados alguns pontos propiciadores de inovações, trazendo uma postura filosófica, um imperativo moral implicando transformações sociais (OMOTE, 1999, *apud* TENOR, 2008, p. 121).

Segundo dados obtidos por meio do censo realizado pelo IBGE, no ano de 2000, quase 24,6 milhões de pessoas no mundo todo apresentaram algum tipo de incapacidade ou deficiência, ou seja, não conseguem enxergar completamente, ouvir, locomover-se, ou alguma deficiência física ou mental. Um ponto importante é que dentre os 5,7 milhões de brasileiros que apresentaram algum grau de deficiência auditiva pouco menos de 170 mil se declararam surdos. O IBGE também pôde constatar com o censo realizado que com o avançar da idade, aumenta também a quantidade de pessoas que apresenta algum tipo de deficiência, visto que nas crianças esse percentual se apresenta em 4,3 % até os 14 anos de idade, contra 54 % do total de pessoas com idade superior a 65 anos (IBGE, 2011).

Já no ano de 2010, o IBGE constatou que a população brasileira aumentou para 190 milhões pessoas. Desse total, cerca de 97 milhões são mulheres e 93 milhões homens. Este censo também atualizou a quantidade de pessoas com algum tipo de deficientes auditivos no Brasil, a saber: 5.735.099. Com base nesses dados, a defesa pelo aprendizado dessas pessoas em uma escola regular está, cada vez mais, ganhando força, e desde a década de 90 que a Educação Inclusiva vem sendo defendida na Legislação Brasileira, como uma conquista dos direitos humanos e do exercício da cidadania (IBGE, 2011).

Um dado que chama muita atenção está no campo das matrículas de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Do total das matrículas realizadas no ano de 2007, 62,7% se concentrava nas escolas públicas, e o restante, e 37,3% nas escolas privadas. Já no ano de 2010, estes números

chegaram a 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas. Isso prova que tem havido um esforço na efetivação de uma educação inclusiva, bem como empenho para se organizar uma política pública universal e acessível para todas as pessoas com deficiência (INEP, 2010, pg. 12).

A inserção dos deficientes em uma escola regular é motivo de acaloradas discussões. De um lado, os defensores de uma política segregacionista acreditam que o melhor para essas pessoas é ser “educadas” em uma escola especial. Para eles a inserção na escola regular está associada ao surgimento de muitos problemas, visto que é perceptível o despreparo da maioria das instituições de ensino, e da sociedade no geral, para realizar a transformação necessária que a inclusão exige. Essa dificuldade se arrasta por anos, e se há, ainda hoje, uma dificuldade em lidar com as diferenças socioculturais, quanto mais com a deficiência. Já do outro lado se encontram os defensores da inclusão. Estes acreditam que a situação deve ser analisada sob uma perspectiva nova, onde está implicada mudanças de vários tipos, especialmente da mentalidade da sociedade.

As autoras Cristiane Sampaio e Sônia Sampaio acreditam que a escola tem um papel muito mais importante do que nós imaginamos. O papel da escola não está apenas voltado para “o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também para sua saúde psíquica...” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 31). A escola é o primeiro espaço social em que a criança se vê afastada da sua família e em contato com a cultura a que faz parte.

Apesar de todos esses incentivos, não se pode negar a dificuldade que é adotar o sistema inclusivo no modelo escolar que se tem hoje no Brasil. Para que a inclusão realmente seja feita, e não se transforme em um motivo de exclusão do aluno surdo que esteja matriculado em uma escola regular, como no passado, faz-se necessário, essencialmente, a existência de um intérprete em sala de aula.

2.2 A EDUCAÇÃO DO SURDO, O INTÉRPRETE E A LIBRAS

Nessa seção, pude perceber que a interpretação existe há muitos anos, sendo uma das atividades mais antigas da humanidade. Os primeiros a realizarem uma interpretação foram os hermeneutas, traduzindo a vontade dos deuses para o povo. No Renascimento, porém, os intérpretes malmente eram mencionados,

podendo ser justificado pela sobreposição do texto escrito sobre a oralidade (COSTA, 2011, p. 1).

Hoje, entende-se o ato de interpretar como muito mais complexo do que a ideia que se tinha antigamente. A citação a seguir mostra que interpretar envolve um ato linguístico, ou seja, “é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes” (MEC, 2004, p. 27). O intérprete acaba sendo envolvido na relação social e cultural, tendo o poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação (MEC, 2004, p. 27). Segundo o documento do MEC sobre o intérprete, ele “[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo [...]” (MEC, 2004, p. 27), tentando aproximar ao máximo da informação dada na língua original.

Atividades voluntárias realizadas por intérpretes da língua de sinais foi o que impulsionou o início da sua história. Nesse momento, os surdos passaram a ser valorizados pela sociedade, ao passo que desenvolviam o exercício da cidadania, em paralelo com a proposta educacional do bilinguismo. Já aqui no Brasil, os intérpretes passaram a realizar seus trabalhos nos anos 80, e dessa forma, a FENEIS começou a realizar encontros de intérpretes de LIBRAS (MEC, 2011).

Com a oficialização da profissão do intérprete, em abril de 2005 (BRASIL, 2005), ocorreu um avanço no que diz respeito à inclusão dos surdos no ensino regular. Ele passou a ter uma ampla participação no campo da educação especial, tendo como papel facilitar o entendimento por parte do aluno surdo com relação aos assuntos dados em sala de aula. Para garantir uma tradução efetiva e compreensível, ele precisa estudar os mesmos assuntos que os alunos, bem como combinar determinados sinais técnicos com eles. Dessa forma, também precisa “ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente” (MEC, 2004, p. 27).

As discussões sobre o intérprete enquanto profissional, segundo Famularo (1999), são relativamente recentes. De acordo com esta, no Congresso da Federação Mundial de Surdos, realizado na Finlândia em 1987, “houve a recomendação para que a formação de intérpretes de língua de sinais contasse com as mesmas exigências daquelas vinculadas aos intérpretes das línguas estrangeiras

orais” (FAMULARO, 1999 *apud* GUARINELO; SANTANA; FIGUEIRO; MASSI, 2008). Já em 1995, em congresso realizado pela mesma Federação, na Áustria, estabeleceu-se uma Comissão de Interpretação, demonstrando um grande avanço no que nas discussões da comunidade surda mundial.

Segundo os estudos por mim realizados até o momento, a presença de um intérprete em sala de aula faz-se extremamente necessária, pois grande parte dos professores regentes não estão preparados para lidar com os alunos surdos. A ação do interprete visa amenizar os problemas enfrentados pelo aluno surdo estudante de uma escola regular, e as instituições federais de ensino precisam prover as “escolas com... tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

Mas o decreto 5626 (BRASIL, 2005) trouxe mais uma novidade. Por meio dele, a Linguagem Brasileira de Sinais foi oficializada como Língua Universal dos Surdos. Essa oficialização trouxe implicações variadas, como:

“[...] social – o surdo tem direito a intérpretes em contextos públicos; subjetivo - o surdo necessita de uma língua para se constituir enquanto sujeito; cognitivo - o surdo precisa de uma língua para *pensar*; terapêutico - a utilização da abordagem bilíngüe no contexto clínico; e educacional – o surdo necessita que os conteúdos escolares sejam interpretados a partir da LIBRAS por um intérprete.” (GUARINELLO; SANTANA; FIGUEIRO; MASSI 2008)

Por meio do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores terão que incluir Libras como disciplina curricular (BRASIL, 2005). A medida deixa claro que para a otimização desse processo, é necessário que o professor também conheça a Língua Brasileira de Sinais. Isso se faz essencial porque o intérprete traduz para o aluno surdo o que o professor está dizendo, e, dessa forma, é o seu entendimento que é transmitido, e não, necessariamente, o que foi dito pelo professor. Sendo assim, quando o professor também sabe LIBRAS, o estudante pode recorrer a ele quando não entender corretamente o que lhe foi traduzido.

Outro avanço nas escolas públicas do Brasil são as salas multifuncionais, ou seja, espaços educacionais para pessoas com necessidades educacionais

especiais, incluindo os surdos, dentro de escolas regulares. Isso garante o atendimento de alunos surdos matriculados nas diferentes escolas brasileiras e também escolas para surdos. Mas essa realidade não acontece na maioria das instituições da rede pública. Grande parte dos professores do ensino regular em escolas públicas são despreparados para receberem em sua sala de aula alunos com problemas de aprendizagem, em especial a surdez. Bueno (1999) fala de dois tipos de profissional: os professores "generalistas", que possuem o mínimo de conhecimento e prática sobre os alunos diversificados, e os professores "especialistas" em diferentes "necessidades educativas especiais", essenciais para apoiar o trabalho realizado pelos professores de classes regulares que integram esses alunos (BUENO, 1999 *apud* GLAT; NOGUEIRA, 2011, p. 2).

Para as escolas públicas, há uma falta muito maior dos recursos essenciais à inclusão de alunos com deficiência. Dessa forma, não é de espantar que ainda não tenha havido uma efetiva integração ou inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Glat (2000, p.18), faz a seguinte consideração sobre a escola pública:

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão- não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno "normal". As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar. (GLAT, 2000, p. 18)

O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não como um modelo de pensamento comum a todas elas.

Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO; FREIRE, 2001, p. 5).

Dessa forma, as políticas públicas para inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o

trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas, de uma forma geral, a educação escolar como um todo.

A surdez traz consigo algumas peculiaridades importantes e que devem ser consideradas na hora de se ensinar às pessoas surdas. Segundo Farrel, algumas implicações da surdez estão relacionadas com as habilidades visuoespaciais, memória de curto prazo e organização espacial. Isso significa que as crianças surdas possuem um excelente desempenho em tarefas visuoespaciais, superando crianças ouvintes, mas já em relação à memória de curto prazo, os surdos possuem dificuldade em gravar coisas (FARREL, 2008, p. 45). Ao se colocar uma criança surda numa escola regular, precisa-se, além do intérprete e do uso da LIBRAS, questões como estilo de ensino da professora regente, idade do aluno e o ambiente físico da escola precisam ser levados em consideração.

Visando entender e identificar como ocorre a inclusão escolar do aluno surdo no ensino regular da rede pública, bem como verificar se o que está proposto na lei de fato vem sendo cumprido, o capítulo seguinte trará qual a metodologia será utilizada, o contexto, os sujeitos, os instrumentos de coleta e os procedimentos de aplicação, e a análise dos dados obtidos. O próximo capítulo também terá a responsabilidade de encerrar este trabalho, discorrendo a conclusão que a autora chegou.

3. A PESQUISA E O SEU CAMINHO METODOLÓGICO

Esse capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento desta Pesquisa. Desta forma, julgou-se adequado escolher a Pesquisa Qualitativa, do tipo Estudo de Caso, mediante a necessidade em se fazer visitas práticas para a concretização do trabalho. A pesquisa Qualitativa, segundo MAANEN, “é um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. O seu objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo, reduzindo a distância entre a teoria e os dados obtidos” (MAANEN, 1979, p. 520).

Mediante o fato de existirem algumas escolas inclusivas na Bahia, foi preciso fazer um recorte para que se pudesse definir o campo e a dimensão na qual o trabalho irá se desenvolver, e por isso optou-se pelo Estudo de Caso. Foi realizado em uma escola pública, da cidade de Lauro de Freitas. As visitas permitiram conhecer o “como” e os “por quês” do processo de inclusão de alunos surdos em escolas públicas de Salvador. É importante ressaltar que a pesquisa não pretendeu intervir sobre as situações analisadas, mas torná-las conhecidas tal como realmente acontecem.

3.1 CONTEXTO

A escola selecionada, como já dito, localiza-se na cidade de Lauro de Freitas, e é pública. A escolha desta instituição deveu-se ao fato da acessibilidade ser garantida, pois está sempre disponível para estudantes pesquisarem, visitarem e realizarem trabalhos no local, bem como o fato de um dos intérpretes ser conhecido meu. A instituição conta com duzentos e quarenta e seis alunos, dos quais doze são surdos, três intérpretes, a diretora, professores e auxiliares. A escola funciona em um prédio alugado pela prefeitura, e este possui uma estrutura pequena, com corredores e banheiros apertados. Nas salas estudam, em média, trinta e três alunos.

3.2 OS SUJEITOS

Inicialmente seriam entrevistados dos cinco alunos surdos, todos do nono ano, antiga oitava série, mas um dos alunos estava afastado por motivos pessoais, sendo, portanto, entrevistados apenas quatro surdos, o intérprete da sala, uma

professora regente, e a diretora da escola. Essas pessoas foram escolhidas por estarem envolvidas diretamente no processo de inclusão dos alunos surdos na escola regular pública, transmitindo uma visão real dos problemas, conflitos e alegrias que surgem nesse contexto inclusivo. No total, foram entrevistadas oito pessoas. Não foi possível entrevistar mais pessoas devido ao fato de o tempo para a análise das informações ser curto.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Com relação à coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa, foram construídos entrevistas semi-estruturadas direcionadas especificamente sobre como se dá o processo de inclusão dos alunos surdos, baseando-se nas seguintes categorias: acessibilidade, capacitação dos professores, existência de intérpretes, salas de apoio e utilização da LIBRAS.

A coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa também foi feita por meio de registros das observações feitas, como anotações da autora do projeto durante o processo de entrevistas e reconhecimento do local visitado, bem como das próprias entrevistas (mediante autorização dos entrevistados e da diretora da instituição).

3.4 PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

A visita aconteceu no período vespertino, no qual o intérprete contactado estava presente, bem como os alunos surdos. Nessa visita eu fiz uma parte das entrevistas e anotações, bem como a observação em sala de aula da rotina escolar dos alunos surdos, podendo-se, assim, ter uma noção parcial sobre como a inclusão ocorre na instituição.

Iniciei a visita com a apresentação da direção e de alguns professores. Em seguida, foi-se à sala de aula da oitava série, onde os alunos surdos se apresentaram. O intérprete estava presente a todo o momento. Após uma breve conversa, os alunos foram retirados da sala para uma entrevista, claro que com o consentimento de todos.

Em uma área externa, os alunos surdos se sentaram formando um círculo, bem como o intérprete e eu. Foi uma conversa descontraída, em que as perguntas e respostas foram gravadas, e interpretadas tanto para os surdos quanto para mim.

Essa conversa levou, em média, uma hora. Optei por entrevistar os surdos, por considerar de extrema importância conhecer a opinião destes com relação à inclusão que estão submetidos.

No dia da entrevista, com a chuva, faltou energia no bairro, e, conseqüentemente, na escola também, e dessa forma, não houve aula. Por isso, a professora que seria entrevistada não pôde responder a entrevista. Mediante a situação, resolvi entregar a entrevista à mesma, bem como a outra intérprete, para que pudessem ser colhidas informações necessárias para a efetivação da pesquisa. Também ficou decidido que os alunos surdos receberiam as entrevistas para responderem, apesar de já terem respondido oralmente as perguntas das mesmas. A diretora também respondeu a entrevista enviada por e-mail, visto que se tornou complicado retornar à instituição devido ao curto tempo restante para a finalização do trabalho.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após o recebimento das entrevistas respondidas pelos entrevistados, e com as anotações feitas durante a visita em mãos, os dados obtidos foram analisados. Já os registros manuscritos tiveram que ser digitados, para que em seguida fosse confeccionado um texto com base na visão da pesquisadora, no que ela observou. Com relação aos questionários, as respostas das perguntas foram analisadas minuciosamente com o intuito de se averiguar as impressões que os envolvidos no processo de inclusão do aluno surdo na escola regular pública possuem com respeito à realidade que convivem.

3.6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Durante as entrevistas, muitas questões que foram discutidas ao longo desse trabalho foram reafirmadas pelos sujeitos entrevistados. Os alunos que participaram da entrevista e responderam ao questionário, todos nasceram surdos, e já estudaram em uma escola especial antes de irem para a atual instituição que se encontram. A comunicação entre eles e a família, no geral, não é muito boa. Alguns parentes aprenderam LIBRAS para conversar com eles, mas a maioria não sabe. Como dito no capítulo I, a linguagem é o que insere o homem na cultura, e é de

extrema importância para a comunicação entre as pessoas, e no caso dos surdos, sua comunicação ocorre por meio do uso da LIBRAS. Dessa forma, quando as pessoas não sabem a língua de sinais, tentam realizar a comunicação por meio de mímicas, ou da escrita, o que acaba não sendo tão satisfatório.

Os quatro alunos surdos entrevistados afirmaram gostar de estudar em uma escola com ouvintes. Os colegas se interessam em aprender alguns sinais para se comunicarem sem a presença do intérprete como mediador. Ao contrário do que talvez se pense, os surdos são bem incluídos em todas as atividades.

Com relação aos professores, os alunos afirmam que todos se esforçam para incluir eles nas atividades a serem propostas para a turma, tratando eles da mesma forma que os alunos ouvintes.

A maioria dos professores escreve a matéria no quadro, mas alguns não utilizam esse esquema de aula, o que acaba prejudicando os surdos, pois necessitam copiar do caderno dos colegas, tornando-os dependentes. Uma opção seria copiar o que o intérprete traduzia, mas não é viável porque a língua de sinais, como dito no capítulo II é extremamente visual.

Na visão deles, o intérprete é essencial em sala de aula. Quando questionados sobre a relação com intérprete atual da sala em que estudam, os alunos disseram que o intérprete é o elo de ligação entre eles e o professor. Por exemplo, se o assunto dado pelo professor regente é complexo, ele faz uma pausa para que o intérprete explique detalhadamente. Também quando surge uma dúvida no assunto dado, e não foi uma falha na explicação do intérprete, este dirige os alunos surdos ao professor regente para que a dúvida seja sanada.

Os alunos precisam ter uma boa relação com o intérprete, caso contrário, a explicação dada por ele não terá um bom aproveitamento. Também precisam estar adaptados ao método de ensino do intérprete, pois terão momentos em que, por exemplo, precisarão combinar sinais específicos para alguns termos.

O intérprete acaba assumindo um papel de protetor dos alunos surdos. Quando surgem questões em que os surdos serão prejudicados de alguma forma, o

intérprete precisa impedir que isso aconteça. Uma situação comentada pelo interprete entrevistado retrata bem essa situação. Um professor estava explicando sobre uma atividade de Português em que todos os alunos teriam que fazer uma apresentação com sotaques de cada região escolhida, o que seria impossível para o surdo fazer. O interprete precisou dispor de certo tempo explicando ao professor que isso não caberia para os alunos surdos, e enfim, o professor realizou uma variante da atividade com este grupo de alunos. É nessa hora que o intérprete precisa deixar um pouco de lado suas emoções, e lembrar aos alunos surdos que na sala de aula a autoridade máxima dentro da sala de aula, é o professor, inclusive em coisas simples, “como pedir para ir ao banheiro ou beber água”, explica o intérprete entrevistado.

Os alunos surdos que foram entrevistados possuem um desempenho escolar muito bom, alguns inclusive já estão passados desde a terceira unidade. A matéria que mais possuem dificuldades é português. Para eles, o fato da escola ser pequena, as salas não serem arejadas e nem bem iluminadas atrapalham o entendimento das matérias. O barulho também incomoda muito os alunos. Apesar de todas essas dificuldades, os alunos surdos entrevistados consideram de extrema importância estarem convivendo diretamente numa sala de aula com ouvintes, pois aprendem com eles, bem como ensinam muito também. Eles não se sentem inferiores.

Quando questionados sobre o fato de intérpretes poderem ser professores regentes de salas regulares os surdos surpreenderam a autora do projeto ao responderem que seria bom pelo fato de que poderiam tirar dúvidas diretamente com ele, mas seria ruim por outro, visto que o professor também teria que dar atenção aos alunos ouvintes, ou seja, um dos grupos (surdo ou ouvinte) seria prejudicado. Dessa forma, continuaria sendo necessária a presença de um interprete para que os surdos, especialmente, não ficassem desamparados na sala de aula.

Esse projeto teve como proposta investigar como ocorre a inclusão do aluno surdo na escola do ensino regular público brasileiro. Na medida em que o capítulo II foi estudado, pode-se perceber que em grande parte a inclusão está sendo feita da maneira correta.

Conforme dito no capítulo II ficou comprovado o papel essencial do intérprete dentro da sala de aula. Segundo o documento fornecido pelo MEC, o intérprete “[...] processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo [...]” (MEC, 2004, p. 27), e dessa forma o intérprete passa a ser o elo entre o mundo do surdo e o mundo do ouvinte, tentando aproximar ao máximo as informações traduzidas das informações fornecidas. Dentro da sala de aula, o intérprete precisa desenvolver uma relação boa não só com os alunos surdos, mas com os alunos ouvintes e professor regente também.

O decreto 5626 (BRASIL, 2005), reconheceu a LIBRAS como Língua Universal dos Surdos. Com isso, os professores regentes das salas de aula também terão que saber LIBRAS. No capítulo II, foi afirmado que essa medida era essencial porque o intérprete precisa traduzir para o aluno surdo tudo o que o professor regente está falando para os alunos ouvintes. Se o professor pudesse ele mesmo dar a sua aula para os alunos surdos, juntamente com os ouvintes, sem precisar de uma “ponte”, o assunto seria mais bem explicado/entendido. O que de fato é verdade, visto que o aluno pode recorrer diretamente a ele para tirar suas dúvidas quando não entender o que lhe foi traduzido, mas continua sendo de extrema importância a presença em sala de aula do intérprete, pois como comentado anteriormente, o professor precisaria disponibilizar atenção aos dois grupos existentes na sala de aula, e com isso um dos grupos sairia prejudicado.

Nesse contexto, não se pode esquecer do papel importante que o professor regente exerce. A professora entrevistada admite que no início teve um comportamento idêntico ao da maioria dos professores. O despreparo com relação a essa “novidade” (na época em que recebeu a sua primeira turma de alunos surdos, de fato, a inclusão estava nos anos iniciais), foi o principal motivo para que não aceitasse muito bem seus novos alunos, visto que possuía o mínimo de conhecimento nessa área. Foi apenas com o passar do tempo que aprendeu a lidar com as diferenças, a adaptar as atividades, a tratar todos os alunos de forma igual, e a conseguir se comunicar com eles.

Com relação ao intérprete, ficou clara que não há incômodo com a presença dele. Lógico que nem sempre a relação foi pacífica. Muitas vezes o professor precisa de paciência para que o intérprete consiga explicar de forma clara tudo o que está

sendo dito por ele, mas com o tempo os dois, professor e intérprete, conseguem encontrar um ritmo em comum. Isso ficou claro na fala do intérprete ao informar que em alguns momentos o professor precisa dar uma pausa maior para uma explicação específica do intérprete aos surdos, o que leva alguns minutos a mais, nada que traga interferência significativa na aula. O importante é ter cooperação de ambos os lados.

Foi citada também no capítulo II a existência das salas multifuncionais dentro das escolas regulares públicas, espaços educacionais voltados para pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo os surdos, dentro de escolas regulares. Mas, como em grande parte das escolas públicas de Salvador, na instituição entrevistada, não existem salas multifuncionais, porém, a direção da escola se esforça ao máximo para fornecer aos professores, alunos e intérpretes todo o material necessário e possível que garanta o bom desenvolvimento, desempenho e inclusão dos alunos surdos na comunidade escolar a que fazem parte.

A estrutura da escola é muito importante para o aprendizado, porém não é determinante. O prédio em que a escola funciona é pequeno, as salas são apertadas e as turmas são muito grandes, o que acaba atrapalhando os alunos surdos de prestarem atenção na interpretação. Entretanto, atividades extra-curriculares são muito mais significativas na inclusão. Exemplo de como estas atividades ajudam a superar os empecilhos, é o coral de surdos e ouvintes. Essa atividade une os alunos surdos e ouvintes, bem como intérpretes. Os ouvintes cantam e fazem uso da LIBRAS, e os surdos usam apenas a libras.

CONCLUSÃO

É com muita gratificação que eu chego ao final dessa pesquisa de campo com a certeza de poder afirmar que a inclusão sim pode de ser feita de forma eficaz. É bem verdade que não se consegue, ainda realizar, e talvez seja utopia imaginar que um dia se consiga alcançar efetivamente, a inclusão total dos alunos surdos em escolas regulares públicas, com todos os aparatos necessários para o seu melhor desenvolvimento, até porque os problemas que impedem tal feito vão muito além do que se possa imaginar. Mas no que tange o cumprimento das leis que foram sancionadas, muitas estão sendo cumpridas, com suas falhas, é bem verdade, mas existe a tentativa de acertar. Um fator primordial é a presença do intérprete em sala de aula, o que tem garantido um bom aproveitamento dos alunos surdos nas disciplinas.

Inicialmente, a principal dificuldade encontrada para a inclusão de alunos surdos em uma escola regular de ouvintes é a comunicação. A primeira coisa observada na visita à instituição foi a forma como surdos e ouvintes se comunicavam, e estas eram bem variadas, visto que nem todos sabiam LIBRAS. Observou-se mímicas, alguns sinais da LIBRAS feitos de forma não tão corretos, o oralismo, a leitura labial, a escrita, enfim, uma gama de formas para que os surdos não deixassem de serem incluídos no mundo dos ouvintes.

Com todos os problemas, a escola entrevistada tem empregado esforços para alcançar de forma completa a possível inclusão dos alunos surdos que se propôs receber em sua instituição. O coral de surdos é um exemplo disso. Vários alunos ouvintes se dispuseram a integrar o coral e conviver mais com os surdos, aprender sua língua, a LIBRAS, e fazem isso por vontade própria. Na opinião de todos eles, ouvintes e surdos, o convívio das duas culturas se faz necessário, pois aprendem a lidar com as diferenças, conhecem costumes, maneiras, se relacionam com pessoas diferentes, entre outras coisas.

Ao longo deste trabalho, percebeu-se que no passado o surdo sofreu muito preconceito por ser diferente, especialmente no tocante à sua forma de comunicação. Hoje, o oralismo, a forma de comunicação mais indicada no passado para ser utilizada pelos surdos na tentativa de torná-los o mais parecido possível com os ouvintes, não é mais a única forma utilizada por eles, visto que a LIBRAS

supre suas necessidades e é uma forma de identidade deste grupo, e agora, foi aceita como língua oficial dos surdos, significando grande vitória para eles.

Com relação à escolarização, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, especialmente com relação à disciplina de português, eles apresentam um desempenho excelente, possibilitado pelo auxílio do intérprete.

O intérprete, de fato, é muito importante para a comunicação entre os ouvintes e surdos. É por meio dele que todos os assuntos explicados na sala de aula são traduzidos para os surdos, bem como as dúvidas são solucionadas. Mas o intérprete também precisa estudar bastante para conseguir acompanhar o ritmo do professor, ou seja, os assuntos que o professor irá explicar na sala precisa ser estudado pelo intérprete para que a explicação não fique defasada em algum ponto.

A relação intérprete/ surdos precisa ser a mais pacífica, harmoniosa, integrada possível, pois a empatia, segundo o que foi percebido pelas entrevistas, bem como o ritmo, é de extrema importância para que se consiga entender e absorver tudo o que está sendo traduzido. O intérprete também acaba se tornando um “paizão” dos alunos surdos, já que para tudo é solicitado por eles, desde questões simples até conselhos pessoais. Mas, como dito anteriormente, ele precisa estar atento para não acabar ultrapassando uma barreira invisível, porém, extremamente importante, a de quem “manda” na sala é o professor regente.

O intérprete também está presente na relação, até então, tida como conflituosa com o professor regente da sala. No capítulo II, foi dito que a relação entre professor e intérprete é na maioria dos casos muito conflituosa, dificultando o andamento do trabalho de ambos, e principalmente, impedindo que os surdos pudessem ter um bom aprendizado. Mas no caso específico deste trabalho, a relação entre o professor e intérprete entrevistados é bem diferente, os dois se dão bem, e trabalham em conjunto, visando o entendimento do aluno. Contudo, a autora deste projeto ficou surpresa em saber que a visão da professora entrevistada mudou com o tempo, provando de que a percepção das pessoas sobre a inclusão está mudando para melhor.

Assim como no caso da professora entrevistada, a falta de informação, de conhecimento sobre a deficiência, no caso a surdez, dos alunos que irão receber, é

a principal causa de rejeição dos professores. Por isso, cada vez mais o governo tem investido em cursos, palestras, entre outros recursos, para atualizar e capacitar o professor para saber lidar com o seu aluno deficiente.

O decreto 5.626 (BRASIL, 2005) discorre sobre a oficialização da LIBRAS, tornado necessária a sua aprendizagem por parte dos professores regentes das salas de aulas. Com isso, fez-se necessário questionar os alunos surdos e o intérprete entrevistados sobre suas percepções a cerca disso. Interessante que o constatado foi o oposto do esperado pela pesquisadora. Ao iniciar este trabalho, a autora imaginou que seria muito melhor para os alunos surdos que o professor regente da sala que estudassem soubesse LIBRAS, e que o intérprete não fosse mais necessário em sala, o que ficou comprovado ser uma ideia errônea. Para todos, o intérprete ainda faz-se necessário em sala de aula, para que nem o grupo dos ouvinte, nem o dos surdos sejam prejudicados, visto que o professor regente não teria como disponibilizar a atenção necessária a todos.

Aqui no trabalho também foi falado sobre a estrutura física necessária para escolas inclusivas atenderem adequadamente seus alunos, as chamadas salas multifuncionais. Infelizmente, na escola entrevistada não existe este espaço, visto que o espaço em que funciona é muito pequeno. Entretanto, esse fato apenas reforça a ideia de que a falta de espaço não é motivo para apoiar a exclusão dos chamados diferentes”.

Ao contrário do que eu pensava, não se precisa de muito para que a inclusão seja alcançada. Basta que haja um real desejo de fazê-la acontecer. Os problemas sempre existirão, e a perfeição provavelmente não será alcançada, mas essa escola é a prova viva de que incluir os alunos surdos em uma instituição regular pública é possível, e o melhor, fornece a eles um ensino de qualidade, acesso a cultura ouvinte, sociabilidade, entre muitos outros benefícios. Quando a inclusão é feita da forma correta, o surdo consegue se reconhecer na comunidade a que faz parte, não sendo moldado mediante padrões da cultura dos ouvintes (grupo predominante), mas sim agregando características que julgar interessantes e úteis para seu desenvolvimento pessoal, bem como contribuir também para o crescimento cultural, emocional, enfim, pessoal dos ouvintes ao seu redor.

Por muitos anos o papel dentro de uma sociedade foi-lhes negado a eles, e hoje se tem a possibilidade de lhes devolver esse direito. A inclusão deve ser feita de forma a não privilegiar os surdos, como se fossem pessoas frágeis, ou com limitações mentais, e sim de forma igualitária, respeitando as limitações óbvias.

Finalizando, considero que a pesquisa alcançou os objetivos elencados, pois a partir da confrontação entre a teoria e prática foi possível para mim estudar com maior profundidade a Educação da pessoa surda, o que reverte em uma importante contribuição para a minha prática como pedagoga. Além disso, pude ver de perto o quanto ainda temos que caminhar para alcançarmos uma verdadeira inclusão, mas estamos caminhando na direção correta.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Educação inclusiva para surdos**: desmistificando pressupostos. Disponível em: <www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf> Acessado em 05 de outubro de 2011.

BRASIL, 2002. **Lei nº 10.436**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acessado em 01 de junho de 2011.

BRASIL, 2005. **Decreto número 5.626**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acessado em 10 de junho de 2011.

BRASIL, 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Janeiro de 2008. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acessado em: 23 de novembro de 2011.

BUENO, JGS. **A educação do deficiente auditivo no Brasil**: Situação atual e perspectivas. In: Alencar EMLS, organizador. Tendências e desafios da educação especial. Brasília, DF: MEC, SEESP; 1994. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/886/793> Acessado em: 04 de setembro de 2011.

BUSCATO, Lenira; GARCIA, Márcia; PELACHIN, Márcia, 1996, p. 390. **Dicionário Luft**. Editora Ática, 1996. 11ª edição

COSTA, Karla Patricia Ramos da. **As dificuldades da ação interpretativa vivenciadas pelos intérpretes de libras na cidade do Recife**. Unicap/Pernambuco. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anterior/anais17/pxtcompletos/sem03/COLE_1484.pdf> Acessado em 23 de agosto de 2011.

FARREL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor/ Michael Farrel; Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese.**- Porto Alegre: Artmed, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil, 2011.**

Disponível em:

<http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf> Acessado em 25 de junho de 2011.

_____ **Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade.** In: Revista Souza Marques, v. I, p. 16-23, 2000. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Capacita%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores:%20pr%C3%A9-requisito%20para%20uma%20escola%20aberta%20%C3%A0%20diversidade>> Acessado em: 23 de junho de 2011.

GUARINELO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula; FIGUEIRO, Luciana Cabral; MASSI, Giselle. **O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba.** Curitiba, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100006&script=sci_arttext> Acessado em 30 de setembro de 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2000.** Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo> Acessado em 5 de outubro de 2011.

_____ **Censo 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.br/censo> Acessado em 5 de outubro de 2011.

IMPLANTECOCLEAR. **Funcionamento do implante coclear.** Disponível em: <<http://www.implantecoclear.com.br>> Acessado em 01 de dezembro de 2011.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Técnico, 2010. Versão Preliminar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acessado em 27 de novembro de 2011.

INES. Instituto Nacional de Educação dos Surdos. **A Linguagem e a Surdez**. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/ines_livros/30/30_PRINCIPAL.HTM> Acessado em 04 de outubro de 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acessado em 25 de setembro de 2011.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em: 02 de abril de 2011.

MAANEN, John Van. **Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface**. Administrative Science Quarterly, v.24, n.4, Dec 1979. Disponível em: <www.ead.fea.usp.br/./c03-art06.pdf> Acessado em 02 de junho de 2011.

PACHECO, Jonas; ESTRUC, Eduardo; ESTRUC, Ricardo. **Curso básico de LIBRAS**, 2008. Disponível em: <www.surdo.org.br/Apostila.pdf> Acessado em 07 de setembro de 2011.

PEREIRA, Maria Blecha; FERES, Maria Cristina Lancia Cury. **Próteses auditivas**. Revista Médica, Medicina (Ribeirão Preto) 2005. Disponível em: <http://www.fmrp.usp.br/revista/2005/vol38n3e4/5_proteses_auditivas.pdf> Acessado em: 09 de setembro de 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin, 2006. Florianópolis. **Fundamentos da Educação dos Surdos**. Disponível em:

<www.sistemachaplin.com.br/dados/arquivo/arquivo0000003.pdf> Acessado em 05 de outubro de 2011.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: Os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de, **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília, 2004. Disponível em: <www.feneis.com.br/page/pnaes.asp> Acessado em 01 de novembro de 2011.

QUIRÓS, J. B.; GUELER, F.S. **La Comunicación humana y supatología: Ensayo histórico hasta 1900**. Buenos Aires, Argentina: Casa Ares, 1966. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/./1492> Acessado em 01 de outubro de 2011.

SACI. Disponível em:

<<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1662>> Acessado em 01 de setembro de 2011.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acessado em 20 de julho de 2011.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. MEC. Programa Nacional de Apoio

à Educação dos Surdos. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>
Acessado em 01 de outubro de 2011.

SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTANA. Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurológicas/** Ana Paula Santana. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A inclusão da criança com Necessidades Educacionais Especiais, 1997.** Acessível em:
<www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/A-inclusao-da-crianca-com-necessidades-educacionais-especiais.pdf> Acessado em 30 de julho de 2011.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SOUZA, Ely; MACÊDO, Josenete Ribeiro. **Inclusão social do surdo: um desafio à sociedade, aos profissionais e a educação,** 2002. Acessível em:
<www.nead.unama.br> Acessado em 01 de setembro de 2011.

SURDO, 2011. **Fatores de risco (Surdez).** Disponível em:
<<http://surdo.org.br>> Acessado em 25 de agosto de 2011.

_____ **Níveis de surdez e aparelhos.** Disponível em: <<http://surdo.org.br>>
Acessado em 25 de agosto de 2011.

_____ **Língua Brasileira de Sinais.** Disponível em: <<http://surdo.org.br>>
Acessado em 25 de agosto de 2011.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva dos professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** Mestrado em fonoaudiologia. São Paulo, 2008. Disponível em: <www.centroruibianchisp.gov.br/usr/share/documents/AnaClaudiaTenor.pdf> Acessado em 25 de agosto de 2011.

UNESCO, 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf > Acessado em: 10 de julho de 2011.

UNICEF, 1989, 1990. **A Convenção sobre os direitos das crianças.** Disponível em <www2.mre.gov.br/dai/crianca.htm> Acessado em 25 maio de 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIKIPEDIA. Disponível em:
< http://pt.wikipedia.org/wiki/Congresso_de_Mil%C3%A3o >
Acessado em 25 de agosto de 2011

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA- ALUNO SURDO

- 1) Há quanto tempo estuda aqui nessa instituição
- 2) Já estudou em uma escola especial?
- 3) Quando descobriu a surdez?
- 4) Como você reagiu a essa notícia?
- 5) Como é a relação entre você e sua família?
- 6) Como é a comunicação entre vocês? Eles aprenderam LIBRAS?
- 7) Aqui na escola, como é o relacionamento com os colegas ouvintes?
- 8) E com a professora?
- 9) Você e sua intérprete se dão bem?
- 10) Você consegue entender os assuntos dados em sala de aula?
- 11) Escreve no quadro o esquema da aula?
- 12) E nas provas, como se sai?
- 13) Você se sente acolhido pela escola?
- 14) Para você, o que precisa ser mudado aqui na escola? O que te deixaria mais à vontade aqui?
- 15) A lei 5.626 fala sobre que os professores terão que aprender LIBRAS. O que você pensa sobre isso? (Os conteúdos serão melhores explicados?)
- 16) Entenderá facilmente o que está sendo dado em sala de aula?
- 17) Você considera importante incluir o aluno surdo em uma escola regular?
- 18) O que você queria que mudasse aqui na escola, que melhoraria seu desempenho escolar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA- INTÉRPRETE

- 1) Quantos anos tem de formação?
- 2) Aonde aprendeu LIBRAS? (Por quê?)
- 3) Sempre atuou como intérprete?
- 4) Como veio ser intérprete aqui nessa instituição?
- 5) Atualmente, é intérprete de quantos alunos?
- 6) Quais os benefícios de tal trabalho?
- 7) E as dificuldades? Ao longo do tempo, houveram muitas?(Contar uma experiência pelo menos)
- 8) Como é a sua relação com o professor regente da sala em que é intérprete?
- 9) E com o (s) aluno (s) que você é intérprete, como é a sua relação?
- 10) Você mantém contato com o aluno fora da instituição?
- 11) Quando surge uma dúvida do aluno com relação ao assunto dado em sala de aula, como vocês resolvem?
- 12) Existem algumas palavras que não possuem sinais específicos. Como vocês fazem para solucionar tal situação?
- 13) Qual o tipo de apoio que você recebe da escola para realizar o seu trabalho?
- 14) Você sente dificuldade em transmitir os assuntos ao aluno surdo? O que faz para superá-las?
- 15) Com a lei 5.626, o professor terá que aprender LIBRAS. O que você, como intérprete, pensa sobre isso?
- 16) Essa mesma lei fala sobre o exame de Proficiência em LIBRAS, que habilita o intérprete ou o professor para a função docente. Você já pensou em lecionar?
- 17) Você considera importante incluir o aluno surdo em uma escola regular?
- 18) O que acha que deveria melhorar aqui na escola para que o aluno surda tenha um melhor desempenho?

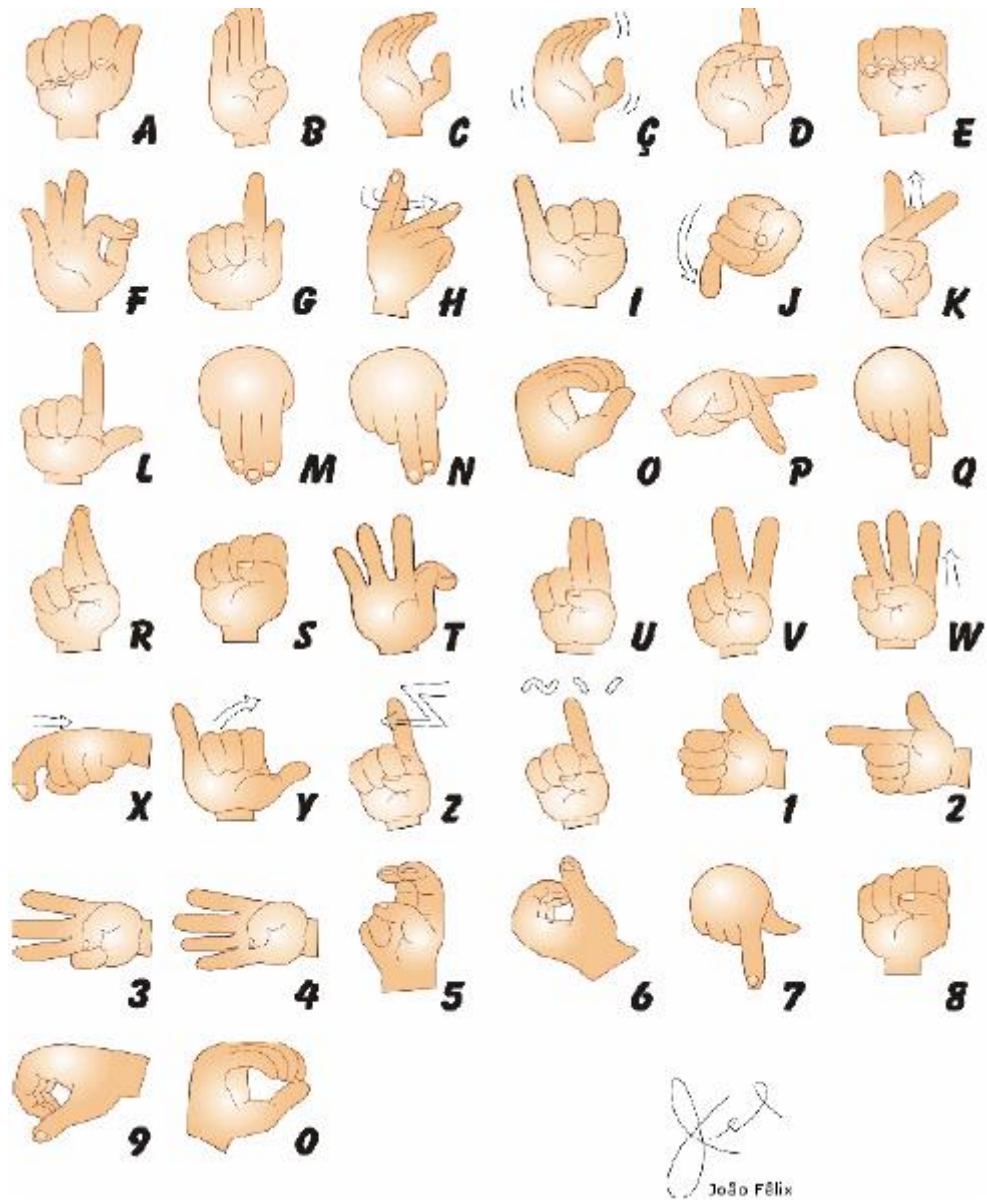
ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSOR REGENTE

- 1) Há quantos anos leciona?
- 2) Já trabalhou antes em alguma outra escola inclusiva?
- 3) Já conhece, e sabe LIBRAS?
- 4) O que mais sentiu dificuldade quando recebeu em sua turma um aluno surdo?
- 5) O que fez para superá-la?
- 6) Você costuma fazer um esquema da aula no quadro?
- 7) Como vê seu aluno surdo hoje?
- 8) E com a intérprete, como é o relacionamento?
- 9) Ter um intérprete na sala de aula é para muitos professores um verdadeiro incômodo. O mesmo acontece com a senhora?
- 10) Como é a sua comunicação com o aluno surdo?
- 11) Com a lei 5.626 a senhora, assim como todos os professores, terão que aprender LIBRAS. O que pensa sobre isso?
- 12) Você considera importante incluir o aluno surdo em uma escola regular?
- 13) Qual a metodologia utilizada?
- 14) Considera a estrutura da escola adequada para a real inclusão do aluno surdo?

















ROTEIRO DE PERGUNTAS- DIREÇÃO ESCOLAR

1. Endereço da escola.
2. Quantidade total de alunos.
3. Quantidade total de alunos surdos.
4. Como a escola se tornou inclusiva?
5. Qual sua relação com os alunos surdos?
6. Sabe LIBRAS?
7. Quais atividades que integram os alunos? (Falar sobre o coral de surdos e ouvintes)
8. O que acha que precisa ser melhorado na estrutura da escola para incluir realmente os alunos surdos?
9. Quais as dificuldades enfrentadas durante o processo de transição da escola?

ALFABETO MANUAL



FAMÍLIA

<u>FAMÍLIA</u>			
			
FAMÍLIA		MULHER	HOMEM
			
GERAÇÃO		SOGRO	
			
GENRO	NETO	IRMÃO / IRMÃ	
			
MAMAE		PAPAI	

PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008