



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEDUC)**

DISSERTAÇÃO

**Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por
profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**

Simone D`Avila Almeida

Nova Iguaçu, 13 de fevereiro de 2014.



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEDUC)**

**Atendimento Educacional Especializado: análise das concepções de bilinguismo
por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**

Simone D`Avila Almeida

Sob a orientação da professora

Márcia Denise Pletsch

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestrado em Educação** no programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Rio de Janeiro

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES
(PPGEDUC)**

Título da dissertação: Atendimento Educacional Especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ

Elaborada por: Simone D`Avila Almeida

Dissertação aprovada em defesa pública em 13 de fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra Márcia Denise Pletsch (orientadora)
UFRRJ

Prof^a Dra Celeste Azulay Kelman
UFRJ

Prof^a Dra Geovana Mendonça Lunardi Mendes
UDESC

O passado é o campo de exercício da liberdade, um universo que carrego em mim e do qual disponho. A memória é uma potência que eu exerço e não me abala exteriormente. É um mundo inteiro dentro de mim, o qual evoco quando quero. Esse mundo é atemporal e, contudo ele deixa subsistir em mim o tempo do qual o evoco. Eis aí o ponto onde se reúnem o tempo e a eternidade, onde o tempo, sem se extinguir, se dilui dentro da eternidade.

Mas ainda permaneço livre perante o conteúdo do passado, pois que o passado transfiguro-o e sempre lhe dou novos significados, os quais outrora não eram seus (bem diferente do objeto que agora tenho perante mim e que me resta indiferente até que o olhar do artista haja-o penetrado e iluminado). Eu poderia me sujeitar à lembrança enquanto tal, mas isso não passa de uma idolatria que se justifica sob o nome de verdade, se bem que a palavra verdade tenha outro sentido e traduza o ato pelo qual reconheço não o que as coisas são, mas antes seus significados. O passado, por isso, em lugar de me jugular, me liberta... Ele é a transformação do espetáculo que se oferecera a mim em uma potência da qual disponho e cujo exercício desconhece impedimentos e obstáculos...

É um erro gravíssimo pensar que o passado serve para salvaguardar, sob forma descorada, um presente extinto. Se a única utilidade do passado é arvorar-se ilusoriamente num presente que não existe mais, isso seria a extinção da memória. Não é o objeto da memória tão-somente testemunhar que outrora existiram coisas que retornaram, de uma vez por todas, para o nada, mas antes lhes devolver a vida pela qual se fizeram uma vida espiritual que só começa quando elas não existem mais. Deste modo, não é propriamente um erro pensar às vezes que o espírito é um nada, pois que ele é nada se o quisermos como algo que nos fora dado, mas é tudo se essa coisa se reduzir a uma aparência a qual devemos superar e abandonar, para que possamos possuir interiormente e reencontrar sempre e sempre, por meio de um ato, a essência da coisa, já despojada daquela concha que até então a dissimulava.

Assim verdade é que o passado é um término, mas quando uma coisa termina, longe de dizer que ela não é mais nada, é preciso afirmar que ela cessou de parecer, e começou a ser, o que lança uma luz singular sobre o problema da morte.

Na maioria das vezes, os homens acreditam que quando já não conseguem mais se valer de alguma coisa que lhes foi dada, ela está perdida [para sempre]. Mas é também verdade que toda perda é um ganho, pelo menos se a perda é condição para que doravante cada coisa faça parte de nosso ser espiritual. Cada um de nós saber que os horrores da guerra permanecem vivos na memória, tão intensamente que ainda guardamos seu significado e sua realidade.

A memória nos faz espectadores da entrada do tempo na eternidade. Mas sentir-se-ia particularmente decepcionado [quem] esperasse encontrar na eternidade uma eternidade de coisas, [pois que] ela é uma eternidade de liberdade, capaz de se doar completamente, à condição precisa de que ela se manifeste conforme sua natureza.

(Notas sobre o Tempo - *Louis Lavelle*)

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação a minha avó Noêmia (in memoriam), por tudo que me ensinou, mas principalmente pela generosidade de sua alma que me acolheu e aqueceu em todos os momentos em que o medo e o frio pareciam me invadir. Pelo exemplo de mulher e mãe que foi e será eternamente. Você foi a luz que não me deixava esquecer que o sol brilharia novamente quando cessasse a escuridão.
Até breve!*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz (*In memorian*) e Mirian, pelo dom da vida.

Ao meu amor, que sempre me deu todo estímulo que precisei para enfrentar as dificuldades. Seu amor e compreensão sempre estiveram ao meu lado, mesmo quando nossos objetivos pareciam tão distantes.

Às amigas de percurso que conquistei e pelas quais fui conquistada. A Maíra pela generosidade dedicada a mim do primeiro ao último dia desta jornada, ou seja, hoje. Também a Elissandra que mesmo distante, nunca mediu esforços para me ajudar sempre que precisei. Obrigada por tudo. Amo vocês!

Em especial, à professora Márcia, pela orientação e credibilidade na construção desta dissertação e, também, pela paciência e cuidado a mim concedidos durante este processo. Sua crença em minha capacidade foi a essência que me fez chegar até aqui.

A todo o grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (UFRRJ)”, por todo aprendizado e encorajamento, pelos momentos de aprendizagem, troca e produção coletiva de conhecimento durante esses dois anos. Agradeço, especialmente, ao Maciel pela colaboração na escrita e na leitura da dissertação.

Às professoras da Banca Examinadora, Celeste Azulay Kelman e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, pelas contribuições dadas para a construção desta dissertação.

À Jose, pelos ensinamentos, apoio e incentivo, que se tivesse que descrever certamente me faltariam palavras. Amiga, parceira e novamente amiga, exemplo de profissionalismo e competência, além de uma belíssima língua de sinais. Muito obrigada por tudo!

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e a todos os profissionais participantes desta pesquisa, mas principalmente a Leila, meu sincero agradecimento.

A todos os professores, funcionários e colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em especial, agradeço a Aline, Nathália, Andréia e Fábio pelas trocas e vivências, e por tornarem nossas aulas tão agradáveis.

Agradeço, ainda, aos meus amigos da Escola Municipal Santa Luzia, pelos momentos de aprendizagem e realizações.

Aos “amigos, família que Deus me permitiu escolher”, por virem ao meu auxílio todas as vezes que precisei. Por intercederem por mim ao sentirem que eu precisava. Que me acolheram e me auxiliaram quando eu já não sabia se devia ou não seguir esse caminho, que sonharam comigo... Minha vida sem vocês jamais seria a mesma.

Aos amigos que negligenciei durante este período. Obrigado por continuarem me amando sendo quem eu sou.

À Sofia, luz da minha vida...

À Érica, minha maior incentivadora antes e durante esse processo. Exemplo de humanidade e competência. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu mesma não o fazia.

Aos meus alunos da graduação pelo carinho e interesse em decifrar juntamente comigo várias questões relacionadas à surdez.

Finalmente a CAPES, pelo fomento financeiro concedido no decorrer da realização desta pesquisa.

Obrigada!

RESUMO

ALMEIDA, S. A. 2013. **Atendimento Educacional Especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ.** 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ. 2014.

O tema da inclusão escolar tem sido o mais abordado nos debates contemporâneos na área de Educação Especial. A preocupação com o modelo praticado, bem como a problemática da formação específica, seja ela inicial ou continuada é alvo de vários debates, publicações e pesquisas. No tocante a educação de surdos, o número de pesquisas realizadas, tem se mostrado insuficiente, principalmente no que tange a abordagem do conceito de bilinguismo. O foco deste estudo é discutir tais concepções a partir do entendimento do professor da sala de recursos multifuncionais. Assim como, analisar o seu papel e suas práticas com alunos surdos incluídos. O *locus* da investigação foi uma escola da rede pública de ensino, localizada no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Participaram desta pesquisa uma professora de sala de recursos multifuncionais, um professor de Língua Portuguesa, um intérprete educacional de LIBRAS, duas professoras de classes bilíngues para surdos e dois assistentes educacionais. Como referencial teórico utilizamos à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), dando ênfase a subjetividade presente no processo de constituição do conceito de bilinguismo por parte dos participantes deste estudo. Para a realização da investigação optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem metodológica fundamentada no estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. Na análise dos dados extraímos três categorias: educação e bilinguismo, organização e atendimento da sala de recursos multifuncionais e formação profissional. A análise revelou que esta rede de ensino apresenta uma boa organização no que concerne a implementação da política federal para a escolarização de alunos surdos. Destacamos também o potencial do funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da compreensão do papel de todos os envolvidos. No entanto, evidenciamos que as concepções sobre os conceitos relacionados ao bilinguismo apresentadas pelos participantes da pesquisa ainda encontra-se em processo de construção, o que muitas vezes leva a interpretação equivocada dos mesmos em relação a escola e a educação bilíngue.

Palavras-chave : Surdez; bilíngüismo; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

ALMEIDA, S. A. 2013. **Specialized Educational Services: analyze of the bilingualism conceptions by professionals the Public School Santa Luzia in Duque de Caxias/RJ.** 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ. 2014.

The school inclusion subject has been the most broached in the contemporaneous debates in the special education area. The preoccupation about the model practiced, as well as specific formation problematic, either initial or continued it's target of many debates, publications and researches. About the schooling of deaf the number of researches made, have been showed insufficient, mainly concerning the bilingual concept approach. It's between this scenery that this work tried to analyze the bilingual conception presented by professionals that contribute to the schooling of deaf students focused on the conception presented by the leader teacher of deaf students from the Multifunctional Resource Class concerning her play and the practice utilized by her aiming to the development of the process of teaching and learning of these subjects during the inclusion process. The investigation locus was a public school, localized at Duque de Caxias city, in the state of Rio de Janeiro, whereat we elected as participant of this study a teacher from the Multifunctional Resource Class, a Portuguese teacher, an educational LIBRAS interpreter, two teachers of bilingual classes for deaf people and two educational assistants, all of them from the referred institution. As theoretical reference we used the historical-cultural perspective by Vygotsky (1998), emphasizing the subjectivity present in the constitution process of the bilingualism concept by this study's participants. To the realization of the investigation we opted to a qualitative research with its methodological approach in the case study (YIN2005), using as data collection instrument the analysis of documents and the semi-structured interview. In the data collection analysis we extracted three categories: Education and bilingualism, Organization and Multifunctional Resource Class attendance and professional formation. The analysis revealed that this schooling network presents a good organization concerning the implementation of federal politics for deaf students schooling. We also featured the potential functioning of Specialized Educational Services (AEE) about the comprehension of all the involved people roles. Nevertheless, we evidenced that the conceptions about the notion related to bilingualism presented by the research participants are still find in construction process, which take them to a wrong interpretation of the concepts of bilingual school oftentimes.

Keywords: deaf; bilingualism; specialized educational services.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS.

Figura 01 – Estrutura funcional do Programa de Educação de Surdos.....	67
Gráfico I – Quantitativo de turmas por distrito com atendimento em classes especiais.....	56
Gráfico II – quantitativo de escolas que oferecem atendimento em classes bilíngues para surdos.....	56
Gráfico III – Distribuição do quantitativo de SRMs por distrito.....	57
Quadro nº01 – Caracterização da escola participante da pesquisa.....	41
Quadro nº02 – Categorias de análise.....	52
Tabela nº01 – Documentos que discorrem sobre aspectos relacionados a Educação Especial.....	26
Tabela nº02 – Caracterização do Atendimento Educacional Especializado.....	42
Tabela nº03 – Caracterização do atendimento em classes regulares.....	42
Tabela nº04 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	43
Tabela nº05 – Caracterização dos participantes secundários da pesquisa.....	44
Tabela nº06 –Sinais utilizados na transcrição das entrevistas para a Língua Portuguesa escrita.....	50
Tabela nº07 – Tabela de transcrição LIBRAS/Língua Portuguesa.....	51
Tabela nº08 –Quantitativo de escolas municipais e de escolas que oferecem atendimento em SRMs ou em Classes Especiais.....	55
Tabela nº09 – tipos do bilinguismo praticado nas escolas.....	73

LISTA DE SIGLAS

AEE– Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EE – Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETP – Equipe técnico-pedagógica
EUA – Estados Unidos da América
FENEIS – Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos
GEs – Grupos de Estudos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM – Instituto dos Surdos-Mudos
L1 – Primeira língua
L2 – Segunda língua
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
MEC– Ministério da Educação
NEEs – Necessidades Educativas Especiais
ONU– Organização das Nações Unidas
P1– Participante um
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PI – Professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental
PIB – Produto Interno Bruto
PII – Professor do segundo segmento do Ensino Fundamental
PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLIBRAS – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da LIBRAS
RJ – Rio de Janeiro
SME – Secretaria Municipal de Educação
SRMs – Sala de Recursos Multifuncionais
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE ANEXOS

Anexo nº 01 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	113
Anexo nº 02 – Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	114
Anexo nº 03 – Transcrição.....	117

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	xi
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	01

Capítulo 1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DO BILINGUISMO

07

1.1. Revisitando o contexto da educação de surdos	07
1.2. Diferentes concepções sobre o bilinguismo	18

Capítulo 2 – O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES SOCIAIS DO BRASIL

25

2.1. O Atendimento Educacional Especializado	25
2.2. Inclusão, bilinguismo e atendimento educacional especializado: práticas institucionalizadas pelo decreto nº 5.626/2005.....	32

Capítulo 3 – DESIGN DA INVESTIGAÇÃO.....

37

3.1. Estudo de caso como opção de investigação.....	37
3.2. Contextualizando o cenário da investigação.....	39
3.3. Sujeito da pesquisa.....	43
3.4. Procedimento da pesquisa.....	45
3.4.1. Fase exploratória.....	45
3.4.2. Delimitação do estudo e procedimentos de coleta dos dados.....	46
3.4.3. Pressupostos para análise sistemática dos dados.....	48
3.4.4. Análise de Conteúdo.....	51

Capítulo 4 – CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ.....

54

4.1. O município de Duque de Caxias e a Educação Especial.....	54
--	----

4.2. Trajetória da educação de surdos no Município de Duque de Caxias/RJ e na Escola Municipal Santa Luzia.....	57
4.2.2. A Educação de Surdos no município de Duque de Caxias: práticas atuais.....	66
Capítulo 5 – BILINGUISMO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS SURDOS.....	70
5.1. Concepções de educação e escola bilíngue por professores e profissionais do AEE para alunos surdos.....	70
5.2. Organização do atendimento da sala de recursos multifuncionais.....	75
5.2.1. Diversificação das práticas pedagógicas.....	76
5.2.2. Suporte e atendimento a família.....	81
5.2.3. Interação entre professores do ensino comum e da SRM.....	84
5.3. Perspectivas na formação de profissionais no atendimento educacional a pessoa surda.....	87
Considerações finais.....	95
Referências bibliográficas.....	101

Introdução

Há várias décadas governos de diferentes países tem voltado sua atenção para a criação de políticas públicas voltadas para o “atendimento” das minorias, dentre os quais a comunidade surda (BUENO, 2008; SKLIAR, 1998). Nesse contexto, a implantação de ações políticas visando à garantia da inclusão escolar e social de pessoas com deficiências vêm sendo ampliada no Brasil, ficando evidenciada nas diretrizes federais homologadas desde a década de 1990. Dentre os principais documentos podemos citar: *a Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994); *a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (BRASIL, 1999); *as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001); *a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), *as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* (BRASIL, 2009) e, finalmente, o Decreto nº. 6571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). Dentre estas normatizações cabe ressaltar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por meio da homologação da Lei nº 10.436, atualmente regulamentada pelo Decreto nº 5626/05. Sua constituição dispõe sobre os principais norteadores direcionados à educação desses sujeitos, sendo a mesma particularmente do interesse desse estudo por abranger a escolarização do sujeito surdo.

Com o objetivo de verificar se há relevância na elaboração deste trabalho, realizamos um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, visando identificar que temas de pesquisas relacionadas à surdez têm sido investigados pelas instituições nacionais de ensino superior em seus programas de pós-graduação. Privilegiamos quatro áreas por envolverem o debate sobre as práticas pedagógicas: Educação, Educação Especial, Letras e Linguística. Foram analisados 158 resumos de pesquisas distribuídas em 139 dissertações e 19 teses presentes neste banco de dados no período de 2008 a 2012, nas quais encontramos o seguinte percentual: 103 (65,18%) pesquisas no campo da Educação, 04 (2,53%) em Educação Especial, 15 (9,49%) em Letras e 36 (22,78%) em Linguística.

¹Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acessado em março de 2013.

A partir da leitura dos resumos identificamos diversos eixos, tais como: linguagem, inclusão, representações sociais acerca da surdez, bilinguismo e práticas pedagógicas. A análise dos resumos mostrou que apenas um pequeno percentual de pesquisas (1,9%, três pesquisas) aborda o bilinguismo. Em outros termos, verificamos que as concepções envolvendo a temática ainda não foram devidamente investigadas, sobretudo no que se refere a como as mesmas se refletem nas práticas pedagógicas dirigidas para alunos surdos. O que corroborou para que este tenha se tornado o tema desta pesquisa.

Nesse sentido, o interesse pelo tema da pesquisa no campo da surdez que já pulsava em mim desde os anos de 2002 cresceu ainda mais. Carrego nas lembranças de infância a recordação de um jovem rapaz, morador da vizinhança local, cujo costume de todos era nos referirmos a ele como “maluquinho”. Digo isto, porque naquela ocasião, não era comum o contato com pessoas surdas.

Anos mais tarde, percebi o equívoco que cometeria dubiamente. Ou seja, o primeiro por me referir a uma pessoa utilizando um termo pejorativo, e, segundo, por perceber que na realidade tratava-se de um jovem surdo, que não tivera acesso ao aprendizado da Língua Portuguesa oral, ou mesmo a LIBRAS. O entendimento de que se tratava de uma pessoa surda ocorreu no início da adolescência, ao perceber a presença de intérpretes em alguns encontros religiosos. No entanto, não demonstrei interesse em aprender a LIBRAS.

Com o ingresso no ensino médio, na modalidade normal, novamente tive acesso à Educação Especial, inclusive na área de surdez. Contudo, novamente não demonstrei interesse por esse segmento educacional.

Em 1999, enquanto aluna do curso de Pedagogia na UERJ, tive a disciplina de Educação Especial, como parte do currículo. Embora atuasse no magistério por um período de dez anos (no Ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil), ainda não tinha estabelecido nenhum contato com alunos com necessidades educativas especiais (NEEs). Essas aulas foram fundamentais para meu crescimento, pois em 2002 ingressei no quadro de magistério da Secretaria Municipal de Duque de Caxias\RJ, e, conseqüentemente, atuei como regente de uma turma denominada de “turma projeto”. Esta turma era composta por dezesseis alunos em fase de alfabetização, dentre eles: quatro com laudo de deficiência intelectual (DI), um com autismo, um com esquizofrenia e um com Síndrome de Down. Esse foi o meu primeiro contato com a área da Educação Especial.

Ultrapassado este primeiro desafio, voltei minha atenção para um determinado grupo de alunos surdos, que devo admitir, provocava em mim um misto de curiosidade e inquietação. Não tinha ideia de como aqueles indivíduos poderiam ser capazes de aprender, e muito menos como as professoras que os acompanhavam poderiam ensiná-los. A partir dessa inquietação ingressei em um curso de LIBRAS, oferecido na própria escola, o qual era ministrado por uma professora surda. A identificação com LIBRAS e com o trabalho realizado nas classes de surdos ali existentes foi imediata, é o que Larrosa (2002) define como o “princípio da paixão”.

Após dois anos de estudos, finalmente assumi a regência de uma turma de surdos do terceiro ano de escolaridade. Nesta época, a escassez de publicações sobre as práticas pedagógicas direcionadas para alunos surdos era ainda maior, fato que impulsionou minha busca pela especialização, formação essa concluída em 2005².

Dois anos depois, em 2004, assumi a regência de uma sala de recursos multifuncional, *lócus* de oferta do Atendimento Educacional Especializado³ (AEE) para surdos incluídos em classes regulares. Nesse contexto, se tornou fundamental, compreender o processo de inclusão, e conseqüentemente, o bilinguismo em sua complexidade, bem como a necessidade de investigar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos surdos no espaço do AEE.

Nos anos de 2005 e 2006 continuei atuando na sala de recursos multifuncionais (SRM) e paralelamente em classes bilíngues para alunos surdos, período este em que tive a oportunidade de atuar como regente da primeira turma para jovens e adultos surdos (EJA) que atendia no noturno.

A partir do ano de 2007 deixei de atuar em classes bilíngues e passei a ser regente apenas da SRM. Ou seja, todos os meus esforços a partir deste ano estiveram direcionados a tornar este espaço um *lócus* de excelência do AEE. Para tanto iniciei a busca autodidata por suporte quanto ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos, assim como esclarecimento efetivo no que se refere ao trabalho com diversos conceitos interdisciplinares em substituição ao reforço em todas as disciplinas que antes era oferecido.

²Apresentação da monografia intitulada “Avaliação: Uma perspectiva sobre adaptação curricular e desenvolvimento da autonomia da pessoa portadora de deficiência auditiva em meio ao processo de inclusão” (ALMEIDA, 2005).

³ Modalidade de atendimento que passou a integrar a instituição escolar investigada em 2000.

A partir de 2008 foi estabelecida a parceria entre as duas salas de recursos, passando as mesmas a oferecer atendimento de forma integrada. Para tanto, vários projetos abarcando conceitos diversificados foram realizados.

Em 2009 as SRMs da instituição iniciou o atendimento para alunos oriundos da educação infantil, fato que impulsionou a busca por estratégias referentes ao ensino e a aquisição da LIBRAS por crianças surdas. Esse atendimento foi relevante quanto à oferta da primeira oficina de ensino de LIBRAS para familiares de alunos surdos na instituição, sob minha autoria no ano de 2010.

Paralelamente a esta iniciativa iniciei em parceria com outra professora da SRM da escola, uma oficina de LIBRAS para turmas do 5^a. ano de escolaridade, visando contribuir para o processo de inclusão de alunos surdos na referida instituição a partir do 6^o ano de escolaridade.

Em 2011, obtive afastamento integral de minhas funções para realizar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares PPGEduc/UFRRJ, por meio da linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas.

No referido programa destaco a participação nas atividades do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, no qual participei de diferentes estudos. Dentre essas atividades a participação no projeto financiado pela CAPES por meio do Programa Observatório da Educação (edital 49\2012) foi relevante. É importante sinalizar que esse programa concedeu uma bolsa de estudos para a realização dessa pesquisa.

Com base nesses estudos e atividades realizadas durante o mestrado delineei como objetivo desta pesquisa analisar as concepções sobre o bilinguismo de profissionais que atuam na educação de surdos no Município de Duque de Caxias/RJ, particularmente do professor regente da sala de recursos multifuncionais. Também será analisado o seu papel e suas práticas frente ao processo de inclusão de alunos surdos.

Para atender aos objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com base nos referenciais do estudo de caso (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2005; entre outros). Para tal, foram utilizados como procedimentos de coleta de dados diferentes recursos, a saber: a) análise documental; e, b) entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados propomos a análise de conteúdo com base nos estudos de Bardin (2011).

A abordagem teórica utilizada é a histórico-cultural que tem em Vygotsky (1991, 1998 e 2003) a sua principal referência. Essa abordagem é empregada por diferentes autores nacionais que investigam a escolarização de surdos, dentre os quais destacamos os trabalhos de Góes (2000), Kelman (2005), Neto e Mori (2012) e Razuck, Tacca e Tunes (2007). Sua utilização se deve a compreensão de que a mesma adequa-se as diversas propostas metodológicas e investigações que busquem ir ao encontro de dois fundamentos básicos, a saber: 1) o fato de que a gênese das funções psicológicas encontra-se presente nas relações estabelecidas socialmente; e 2) de que a constituição do indivíduo ocorre por meio da mediação do outro (VYGOTSKY, 1991).

Em consonância com a proposta de investigação, este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta de forma sucinta, a gênese da educação de surdos no cenário internacional, destacando as filosofias de ensino predominantes no que se refere à escolarização desses sujeitos em diferentes momentos históricos. Apresenta também como tais propostas filosóficas foram se materializando nas políticas educacionais de nosso país, assim como discorre sobre a institucionalização do bilinguismo no Brasil (BUENO, 1994, 1993, 1998; GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998; ROCHA, 1997; SOARES, 1999; SACKS, 1989; BRITO, 1989; FELIPE, 1989; HEYE, 2001; SAVEDRA, 1994; dentre outros).

No segundo capítulo são apresentadas brevemente as políticas e diretrizes no campo da Educação Especial, dando ênfase para aquelas que culminaram com a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seguida analisamos o Decreto nº 5.626/2005, sobretudo, no que se refere à educação bilíngue e sua constituição, (KELMAN, 2005; GLAT & PLETSCHE, 2012; MENDES, 2006; SANTOS, 2004; LODI, 2013; LACERDA, 2013; dentre outros).

O terceiro capítulo apresenta o *designer* metodológico da pesquisa, ou seja, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os processos de análise do material produzido, bem como o perfil dos participantes da mesma (ANDRÉ, 2005; BARDIN, 2011; MINAYO, 2000; PLETSCHE, 2005, 2010; dentre outros).

O quarto capítulo apresenta o percurso pelo qual a educação de surdos se constituiu no município Duque de Caxias/RJ e na escola pesquisada. Para tanto utilizamos como base as entrevistas semiestruturadas. Em seguida discorreremos sobre a organização da educação de surdos no município.

Finalmente, o quinto capítulo apresenta a análise e as discussões dos dados em diálogo com os referenciais trabalhados ao longo deste estudo.

Assim, esperamos que essa pesquisa de mestrado contribua para a produção de conhecimento na área e a realização de discussões e novas pesquisas abordando o tema.

CAPÍTULO 1

História da educação de surdos e os pressupostos filosóficos do bilinguismo

Este capítulo tem como objetivo apresentar, acontecimentos relevantes no cenário internacional que constituíram a educação de surdos. Para tal, iniciamos com uma revisão dos principais aspectos históricos, e como essa educação para essa parcela da população se constituiu. Ênfase será dada ao debate em torno do bilinguismo.

Vale esclarecer, que não pretendemos esgotar o debate histórico e filosófico concernente a educação de surdos, mas apresentá-lo de forma a tentar ultrapassar, o enfoque no qual tem sido constituído o encaminhamento do mesmo por especialistas na área de surdez (BUENO, 1998).

Dessa forma, desejamos possibilitar aos leitores uma reflexão contextualizada, quanto aos processos históricos, políticos e filosóficos que influenciaram as propostas educacionais dirigidas para alunos surdos em nosso país.

1.1. Revisitando o contexto da educação de surdos

A história da educação de surdos, em termos internacionais, tem como marco inicial o século XVI, pois a partir desta época passou-se a cogitar a possibilidade de que os mesmos pudessem aprender. Tal discurso se difere do praticado anteriormente, pois, segundo Goldfeld (1997):

Na antiguidade, os surdos assim como as pessoas com outras deficiências⁴ foram percebidos de formas variadas: com piedade, compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas (p. 13).

Ainda segundo Goldfeld (1997, p. 28) “é a partir do século XVI que se têm notícias dos primeiros educadores de surdos”, sendo os mesmos de origem europeia, principalmente espanhóis. É em meio a este cenário que surgem os primeiros registros acerca da educação de surdos, sendo estes atribuídos ao monge beneditino Pedro Ponce

⁴ No decorrer da história, as pessoas com algum tipo de deficiência ou limitação, foram referenciadas com a utilização de vários termos, de acordo a época abordada. Portanto, neste texto serão apresentadas algumas delas.

de Leon (1510-1584), que na Espanha, fundou a primeira escola para surdos em um monastério em Valladolid.

O monge teria ensinado dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, filhos da aristocracia espanhola (STROBEL, 2009). Este período ficou conhecido como a época dos precursores, restringida ao atendimento da criança surda fora do contexto escolar e voltado para pequenas minorias aristocráticas ou negociantes abastados.

Outro educador, referenciado por Lacerda (1998), é Heinicke reconhecidamente um importante pedagogo alemão que atuava como professor de surdos, utilizando um método de educação compartilhado apenas com seu filho. Considerado um dos primeiros precursores e “Pai do Método Alemão” amplamente conhecido como Oralismo Puro⁵. Foi atribuído a Heinicke o crédito por ter iniciado em 1755 as bases da filosofia oralista, através da publicação da obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. Vale destacar que a referida publicação, que tinha como base a filosofia oralista, atribuía grande valor apenas à fala utilizando como recursos a clareza de voz e compreensão das distintas entonações. O pedagogo tornou-se mais tarde o fundador da primeira escola para surdos em Leipzig, na Alemanha. Ambiente este, no qual apenas seu método era utilizado, pois se acreditava ser esse um processo fácil, porém moroso de apreensão da fala da língua pátria e de outras línguas.

No que se refere à filosofia oralista, defendida por Heinicke, podemos encontrar definições como a descrita por Soares (1999), que declara ser essa metodologia de ensino:

(...) o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (p. 11).

É importante ressaltar, que a filosofia oralista utiliza-se também da leitura labial como um recurso para a aquisição da língua falada, principalmente em casos em que o grau de comprometimento, ou de perda, impossibilite a reabilitação.

Segundo Goldfeld (1997), os educadores como o monge beneditino Pedro Ponce de Leon e Samuel Heinicke não possuíam uma metodologia única de ensino, fato esse que possibilitava à livre criação de práticas direcionadas a educação de surdos sem que

⁵ O método conhecido como oralismo puro tem por objetivo a exposição da criança à língua falada e aos sons, utilizando de preferência um aparelho de amplificação sonora para que se realize o treinamento auditivo. Utiliza-se da leitura orofacial como recurso incluindo elementos sonoros isolados, combinações de sons, palavras, finalizando com a fala repetitiva.

houvesse quaisquer divulgações, as mantendo apenas sobre o domínio de seus autores e seguidores.

O objetivo principal outrora atribuído a estes educadores era o de que estariam interessados em fazer com que os surdos, através do ensino da língua oral, pudessem amadurecer ideias, pensamentos e adquirir conhecimento, conseguindo assim, estabelecer comunicação com o mundo ouvinte.

Em oposição ao oralismo, entraram em evidência na França, em 1750, os estudos realizados pelo abade Charles Michel de L'Épée, considerado o criador de uma metodologia que utilizava os sinais paralelamente a língua francesa. Devido a sua estrutura foi denominado, na visão de Goldfeld (1997) “sinais metódicos”⁶ que consistiu, através da combinação dos sinais presentes na língua gestual, dispostos de acordo com as normas gramaticais da língua francesa.

O sucesso de L'Épée se devia também ao fato, de oportunizar atendimento a toda sorte de surdos carentes e humildes que perambulavam na cidade de Paris. Essa atitude lhe oportunizara a aprendizagem do meio de comunicação (linguagem) utilizado pelos mesmos, fato que possibilitou a realização de um estudo aprofundado sobre a língua de sinais deste segmento populacional. Quando convidado a participar de reuniões e palestras, L'Épée apresentava seus projetos e resultados, alegando que seus alunos, em grande maioria, possuíam uma ótima escrita e após serem educados por professores ouvintes acabavam adquirindo habilitação para mais tarde, tornarem-se professores de outros surdos.

Como reconhecimento ao sucesso dos métodos utilizados por L'Épée foi fundada a primeira escola para surdos, nomeada “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. Instituição esta, que através da oferta de aulas coletivas, oportunizara a professores o aprendizado da língua de sinais diretamente com seus alunos, ao passo que esses, eram por eles educados. Outro aspecto que merece ser ressaltado é o status de referência internacional atribuído a esta instituição, no que tange a oferta de formação destinada a professores que atuassem com alunos surdos (GOLDFELD, 1997).

De acordo com as afirmações de Goldfeld (1997), no decorrer de seu trabalho e estudos, L'Épée recebeu duras críticas oriundas dos educadores oralistas, dentre eles

⁶No caso do Brasil, a referência a esta metodologia é feita por Dorziat (1997), alegando que a mesma traria grandes problemas, pois mistura duas línguas (Português e Língua de Sinais), resultando em uma terceira modalidade, que é o Português sinalizado, ocorrendo à introdução de elementos gramaticais característicos a Língua Portuguesa, na Língua de sinais (LIBRAS). Essa prática é conhecida também como Bimodalismo, e além de tornar inviável o uso correto da LIBRAS, também a desvaloriza.

Samuel Heinicke, que alegava ser a língua falada, a única capaz de organizar os pensamentos de um ser humano, e que a mesma era de ordem fundamental para a educação, ao passo que a língua de sinais seria contrária aos avanços educacionais dos alunos.

Diferentemente de seus antecessores, L'Épée não encontrou problema algum em divulgar seus trabalhos, técnicas e avanços referentes à educação de surdos. Em 1776, publicou o livro “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, no qual, expôs as regras sintáticas e o alfabeto manual de autoria de Pablo Bonnet. As críticas atribuídas aos métodos do abade, não abalaram a realização de suas pesquisas, tendo apresentado vários estudos abordando as técnicas por ele utilizadas no I Congresso Internacional sobre instrução de surdos, realizado em Paris (1878).

Durante os eventos recebeu ponderações nas quais seus opositores alegavam que a língua falada era maior fornecedora de conhecimentos, portanto o oralismo era tido por estes opositores como o mais eficaz se comparado a utilização da língua de sinais. No entanto, L'Épée não se deixou por vencido, antes utilizando como principal argumento, o fato de que a língua de sinais não fazia acepção de pessoas. Obviamente, o abade se referia aos surdos que não conseguiam aprender a língua falada, mas se tornavam usuários fluentes da língua de sinais, enfatizando que esta faria com que os surdos se comunicassem de forma mais natural.

A utilização do gestualismo, como metodologia de ensino para surdos, recebeu grande destaque, por demarcar o período espaço-temporal em que os surdos obtiveram grandes conquistas. Este fato é destacado por Sacks (1989), ao realizar a seguinte afirmação:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral, dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (p. 37).

Embora houvesse uma predominância em valorizar os estudos envolvendo o gestualismo, existia nesta época uma clara disputa entre seus defensores e os adeptos ao oralismo. Esta tensão é exposta por Bueno (1993), ao denunciar que:

No âmbito da educação da criança surda, a querela entre Pereira, L'Épée e Deschamps é uma excelente ilustração dessa negligência, na medida em que foi quase que exclusivamente tratada como uma

disputa entre defensores de “métodos de ensino especial” (oralismo versus gestualismo), sem que se explicitassem os determinantes que subjaziam a essa disputa (p. 64).

Em meio a este cenário de disputas filosóficas, muitos avanços continuaram ocorrendo também a parte do panorama europeu. A exemplo, em 1814 em Hartford, nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) tentou ensinar pessoalmente a menina surda Alice Gogswell juntamente com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell. Este fato fez com que ambos, idealizassem em um futuro próximo, a abertura de uma escola para surdos, impulsionando a viagem de Gallaudet à Inglaterra. Isto objetivou seu desejo em conhecer o trabalho realizado por Braidwood, na escola oralista “Watson’s Asylum” (uma escola de métodos secretos). No entanto, Gallaudet fora impedido de conhecer a escola ou ter acesso a quaisquer metodologias ali utilizadas.

Após a decepção de não obter acesso ao conhecimento construído na escola oralista Watson’s Asylum, Gallaudet parte para a França, onde fora bem recebido. Chegando lá, impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard, contribuindo posteriormente para seu retorno à América, acompanhado do professor surdo Laurent Clerc. Ambos fundaram em 1817, a primeira escola para surdos instalada em Connecticut, nos Estados Unidos.

Nomeado de “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”, obteve muito sucesso, o que levou à abertura de outras escolas de surdos nos EUA, pois ali se encontravam muitos professores surdos e ouvintes usuários fluentes da American Sign Language (ASL). Kelman (2005) destaca que “o filho de Gallaudet, em 1864, fundou a Universidade Gallaudet, também só para surdos, em Washington, existente até hoje, referência mundial na produção de conhecimento sobre a surdez” (p. 08).

Sobre estes casos, Bueno (1998) nos alerta para o fato de não haver objetividade acerca da existência de evidências históricas, que comprovem os resultados alcançados por esses educadores, ainda que os mesmos juntamente com seus seguidores, tenham fundado em vários países uma série de escolas seguindo os moldes utilizados no Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris.

Em meio a este cenário, no Brasil o imperador D. Pedro II durante o período regencial, homologou a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, que instituiu oficialmente a primeira escola de surdos do país. Esta escola era denominada na época de Imperial

Instituto dos Surdos-Mudos, instituição esta que teve seu nome alterado em (1957) para “Instituto Nacional de Educação de Surdos”– INES, situado no Rio de Janeiro. Para Rocha (1997), a referida instituição teve como mentor o francês Ernest Huet, sendo mais tarde considerada a responsável pelo surgimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual era constituída por um misto da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões brasileiras.

Ainda segundo a mesma autora, em dezembro de 1857, Ernest Huet apresentou a um grupo de pessoas na presença do imperador os resultados de seu trabalho, baseado no programa de ensino que englobava duas disciplinas: 1) Linguagem Articulada, para os que tinham aptidão; e 2) Leitura sobre os Lábios, somente para os que tivessem resíduo auditivo, causando assim, expectativas positivas aos que ali se encontravam presentes.

Em 1861, Ernest Huet deixou o Brasil sob a alegação de problemas pessoais e com a intenção de lecionar para surdos no México. Em 1862, o Dr. Manoel Magalhães Couto é contratado para assumir o cargo de diretor do INES. Após mudanças estruturais realizadas no Instituto, ocorridas em 1867, foram estabelecidas novas disciplinas que substituíram a Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios, passando ofertar as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Elementos da História, Português, Francês e Contabilidade (ROCHA, 1997).

As disciplinas ora suspensas somente foram reintegradas ao currículo da instituição em 1873. Todavia neste mesmo ano, o Instituto passou a funcionar em regime de internato, sendo essa nova proposta inspirada nos ideais e preceitos do iluminismo, que tinha como princípio fundamental, a inserção social através do ensino das letras, das ciências e de ofícios manuais. Esta proposta era reflexo do que ocorria nas instituições para deficientes na Europa.

Pioneiro e baseado no conceito europeu de educação o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, não era uma entidade de caridade ou assistencial. E estava alocado na área de instrução pública, como parte da estrutura administrativa do governo da época. Portanto desde seu início constituiu-se como uma instituição voltada para a educação dos sujeitos surdos, porem atendeu inicialmente apenas três surdos oriundos da capital do império.

O fato de atender um número reduzido de alunos surdos serviu de estímulo para o surgimento de várias hipóteses acerca das intenções do imperador quanto à fundação da instituição, dentre elas Reis (1992):

Corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil, porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo e que, em função disso, D. Pedro II teria se interessado em iniciar a educação dos surdos no Brasil (p. 62).

De acordo com Rocha (1997), após dez anos de sua fundação, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou por uma dura crise, exposta apenas em 1868. Isso ocorreu em decorrência de uma inspeção que relatou o desvio do propósito original da instituição, ou seja, educacional, passando a funcionar meramente como um asilo para surdos.

Com a nomeação de Tobias Leite para a direção da instituição houve mudanças no currículo de ensino elementar que passou a incorporar as disciplinas do secundário. Além disso, o Instituto passou a oferecer ensino profissionalizante em técnicas agrícolas, já que esta formação atendia no momento, as expectativas dos alunos pobres do meio rural que vislumbravam nela a possibilidade de exercício de uma profissão.

É nesse entremeio que em 1870 o Instituto dos Surdos-Mudos iniciou à oferta oficinas profissionalizantes de encadernação e sapataria. Essa experiência possivelmente impulsionou o processo que tornou a instituição referência para a educação de surdos no Brasil (ROCHA, 1997).

No início da década seguinte, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional em Milão, nomeado de “International Congress of Education of the Deaf”. A este evento foi atribuído à responsabilidade pelas mudanças provocadas na educação de surdos internacionalmente. Sobre as consequências de tal realização, Rée (2005) afirma que:

[...] essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o ‘11 de setembro’ deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método oralista para educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida de língua de sinais (p. 21).

Tendo sido organizado por maioria de defensores do oralismo, desejavam ganhar forças por meio de arcabouço legal, gerado pela articulação política do referido evento, sustentar suas concepções, devidamente compreendidas através da análise do contexto da época. Durante sua realização foram apresentados temas variados, focando a

organização do atendimento a ser oferecido pelas instituições à pessoa surda. Borne (2002) destaca que algumas dessas temáticas abordadas foram:

[...] as vantagens e desvantagens do internato, tempo de instrução, número de alunos por classe, trabalhos mais apropriados aos surdos, enfermidades, medidas curativas e preventivas, etc. Apesar da variedade de temas, as discussões voltaram-se às questões do oralismo e da língua de sinais (p.51).

De acordo com o mesmo autor, o congresso alcançou seu auge no dia 11 de setembro de 1880, ao ser iniciado o plenário final. Com a maioria dos votos a favor do oralismo ficou estabelecido o predomínio dos métodos orais, passando a ser terminantemente proibida a utilização da língua de sinais. Widell (1992) atribui como argumento utilizado no congresso, o fato de que:

[...] o método de sinais foi rejeitado, porque alegavam que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que ‘todos sabem que as crianças são preguiçosas’, e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil língua oral para a língua de sinais (p. 26).

Bueno (1998) esclarece que na época em que o Congresso Internacional de Milão foi organizado (1880) a sociedade tinha seus fundamentos pautados na comunicação oral. Desse modo os estudiosos e educadores não poderiam ter uma concepção de linguagem diferenciada da constituída hegemonicamente neste período histórico.

Destacamos o fato de que mesmo o Gallaudet College tendo sido idealizado nos moldes gestualista, ou seja, seu idealizador defendia que através dessa filosofia os surdos poderiam alcançar pleno desenvolvimento, esta instituição só passou a ter um diretor surdo em 1889. Isso após uma revolta dos alunos surdos contra a gestão da instituição, fato esse descrito por Sacks (1989).

A predominância da filosofia oralista na educação de surdos no contexto internacional perdurou aproximadamente por um século. Nesse período, conquistou adeptos no Brasil, fato que se refletiu no Imperial Instituto de Surdos-Mudos que proibiu não só o ensino por meio da linguagem gestual, mas também sua utilização nas dependências do mesmo (ROCHA, 1997).

Com o decorrer do tempo, a utilização da filosofia oralista apresentou avanços poucos significativos se comparados aos resultados alcançados pela gestualista. Isso devido os surdos profundos não conseguiam desenvolver a língua falada, o que

dificultava a aquisição de conhecimento causando um significativo atraso global em relação à aprendizagem (PERLINESTROBEL, 2006; SACKS, 1989).

Aos poucos a língua de sinais começou a ressurgir no cenário mundial, tendo como marco a publicação, em 1960, da obra “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, de Willian Stokoe. Este estudo afirmava que a ASL teria as mesmas estruturas presentes em uma língua oral. Conforme Quadros (2004), estes achados estimulou a realização de inúmeras pesquisas nos Estados Unidos e na Europa.

No ano de 1969 a Universidade Gallaudet adotou a comunicação total – Filosofia utilizada no ensino de surdos, que teve origem em 1817, através do método utilizado por Clerc, que utilizou um misto de padrões da língua Francesa oral e sinalizada, estabelecendo correspondência também com o inglês –. Ou seja, a criação de códigos, que utilizava um misto de recursos em função da garantia de efetiva comunicação. Ciccone (1996), acerca desta filosofia afirma que:

Essa filosofia possui uma maneira própria de entender o surdo, ou seja, longe de considerá-lo como portador de uma patologia de ordem ‘médica’, entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, características de um fenômeno com significações sociais. Por não explicitar claramente procedimentos de ensino, a Comunicação Total é incorporada, em diferentes lugares, em versões muito variadas, caracterizando-se, basicamente pela aceitação de vários recursos comunicativos, com finalidade de ensinar a língua majoritária e promover a comunicação (p. 47).

No que tange a comunicação total em sua composição enquanto metodologia de ensino, Denton (1976) nos elucida que:

A comunicação total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (p. 171).

Adotada pelos países da Europa e, conseqüentemente, pelo Brasil, Goldfeld (1997), nos alerta sobre o fato de que sua utilização ocasionava confusão e falta de entendimento entre os próprios surdos. Isso por se baseava em sinais despadronizados, nos quais cada surdo inventava e utilizava seus próprios sinais.

No final da década 1970 a comunicação total passou a ser utilizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esta decisão foi atribuída à pesquisas da professora de

linguística Lucinda Ferreira Brito e pelos estudos realizados na Universidade de Gallaudet. Capovilla (1997) esclarece que a Universidade de Gallaudet tornou-se o maior centro de referência em pesquisas relacionadas à comunicação total, este fato nos a compreensão dos fatos que provavelmente fizeram com que o INES adotasse tal concepção.

Muitas críticas direcionadas a utilização desta filosofia surgiram no decorrer dos anos dentre elas, a afirmação de que a mesma não possuía o “produto cultural”, atribuído a línguas criadas por comunidades falantes, desrespeitando assim, as características históricas e culturais constituintes das línguas de sinais (GOLDFELD, 1997).

De acordo com Quadros (2006), a utilização da comunicação total deu origem ao que hoje é denominado português sinalizado. Isto é, uma fusão da LIBRAS com a Língua Portuguesa, de forma que haja a permanência de padrões linguísticos presentes na língua oral a serem sinalizados, contudo a mesma não obteve disseminação, podendo ser considerada segundo a autora, um pidgin⁷.

A Proclamação da República, em 1889, trouxe poucas inovações relativas à educação de surdos, em que somente houve mudança de nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INSM), para Instituto dos Surdos-Mudos. Essa alteração se tornou possível por força da Lei nº 3.198, de 06 de julho de 1890, nome este que seria substituído após 1957, por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que se mantém até a presente data.

Embora seguisse os padrões internacionais, o INSM não contemplava a necessidade da época quanto à demanda por atendimento, oferecendo apenas 35 vagas em um universo que beirava a carência de 12.000. Como consequência da baixa oferta, a atribuição da educação de surdos foi repassada as províncias, que sem maiores financiamentos que possibilitassem à ampliação do atendimento educacional, direcionado as pessoas surdas, continuou sendo atribuída ao INSM. Este fato contribuiu para que vários anos se passassem até que outras instituições fossem inauguradas, afirmação esta, corroborada por Bueno (1994) ao dizer que:

Entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Terezinha — São Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos e desta época para a década de 60,

⁷ Segundo Meccleary (2008), esta terminologia é atribuída a uma língua emergencial que surge em situações extremas, onde existe uma barreira na comunicação entre pessoas que não utilizam como modalidade linguística, o canal oral auditivo, mas o espaço visual.

a educação do deficiente auditivo em nosso país teve um crescimento muito pequeno (p. 39).

Ainda segundo o autor, com a fundação do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, teve início o processo de expansão das instituições voltadas para a educação de surdos no país. Após um longo período, foram fundadas consecutivamente duas instituições, sendo a primeira em Porto Alegre (1954), e a segunda em Vitória (1957). Na mesma década, foi promovida a primeira especialização para professores no Brasil intitulada “Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada”. Muito embora tal iniciativa se apresentasse como um avanço quanto à educação de surdos, encontrava-se baseada nos moldes da filosofia oralista. No entanto, também na década de 50 outros países, a exemplo dos EUA, seguiam uma tendência favorável a utilização e reconhecimento da língua de sinais por meio da filosofia bilíngue que começava a tomar forma. Santoro (1994, p.19) corrobora com essa afirmativa ao declarar que:

[...] na década de 60 nos Estados Unidos, a legislação favoreceu a educação bilíngue, tendo o inglês como segunda língua, valorizando o vernáculo negro, o havaiano e o inglês crioulo, abrindo, de certo modo, a oportunidade de uma educação bilíngue também para o surdo com reconhecimento da Língua de Sinais.

A criação da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS), em 1984 foi fundamental para fomentar o debate acerca da educação dos surdos no Brasil, pois estimulou a mobilização dos surdos em prol de causas direcionadas a cultura, identidade surdas, bem o reconhecimento da LIBRAS. Este marco iniciou, portanto, as discussões relacionadas a institucionalização do bilinguismo no Brasil.

No que tange a filosofia bilíngue Goldfeld (1997) a define como uma proposta educacional que visa o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1), ou seja, língua de instrução da comunidade surda e da língua oficial do país na modalidade escrita como segunda língua (L2), respeitando a cultura e a identidade e do surdo, bem como suas especificidades linguísticas.

Moura (2000) destaca que o ressurgir da língua de sinais, bem como a institucionalização da filosofia bilíngue estariam diretamente relacionadas com a criação, em 1981, do Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pelas nações unidas, por intermédio da luta da Federação Mundial de Surdos da qual a FENEIS faz parte.

Através desta sucinta exposição, foi possível traçar o percurso da Educação de Surdos no cenário nacional, possibilitando a percepção da influência dos fatos históricos abordados, referente à institucionalização desta modalidade de ensino em nosso país.

1.2. Diferentes concepções sobre o bilinguismo.

A educação bilíngue para alunos surdos ganhou espaço no cenário nacional ao assumir a prerrogativa de ser capaz de modificar o processo de escolarização em que tais sujeitos têm sido submetidos. Essa afirmação encontrou apoio no visível fracasso escolar atribuído a esses alunos, mas também no interesse em superar as práticas pedagógicas ainda presentes na educação de surdos, ou seja, práticas oralistas ou embasadas na comunicação total (LACERDA, 2006).

Para compreendermos como iniciaram as discussões acerca da adoção da educação bilíngue, precisamos nos remeter ao ano de 1986. Data essa em que foi publicado um artigo no qual foram apresentados os primeiros argumentos a favor dessa filosofia de ensino. Brito (1986) se referiu ao bilinguismo como única solução para a educação de surdos. Afirma, com isso, que havia a necessidade de que a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB)⁸ fosse aceita em sua totalidade para que a mesma fosse institucionalizada, de forma a não haver restrições em seu uso. Através dessa defesa, passou-se a atribuir à língua de sinais a responsabilidade por garantir ao surdo sua integração social. O artigo abordava também outros aspectos, tais como: o status de primeira língua atribuída à LSCB e de segunda, à Língua Portuguesa; o desenvolvimento pleno do potencial linguístico dos surdos; e a utilização da Língua de sinais como canal propiciador da aquisição da língua oral. Estes argumentos apresentados serviram como propulsores para a institucionalização da abordagem educacional, atualmente conhecida como bilinguismo.

Sobre essa filosofia, Brito (1989) ressalta a importância dos aspectos psicossociais e cognitivos no estabelecimento do bilinguismo para a educação de surdos ao fazer a seguinte declaração:

Alguns surdos chegam a um bom domínio da língua oral da comunidade ouvinte que os cerca (no caso do Brasil, trata-se da língua portuguesa); outros não. Porém, um pleno domínio da língua oral é praticamente impossível para o surdo. Por isso, não se tem notícia de

⁸ Sigla referente à nomenclatura utilizada para se referir ao que hoje atribuímos o nome de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que pode ser abordada por alguns autores também como LSB. Utilização esta que estaria de acordo com padrões estabelecidos internacionalmente.

um bilinguismo pleno, no que concerne aos surdos, mas este é encontrado junto a ouvintes filhos de surdos cuja língua materna é a língua dos sinais (p. 90).

A autora se refere ao fato de que o pleno domínio da Língua Portuguesa seria praticamente impossível para alunos surdos, o que deixa evidente a necessidade de compreendermos o novo conceito atribuído ao bilinguismo. Por meio deste novo conceito seria possível o indivíduo obter domínio pleno de sua primeira língua e um domínio parcial de uma segunda língua. Vale ponderar que em nenhum momento a referida autora cita o fato de que a Língua Portuguesa na modalidade escrita poderia substituir a língua oral, que poderia ser entendido como um bilinguismo mais apropriado a qualquer sorte de surdos. Entendimento este que, anos depois, ganharia destaque sob forma da Lei 10.436 (BRASIL, 2002)

Heye (2001) compreende que um indivíduo bilíngue é alguém que utiliza duas línguas perfeitamente e no nível mais alto de desempenho, tanto no que se refere à leitura, à fala ou à produção escrita. Se contrapondo a esta afirmação, Savedra (1994) define o bilinguismo como uma condição humana e comum, através da qual qualquer indivíduo, supostamente, é capaz de utilizar, em níveis diferentes, línguas distintas. Em consonância com este autor, Skliar (2001, p. 92) faz o seguinte comentário:

Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais – ouvintes –, como a norma – ouvinte.

No entanto, ao retomarmos a discussão com Brito (1989) – o qual declara a incapacidade do domínio pleno pela maioria dos alunos surdos quanto à aquisição da Língua Portuguesa –, entendemos que tal afirmação contraria um dos pressupostos básicos da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998). Nesse pressuposto teórico o foco central consiste na interação social para a aquisição de linguagem. Em consonância com essa teoria, Bakhtin (1992) ressalta que:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar... Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (p. 108).

Brito (1989) faz referência à aquisição parcial do bilinguismo que é a realidade possível para a maioria dos alunos surdos. Destacado, como alternativa para a mudança de *status quo*, a utilização de *inputs* de qualidade, e tendo como canal de apresentação a língua de sinais. Cabe a nós ressaltar que tais *inputs* não estariam acessíveis a 95% da população surda, pois os mesmos são filhos de pais ouvintes que não possuem proficiência para o uso da LIBRAS. Neste caso, os *inputs* ocorreriam supostamente por intermédio de professores sem o domínio da LIBRAS. Por sua vez, fora da idade própria, pois a maioria desses alunos chegam à escola com idade avançada e sem ter se apropriado da LIBRAS.

Retomando a apresentação dos argumentos pró-bilinguismo apresentados por Brito (1989), salientamos que:

Os surdos, devido à falta de audição, requerem educação especial bilíngue. O tipo de bilinguismo é o diglótico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidade diferente, cada uma em situações distintas. A língua dos sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita, (p.98).

Outro ponto a ser analisado se refere à visão de Brito (1989) em relação ao ensino da língua oral como veículo de informação da tradição escrita. No entanto, este veículo não estaria acessível a todos os surdos, devido à falta de acesso à modalidade oral da Língua Portuguesa. Seja pela própria inabilidade do sujeito, pela restrição de oportunidade ou mesmo pela ausência de motivação e desejo acerca de sua aquisição.

Retomando o debate que delineia o percurso trilhado pelos defensores do bilinguismo até sua institucionalização, chamamos atenção para Felipe (1989), de acordo com o qual:

A partir do reconhecimento de que existe uma situação linguística de bilinguismo nas comunidades surdas, as escolas especializadas na educação de surdos, para não violar seus direitos linguísticos, tenderão mudar a atual ideologia pedagógica, implementando uma Educação Bilíngue (p. 101).

Essa citação nos remete às escolas especializadas em educação de surdos – tais como o INES – que neste período estariam substituindo, a exemplo dos EUA, a comunicação total pelo gestualismo (SANTORO, 1994).

Conforme Santoro (1994) e Brito (1989), a comunidade surda já vivenciava uma situação bilíngue, por meio da utilização da língua de sinais e da língua oral. Contudo,

tal comunidade seria composta por uma minoria surda. Os reflexos dessa condição supostamente bilíngue são apresentados por Lacerda (2006), ao afirmar que:

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes (p. 164).

Em outros termos as discussões sobre o bilinguismo, especialmente envolvendo a língua de sinais, demonstravam o rompimento ocorrido com a comunicação total. Essa filosofia de ensino descaracteriza as línguas de sinais, tal como argumenta Felipe (1989):

Se traçarmos um *continuum* a partir da utilização da Língua Portuguesa até a utilização da LSCB, pode-se observar a existência de um pidgin, resultante da desestruturação da LSCB ao se inserir elementos estruturais da Língua Portuguesa quando numa comunicação de surdos com ouvintes (p. 107).

Outro autor que está em conformidade com este argumento é Dorziat (1997), pois se refere à inserção de elementos estruturais de uma língua em outra de características diferentes. Como resultante de uma terceira modalidade, que além de tornar inviável o uso correto da LIBRAS, também a desvaloriza.

Na tentativa de prosseguir com o debate acerca da importância da implementação do bilinguismo como forma de atrelar tal conceito também à surdez, Felipe (1989) utiliza como argumento o fato de que:

Para que os surdos passem a ser vistos não apenas como deficientes auditivos, mas também, como indivíduos que, devido a esta deficiência, desenvolvem uma comunicação entre eles, uma modalidade gestual-visual de língua – a LSCB (Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros) e aprendem nas escolas uma modalidade oral-auditiva – a Língua Portuguesa (p. 109).

Em praticamente todos os apontamentos feitos até então, podemos perceber a ressalva ao modo pelo qual os surdos se comunicavam em sua primeira língua nas comunidades surdas. O que fica carecendo de esclarecimento é justamente como eram compostas tais comunidades surdas. Seriam formadas por surdos adultos e oralizados usuários também da língua de sinais? Acreditava-se que crianças filhas de pais ouvintes ainda que conhecessem meros sinais tinham a oportunidade de se comunicarem com parentes ou colegas utilizando seu conhecimento? Seria esse o domínio da língua de sinais a qual o autor se refere?

Podemos afirmar que ainda encontramos a abordagem inicial referente à concepção de bilinguismo nos artigos e publicações de diversos autores (GOLDFELD, 1997; ALMEIDA, 2000; LACERDA, 2000; KOZLOWSKI, 2000). Neles podemos verificar uma argumentação a favor da educação bilíngue para surdos, baseando-se na concepção da aquisição e na utilização de duas línguas. Estes mesmos argumentos também são encontrados na Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), sob a seguinte letra:

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

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

Como podemos depreender, a crença no domínio da LIBRAS pela comunidade surda também se manifesta no texto da lei supracitada. Independente do fato de que o termo comunidade surda abrange todos os surdos, mesmo os que não frequentam associações de surdos ou instituições de ensino especializadas, deixa claro que este texto se refere a uma minoria linguística que faz parte da comunidade surda em sua totalidade.

Ao analisarmos o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), também encontramos referência ao ensino de duas línguas sem a definição necessária ao termo bilinguismo no que concerne à educação de surdos como fica evidente no trecho abaixo:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, **o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue** no ensino regular (BRASIL, 2005 - grifo meu).

Neste fragmento, verificamos a presença de dois argumentos presentes em artigos de diversos autores ao defenderem o bilinguismo. O primeiro se refere à organização bilíngue prevista por Felipe (1989) e, o segundo, ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua defendida por Brito (1989). Cabe salientar que tais artigos foram publicados antes da homologação dos instrumentos legais citados, dentre

eles a Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que dispõe principalmente sobre o reconhecimento da língua de sinais através do seguinte texto:

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. **A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa** [grifo meu]

Queremos ressaltar que o pilar de sustentação do bilinguismo defendido pelos primeiros autores citados neste texto está presente na legislação supracitada. No entanto, devemos destacar que embora esteja previsto no documento que a LIBRAS não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa, não é feita qualquer referência ao nível de proficiência desejável quanto a sua aquisição para que a situação de bilinguismo se configure. Ou seja, que nível de conhecimento é necessário para que um surdo adentre o Ensino Médio, se torne professor ou mesmo lecione a disciplina de LIBRAS em cursos de nível superior, já que essa prerrogativa lhes é garantida no referido decreto?

Dando continuidade a nossas reflexões, no próximo capítulo apresentaremos em ordem cronológica os documentos oficiais que institucionalizaram o AEE em nosso país, realizando uma análise dos principais artigos e leis que servem de subsídios para compreendermos, como se constitui tal atendimento direcionado ao aluno surdo, bem como abordaremos questões sobre as práticas bilíngues utilizadas em nossas escolas,

seja em meio ao processo de inclusão ou no atendimento educacional especializado à luz da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005.

CAPITULO 2

O Impacto do atendimento educacional especializado na escolarização e alunos surdos

Este capítulo objetiva discorrer sobre as diretrizes políticas no campo da Educação Especial, especialmente as que contribuíram para a institucionalização do atendimento educacional especializado. Tal aspecto, será discutida mais detalhadamente na primeira parte deste capítulo. Em seguida, apresentamos os principais documentos que orientam a educação de surdos (a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005) e seu impacto na escolarização desses sujeitos.

2.1. O atendimento educacional especializado

De forma a compreendermos o processo de institucionalização do atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de recursos se faz necessário uma análise das políticas públicas que levaram ao processo de implantação desta modalidade de suporte.

Para tanto, elegemos os anos noventa como período inicial para a realização de uma retrospectiva, envolvendo as principais políticas públicas que culminaram com a criação dos espaços para o AEE. A escolha pela década ocorreu em diálogo com os pressupostos encontrados na literatura. Sobre este assunto Kassar e colaboradores (2007, p.21) informam que “desde os anos 90, o governo federal tem implantado e/ou fomentado um conjunto de ações nas várias áreas dos serviços públicos, como parte do que tem sido denominada “política de inclusão social” (p. 21). Corroborando com esta afirmação, Mendes e colaboradores (2008) propugnam que “no bojo das reformas educacionais produzidas na década de 90 a proposição de mudanças curriculares, em especial no caso do Brasil, adquiriu centralidade nos discursos sobre a escola” (p. 04). As mudanças curriculares a que se referem às autoras também estão diretamente relacionadas ao atendimento que é foco deste estudo.

A tabela abaixo, apresenta uma síntese cronológica do arcabouço legal (envolvendo leis, diretrizes, decretos, entre outros) que antecede a implementação das salas de recursos multifuncionais, nas quais atualmente é ofertado o atendimento

educacional especializado, e a legislação específica direcionada a educação de surdos no Brasil. Destacamos que este suporte é oferecido no contra turno para os alunos inseridos no sistema regular de ensino tendo como lócus de sua realização as salas de recursos multifuncionais. O atendimento também pode ser ofertado por instituições especializadas (BRASIL, 2009).

Tabela 01. Documentos que discorrem sobre aspectos relacionados a Educação Especial

Documentos	Ano de publicação	Dispõe sobre:
Constituição Federal	1988	A garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº 7.853	1989	O apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.
Lei nº 8.069 - ECA	1990	Os direitos da criança e do adolescente, bem como determina o atendimento especializado para crianças e adolescentes portadores de deficiência.
Política Nacional de Educação Especial	1994	O direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças.
Lei nº 9.394 – LDBEN	1996	Define o conceito de educação especial e o atendimento especializado preferencialmente em escolas regulares, ofertado por professores especializados.
Decreto nº. 3.298	1999	Estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência na rede regular de ensino
Lei nº 10.172	2001	Aprova do Plano Nacional de Educação.
Resolução nº 2	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Decreto nº. 3.956	2001	Promulgação da Convenção da Guatemala.
Lei nº 10.436	2002	O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.
Portaria nº 3.284	2003	Garantia de interprete de LIBRAS em turmas com alunos surdos incluídos e da outras providências.
Decreto nº 5.296	2004	A garantia da acessibilidade escolar voltada para alunos com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 3. 219	2004	A criação do Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais.
Decreto nº 5.626	2005	A inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, institui o PROLIBRAS, define a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS.

Fonte: Ministério da Educação.

A análise da tabela acima, nos permite afirmar que a legislação brasileira tem buscado garantir, através da inclusão, o acesso e a permanência de alunos oriundos das

classes especiais em classes inclusivas de escolas regulares, através da oferta de atendimento especializado. Para tanto, a implementação e financiamento de salas de recursos multifuncionais tem se apresentado como um dos programas mais importantes, na atualidade no campo da Educação Especial. Esse espaço vem recebendo status, de *locus* por excelência para a realização do AEE, hoje parte integrante em escolas das redes municipais, estaduais e federais de educação, públicas ou privadas e em todos os níveis de ensino. De acordo com dados oficiais apresentados por Mendes (2014)⁹, no período entre os anos de 2005 e 2010, foram implementadas 24.301 salas de recursos multifuncionais distribuídas na seguinte proporção: 17.679 nas redes municipais e 6.532 nas redes estaduais e federais de ensino. Infelizmente, segundo o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013)¹⁰ sobre a educação nacional menos de 10% dos municípios brasileiros possuem salas de recursos multifuncionais.

Ainda sobre a tabela, não poderíamos deixar de destacar dois documentos, uma vez que os mesmos encontram-se diretamente relacionados à educação de surdos em todos os seguimentos educacionais e a LIBRAS. O primeiro refere-se à lei federal nº 10.436/2002, instrumento este que dispõe sobre o reconhecimento da LIBRAS atribuindo a ela o status oficial de língua da comunidade surda, e, por consequência, a garantia da oferta de ensino para surdos em sua primeira língua, sem que essa substitua a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Muito embora a homologação dessa lei federal tenha garantido o reconhecimento da LIBRAS como língua oficial e de instrução para a comunidade surda, havia a necessidade de criação de parâmetros relacionados ao atendimento dessa população.

Coube ao decreto nº 5.626/2005, o segundo documento por nós destacado, definir as propostas estruturais direcionadas a organização da educação de surdos, dentre as quais destacamos: a organização de escolas bilíngues ou mesmo de classes bilíngues em escolas regulares; a garantia do ensino da LIBRAS como primeira língua para o aluno surdo e consequentemente do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; além de orientações quanto à formação inicial e continuada do professor e do intérprete de LIBRAS.

⁹ Disponível em www.revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=95&c=957&d=0. Acessado em janeiro de 2014. Os dados são fruto de pesquisa realizada no Observatório Nacional da Educação Especial.

¹⁰ Disponível em www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com.content&view=article&id=19835&Ite. Acessado em janeiro de 2014.

O referido decreto instituiu, também, o exame de proficiência para o ensino e interpretação e tradução da LIBRAS conhecido como PROLIBRAS (Programa Nacional para Certificação de Proficiência em LIBRAS). Ele é oferecido pelo Ministério da Educação¹¹ em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de ofertar certificação para profissionais que atuam ou desejam atuar no ensino ou interpretação da LIBRAS. No decreto há a deliberação da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, sendo optativa para os demais cursos de ensino superior.

Através do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais — elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) — homologado, por meio do Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) tendo como subsídio o financiamento público federal, o AEE passou a ter como locus instituído de funcionamento as salas de recursos multifuncionais. Por meio deste instrumento ocorreu à implantação das mesmas em diversas escolas de educação básica da rede pública. Lamentavelmente, como indicam os dados do IPEA, esta proposta ainda não atende as demandas reais do país.

Essa iniciativa que visou o fortalecimento do processo de inclusão escolar foi destacada por Oliveira e Araújo (2005), ao afirmarem que:

Parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito a educação, é fazer com que ela seja além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (p. 16-17).

Para tanto, se fez necessário, o aumento da oferta e ampliação do AEE, para alunos com NEEs matriculados na rede pública de ensino regular. Cabe correlacionar que esta ação estava diretamente articulada à implementação das salas de recursos multifuncionais.

No que tange a definição do AEE em sua plenitude, destacamos também o decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008) que faz a seguinte especificação em seu artigo 1º:

¹¹Atualmente o MEC realiza o PROLIBRAS em parceria com o INES e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que é a responsável pela emissão dos certificados. Devendo ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em LIBRAS, constituída por docentes surdos e linguistas de forma a avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua, habilitando aquele que aprovado exercerá a função de intérprete, instrutor ou o professor de LIBRAS.

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O mesmo especifica também em seu artigo 3º, o apoio que deverá ser prestado pelo Ministério da Educação, no que se refere à oferta de suporte técnico e financeiro, bem como na implementação das seguintes ações: formação continuada para professores; formação de gestores, educadores e outros profissionais para a educação inclusiva; acessibilidade arquitetônica; oferta de recursos educacionais para acessibilidade; dentre outros.

De acordo com Mendes, Silva e Pletsch (2011), com a homologação da Resolução nº 4/2009 elaborada pelo MEC (BRASIL, 2009) ficou estabelecido que o AEE deveria ser realizado prioritariamente nas SRMs. A mesma resolução define o público alvo do AEE, informação esta presente em seu artigo 4º sob a forma do seguinte texto:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Dentre as atribuições referentes às escolas que oferecem o AEE, encontramos a que prevê que a organização do atendimento seja parte integrante do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino. A resolução especifica ainda, a formação necessária para que o professor atue no AEE, declarando em seu artigo 12º que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, especificando a seguir as atribuições desse profissional que atua nesta modalidade de ensino.

Finalmente em 2011, em substituição ao decreto nº 6.571/08 foi promulgado o decreto nº 7.611, de 17 de abril de 2011 que em seu artigo 1º dispõe sobre as diretrizes para o AEE, ou seja, garantia de inclusão em todos os níveis educacionais; ensino

fundamental gratuito e compulsório com garantia de adaptações; garantia de apoio individualizado; e oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Todavia, no que se refere à formação exigida para professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs), o referido decreto prevê que os profissionais atuantes nestes espaços tenham uma formação um tanto quanto complexa (MENDES, 2010). A autora afirma que de acordo com a homologação do decreto nº 7.611 o professor regente desta modalidade de ensino deverá atuar:

Com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e talentosos/superdotados);
Em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação no campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos) e
Em todos os tipos de *lócus* (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção esta vedada pela política) (p. 24).

A formação exigida por lei, para que profissionais atuem em SRMs, nos remete ao fato de que se faz necessário o conhecimento aprofundado das especificidades relacionadas ao público alvo desta modalidade de atendimento — pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação — dificultando, portanto, a oferta do mesmo por um único profissional.

Direcionando nosso foco ao AEE específico para a pessoa surda destacamos que para atuar neste segmento, se faz necessário que este profissional possua além da proficiência para o uso e ensino da LIBRAS, o conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Estas diferenças estão pautadas em questões relacionadas a identidade e cultura surda (SKLIAR, 1989).

Apesar da existência “no Brasil de um arcabouço jurídico-institucional pró-inclusão considerável, independentemente do juízo de valor que se possa fazer a seu respeito”(PLETSCH, 2010, p. 34), é possível dizer que a oferta de AEE por um único profissional habilitado para o atendimento de alunos com todos os tipos de deficiências como orienta as políticas públicas é impossível (MENDES, 2014).

Sob outra visão, Silva e Mendes (2012) apresentam de forma objetiva o que ocorre no interior das escolas quando práticas são institucionalizadas por políticas públicas em desacordo com a realidade escolar. Dessa forma, as autoras apontam para

uma relação de resistência aos padrões constituídos hegemonicamente e impostos a educação escolar, atribuídos a algumas escolas e profissionais de forma a adequar o dito e o pretendido ao que de fato é feito. Vejamos o que as autoras têm a dizer a respeito:

As formas pelas quais as escolas recebem as exigências da política educacional, advinda dos órgãos gestores centrais, se dão de maneiras distintas. Cada escola possui um processo muito particular de lidar com o conjunto de normativas e, principalmente, de incorporar ou não essas exigências, também de distintas maneiras (p.180).

Ou seja, a prática de “burlar” de alguma forma as exigências das políticas públicas acaba sendo reforçada pelo fato de que as mesmas muitas vezes não atendem as expectativas e as necessidades do público alvo a que são dirigidas.

Objetivando maior aproximação com o cenário de realização de nossa pesquisa, buscamos apresentar por meio dos estudos de Pletsch (2012) dados de uma pesquisa realizada em nove municípios da Baixada Fluminense no que se refere ao atendimento educacional especializado. Os resultados ressaltam várias dificuldades apresentadas pelos gestores participantes da pesquisa. A saber: falta de estrutura física; problemas com a instalação do material distribuído pelo MEC; falta de acessibilidade arquitetônica; ausência ou precariedade de transporte; SRMs superlotadas; falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor da SRMs com o professor da turma regular seja por indisponibilidade na carga horária dos professores, ou de espaço para reuniões de planejamento conjunto; falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras para o trabalho com alunos surdos e a falta de formação continuada. A autora ressalta ainda:

[...] a falta de informação sobre a existência de programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação Especial (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), como o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade e o Programa de Formação em Educação Inclusiva (p. 41).

Enfim, os dados apresentados pela referida autora sobre o AEE, nos remetem ao fato de que apesar das iniciativas constantes do governo federal quanto à criação de políticas públicas visando um melhor atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais não se aplicam na prática ou, no caso desses municípios, se aplicaram precariamente.

2.2. Inclusão, bilinguismo e atendimento educacional especializado: práticas institucionalizadas pelo decreto nº 5.626/2005

As conquistas relacionadas à comunidade surda, segundo Menezes (2006), tiveram início com a homologação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002. Esta legislação além de reconhecer a LIBRAS como língua oficial, tornou obrigatória sua utilização tanto pelo poder público, quanto pelas empresas concessionárias de serviços públicos.

Os enunciados legais presentes na Lei nº 10.436 apontam para uma questão central abordada pelas atuais políticas públicas em nosso país, a inclusão. No que se refere à pessoa surda, através da oficialização da lei de LIBRAS, ocorreu à definição de parâmetros nunca antes estabelecidos. Estruturada em quatro artigos, essa legislação tem em sua composição as seguintes determinações: reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão; garantia de forma institucionalizada do uso e da difusão da LIBRAS por parte do poder público e empresas concessionárias de serviços públicos; garantia de atendimento e tratamento adequado em serviços públicos de saúde, de acordo com as normas em vigor; e a inclusão da LIBRAS no currículo de formação de professores. Este recebeu o seguinte texto:

Art. 4o O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Embora pouco abrangente, a referida lei possibilitou que fosse atribuída a LIBRAS o status de língua, fato este até então renegado a comunidade surda, devido ao desconhecimento dos padrões constituintes das línguas de sinais. No entanto, vários pesquisadores dentre eles Soares (1999, p. 219), já afirmavam que "a língua de sinais é uma linguagem autêntica, com uma estrutura gramatical própria e com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração", pois possibilita ao sujeito surdo o acesso e disseminação da cultura surda.

No que se refere à cultura surda, Quadros (2001, p. 59) destaca que "a cultura surda é multifacetada, é própria do surdo, se apresenta de forma visual onde o pensamento e a linguagem, são de ordem visual e por isso é tão difícil de ser

compreendida pela cultura ouvinte". Todavia, ao atribuirmos a cultura o status de multifacetada, ficamos impossibilitados de dividir a sociedade brasileira entre cultura surda e ouvinte, como apresentado pela linguista, pois tal fato acabaria por desqualificar as múltiplas faces atribuídas à cultura dos povos. Tal afirmação é corroborada por Bueno (1998) ao afirmar que:

Na medida em que os teóricos da surdez se apropriam dessa concepção, transformam essa diversidade cultural em homogeneidade cultural (cultura ouvinte), reduzindo — e muito, a meu ver — a riqueza teórica dessa abordagem. O mundo passa a ser dividido entre "cultura ouvinte" (dominadora) e "cultura surda" (dominada). O que identifica o segundo grupo é a surdez, independentemente de raça, classe ou gênero. O surdo (abstrato, já que na realidade concreta não se encontra esse surdo) passa a ter como única característica determinante de sua identidade a surdez. Não conta o fato de ser branco ou negro, rico ou pobre, homem ou mulher. Essa divisão não serve (p. 02).

Retomando a discussão acerca do arcabouço legal direcionado ao atendimento de alunos surdos, Lodi (2013) destaca que em termos temporais, as propostas presentes — tanto na Lei nº 10.436/2002, quanto no Decreto nº. 5.626/2005, que a regulamentou — começaram a ser discutidas em um espaço de tempo muito próximo ao período em que a aplicação de medidas direcionadas a educação inclusiva conquistavam espaço no país. Segundo a mesma autora, as discussões concernentes à legalização da língua de sinais e conseqüentemente sua utilização nos espaços educacionais, tiveram início 1996, com a realização da “câmara técnica o surdo e a língua de sinais” (BRASIL, 1996), promovido pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)¹². A mesma tinha como participantes representantes das universidades públicas e privadas brasileiras, de estabelecimentos especializados no ensino para surdos, de estabelecimentos voltados para a pesquisa da LIBRAS e da Federação Nacional de Educação e Integração do surdo (FENEIS) órgão ao qual foi atribuído poder de voz referente a comunidade surda. Estas reuniões produziram um documento que mais tarde apresentar-se-ia com o objetivo de oferecer subsidio no referente à tramitação em senado federal do projeto de lei nº 131/96, que segundo Lodi (2013) dispunha sobre o reconhecimento da LIBRAS. Esse projeto de lei, cerca de seis anos após, deu origem a homologação da Lei nº 10.436 da qual já discutimos.

¹²A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) é um órgão vinculado à Secretaria da Justiça e da Cidadania, sendo responsável pela gestão de políticas direcionadas a inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência, em todas as esferas sociais.

Após três anos de sua criação, a Lei da LIBRAS, como é reconhecida pela comunidade surda, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 homologado em 22 de dezembro de 2005. Entre outras providências, dispõe sobre as especificidades atribuídas aos processos educacionais envolvendo pessoas surdas, da ênfase a importância da implantação de uma educação bilíngue e para tanto, estabelece a formação necessária para que professores possam atuar nesse segmento. Isso nos parece uma tentativa de rompimento com a Educação Especial e, segundo Lodi (2013), uma tentativa de estabelecimento de uma área específica do saber.

Buscando a efetivação da educação inclusiva também para alunos surdos, o decreto prevê a implementação da educação especificamente bilíngue na escolarização básica. Na visão de Kelman (2005) esse tipo de educação, é capaz de habilitar o sujeito surdo a ser mais eficiente linguisticamente e, conseqüentemente, propicia ao surdo o acesso à aprendizagem significativa. O referido decreto visa também a garantia de acesso e qualidade de ensino, além de destacar a necessidade de especialização por parte dos professores quanto a formação bilíngue, bem como a obrigatoriedade da presença do intérprete de LIBRAS durante as aulas em classes regulares.

Referente ao processo de inclusão desses alunos Kelman (2005) afirma que:

A Declaração de Salamanca, de 1994, trouxe o paradigma da inclusão, mas abriu uma exceção quanto à educação de crianças surdas, recomendando que as mesmas poderiam estudar em classes ou escolas especiais. Entretanto, a maioria dos países tem tratado os alunos surdos de igual maneira aos demais alunos com necessidades educacionais especiais. Por essa razão, a inclusão de alunos surdos vem acontecendo, mesmo quando os professores não estão suficientemente capacitados para recebê-los em sala de aula (p. 1).

Quanto à organização escolar e o atendimento direcionado a alunos surdos, o decreto especifica a obrigatoriedade de formação bilíngue, atribuída aos professores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso caracteriza este atendimento, como organizado preferencialmente em classes bilíngues, assegurando assim a aquisição e desenvolvimento da LIBRAS nos primeiros anos de escolaridade.

O decreto nº 5.626/2005 prevê como formação inicial, necessária para atuar em turmas de educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental bilíngues, ou seja, classes em que haja “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008), a seguinte formação:

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (p. 11).

Todavia, investigações realizadas abordando a formação de professores na área de surdez (LEBEDEFF, 2010; QUADROS, 2006), apontam para a existência majoritária de profissionais atuantes nos espaços educacionais destinados a pessoa surda, sem o domínio da LIBRAS. É preciso considerar que para que haja profissionais habilitados a exercerem a função de professores bilíngues, se faz necessária a ampliação dos cursos direcionados a esta especificidade. Sobre este tipo de argumentação Lacerda (2013, p. 72) pondera que “atualmente, esse tipo de curso de formação de professores em pedagogia bilíngue é incipiente no Brasil, havendo apenas um curso oferecido no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro”.

O governo federal na tentativa de proporcionar maior oferta de formação pra profissionais que atuam e irão atuar na educação bilíngue, homologou em 17 de novembro de 2011 o decreto 7.612 (BRASI, 2011) que prevê entre outros aspectos a criação de cursos de Letras/LIBRAS nos estados. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência Viver sem Limites prevê a criação de 27 cursos de Letras/Libras — Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, serão criadas 690 vagas para tradutores e intérpretes de LIBRAS.

Com relação aos outros anos do segmento educacional, fica especificada a possibilidade de diversas formas de organização. Dentre elas, a educação inclusiva na rede regular de ensino, que é baseada na filosofia bilíngue, na qual professores ouvintes, habilitados nas diversas áreas de conhecimento, cientes das singularidades linguísticas referentes aos alunos surdos, desenvolveriam conceitos relacionados às suas áreas, por intermédio de um intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa.

Além disso, o decreto nº 5.626/2005 ainda especifica o papel deste profissional que estaria diretamente ligado à acessibilidade dos alunos quanto à assimilação dos conteúdos trabalhados, bem como sua presença nos demais espaços escolares e nas diversas atividades didático pedagógico sem, que lhe seja atribuído o papel de professor.

Quanto ao AEE, o decreto supracitado não define uma formação específica, atribuída ao professor atuante nesta modalidade de ensino. Refere-se apenas ao

funcionamento do mesmo, como sendo realizado em turno diferenciado. Isto é, no contra turno, de forma a complementar o currículo dos alunos, bem como a utilização de equipamentos e tecnologias de informação. Todavia, a função de professor especialista, pré-dispõe a existência de conhecimentos específicos relacionados à surdez e, conseqüentemente, a proficiência na LIBRAS, já que todo trabalho realizado no ambiente de sala de recursos, deverá ser transmitido por intermédio da mesma.

Outro fator a ser considerado, é que o AEE se constitui lócus de aquisição de linguagem para alunos surdos incluídos nas turmas regulares de ensino que não tiveram acesso a ela na idade própria, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua, conforme estabelecido no decreto n 5.626/2005.

Com base nos fatos apresentados até então, podemos concluir que, semelhante ao que vem ocorrendo em relação à ausência ou a restrita formação de profissionais para atuarem na educação especial, denunciadas por Glat e Pletsch (2011), esse quadro perpassa também o AEE para alunos surdos. Muitas vezes são atendidos por profissionais sem proficiência para a utilização da LIBRAS ou conhecimento das especificidades voltadas para o atendimento deste público alvo, entrando em desacordo com o estabelecido no decreto nº 7.611/2011. Em consonância com essa afirmação Lacerda (2013), nos alerta para o fato de que:

Os prós e os contras das propostas de escolas de surdos e da educação inclusiva não se restringem ao direito linguístico, ao contato com pares usuários da mesma língua, à abordagem metodológica ou à atuação de profissionais bilíngues, entre outros, mas ampliam-se para as condições concretas de implementação dessas mesmas propostas nas políticas governamentais (p. 67).

A perspectiva apresentada pela referida autora, nos remete para a necessidade de realização de investigações quanto à implantação de classes inclusivas em escolas denominadas bilíngues no cotidiano das instituições educacionais, evidenciando tais organizações a luz das políticas públicas instituídas.

Esperamos que o estudo por nós apresentado, ofereça subsídios para análises voltadas para a implementação da educação bilíngue, de forma que promova reflexões envolvendo professores e pesquisadores em busca de estratégias a serem utilizadas no processo de escolarização de alunos surdos. Com esse espírito apresentamos, a seguir, os referenciais metodológicos e os procedimentos de coleta e análise dos dados, assim como o campo e sujeitos da pesquisa.

CAPITULO 3

Design da investigação

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as concepções sobre o bilinguismo de profissionais que atuam na educação de surdos no Município de Duque de Caxias/RJ, particularmente do professor regente da sala de recursos multifuncionais. Entendemos que a apropriação pelo sujeito de conceitos dá-se de forma mediada e significada, uma vez operando com signos e instrumentos, que foram constituídos historicamente, cujos significados são sociais e aos quais são atribuídos sentidos pessoais. Ou seja, sentidos constituídos através da subjetividade humana destes profissionais (LEONTIEV, 1983) que se encontram diretamente vinculados ao seu fazer pedagógico. Para tanto, neste capítulo apresentaremos o referencial metodológico, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os sujeitos participantes.

3.1. Estudo de caso como opção de investigação

Nossa opção pela realização de um estudo de caso — de caráter qualitativo (YIN, 2005) — se deve ao fato de acreditarmos ser esta a metodologia de investigação que melhor se adequa a esta pesquisa, pois possibilitou a realização de uma investigação com foco nas relações sociais estabelecidas por seres humanos, nas quais os sujeitos participantes (pesquisador e pesquisado) influenciem diretamente no processo de construção do conhecimento. Sobre as inter-relações contidas na pesquisa Minayo (2010) propugna que:

O objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (p.12).

É nesta direção que apresentamos o estudo de caso como opção para a realização desta investigação. Esta escolha também está pautada na convicção de que é fundamental estarmos atentos à especificidade humana presente na relação pesquisador

e objeto de estudo, pois entendemos que é no processo de interação entre estas duas instâncias que se dá a construção do objeto de pesquisa (VYGOTSKY, 1991; 1998; 2003). Em consonância a essa afirmação Thiollent (1984) destaca que:

Nunca devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos. Sempre os interesses e as características sócio-culturais de quem faz o discurso influem de alguma maneira no que é dito e no que fica escondido (p. 47).

Desta forma, acreditamos que o mesmo nos possibilite destacar aspectos sociais, culturais e emocionais que não podem ser quantificados, ou seja, permitindo o exercício de análise acerca das dimensões fundamentalmente constitutivas do ser humano e das relações estabelecidas com o outro e com o conhecimento histórica e socialmente adquirido.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), enfatizam o fato de que os estudos de casos são iniciados com base em pressupostos teóricos iniciais, mas que objetivam verificar a ascensão de novos elementos emergentes que são fundamentais para a discussão da problemática em questão.

Outro aspecto que fundamenta nossa opção pelo estudo de caso está diretamente relacionado ao fato de que o mesmo permite um nível maior de adaptação ao meio/contexto em que estão sujeitos e os pesquisadores (SILVA, 2013). Isso possibilita a compreensão do processo vivido coletivamente, através da análise da constituição pesquisador-pesquisado, situação esta vivenciada neste estudo no qual também atuamos e vivenciamos a prática dos profissionais participantes em seu cotidiano. De acordo com a concepção de Campos (1984):

[...] essa ligação nem sempre é transparente e sem problemas. Não só a possibilidade de se apropriar do conhecimento produzido é diferenciada [...], como também a pressão para agir é sentida mais de perto por quem está vitalmente ligado àquela realidade (p.63).

Destacamos ainda a necessidade de haver um estranhamento advindo da diferença de papéis — atribuídos ao pesquisador que hora representa este papel, mas que em outro instante perceber-se como parte do cenário — e as tensões diretamente relacionadas a subjetividade humana.

Ressaltamos que o papel do pesquisador tem relevância se pautado em uma atuação crítica e criativa, em que ele descreve e a interpreta os dados obtidos tendo em vista o diálogo com seu interlocutor. Há uma visão profunda advinda de uma unidade

social complexa diretamente implicada na atuação do pesquisador, ao apresentar relatos de situações reais com objetivo de compreender a dinâmica natural. É neste contexto que o estudo de caso se configura vantajoso quanto à realização de pesquisas visando à apreensão da concepção dos objetos da pesquisa acerca de variados conceitos.

Segundo André (2005), a capacidade heurística atribuída ao estudo de caso torna-se relevante por proporcionar ao pesquisador a descoberta de novos sentidos ou significados, que amplia suas experiências enquanto leitor, bem como serve de instrumento para confirmar o que já é de seu conhecimento. Em outros termos, o estudo de caso apresenta-se, potencialmente, como uma estratégia de contribuição para verificar problemas práticos, presentes também no cotidiano escolar que segundo Lunardi-Mendes (2008, p. 03) apresenta o “trabalho da escola considerando o tipo de conhecimento por ela vinculado”.

Parte do princípio de agregar informações que podem vir a influenciar decisões e ações de cunho político. Neste sentido, este estudo visa de antemão corroborar para a construção e elucidação de conceitos relacionados ao bilinguismo, pois entendemos que sua ocorrência transcende o pensamento de forma a favorecer a aproximação do cada sujeito com o mundo real. A compreensão de que nossa pesquisa se adeque ao perfil do estudo de caso, se deve ao fato de estarmos investigando a particularidade e a complexidade de um caso singular, ou seja, os participantes da pesquisa fazem parte de um cenário muito específico, sendo suas concepções fundamentais para o entendimento das atividades realizadas por eles no contexto da inclusão de alunos surdos no município de Duque de Caxias. Para André (2005), o conhecimento gerado em um estudo de caso é mais concreto e contextualizado, estando diretamente relacionado a interpretação do leitor e tendo como base a população de referência determinadas pelo estudo.

3.2. Contextualizando o cenário da investigação

A referida pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino, localizada no Município de Duque de Caxias na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. A escola está localizada em um bairro do 3º distrito municipal. Segundo dados do IBGE¹³ o bairro é composto por uma população de classe média e média baixa.

¹³ Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em março de 2013.

Outro dado relevante é a média alcançada pela escola no Ideb¹⁴. Nota 5,0 para o primeiro segmento do ensino fundamental e 4,1, para o segundo segmento, estando acima da média municipal que está classificada respectivamente em 4,2 e 3,1.

O prédio possui dois pavimentos, contendo rampa de acesso com piso antiderrapante e barras de segurança. No térreo fica a secretaria, sala dos professores, sala de informática, depósito para materiais de limpeza, sala da equipe técnico-pedagógica (ETP)¹⁵, refeitório, cozinha, dispensa, sala de leitura, banheiro feminino e masculino e cinco salas de aula. No outro pavimento estão localizadas outras dez salas de aula, sendo uma classe especial para alunos autistas, uma para alunos com deficiência intelectual, duas classes de surdos e seis classes regulares. Neste pavimento encontra-se ainda uma sala de recursos multifuncional para atendimento de alunos surdos e uma para alunos com deficiência intelectual e uma quadra poliesportiva.

A escola é o segundo Polo de Educação Especial do Município, oferecendo atendimento educacional em três turnos distintos apresentando a seguinte organização. No primeiro turno (manhã), são atendidos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano do ciclo), educação especial, AEE para surdos e sujeitos com deficiência intelectual. No segundo turno (tarde), alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º do ciclo), classe especial e AEE para deficientes intelectuais. Já o terceiro turno (noite) funciona atendendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁶, que funciona sob a forma de ciclos de seis meses de duração, uma classe de surdos e AEE para surdos.

É de fundamental importância destacar que de acordo com a organização da Educação Especial do Município, no que diz respeito à educação de surdos, os alunos são atendidos prioritariamente em classes especiais, juntamente com seus pares surdos. Fato esse que, segundo Perlin (1998), é fundamental para que cada criança desenvolva sua identidade surda.

A modalidade de atendimento sob a forma de classes compostas especificamente por alunos surdos é oferecida do primeiro ao quinto ano de escolaridade. As turmas são compostas por, no máximo, dez alunos, contando com um

¹⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado pelo INEP em 2007, reuni em apenas um indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxas escolares e médias de desempenho nas avaliações.

¹⁵ A sigla ETP, refere-se à equipe técnico-pedagógica presente nas escolas da rede pública de ensino onde o estudo foi realizado, sendo composta por orientador pedagógico e educacional.

¹⁶ Sigla referente à modalidade de atendimento oferecida a jovens e adultos no ensino noturno. Na rede pública pesquisada, funciona sob a forma de ciclos de aprendizagem, com a duração de um semestre letivo.

professor bilíngue e um assistente educacional surdo. Dessa forma, os alunos permanecem em classes especiais até o término do quinto ano do ensino fundamental, após esse período são encaminhados para classes regulares nas quais são incluídos.

O quadro abaixo apresenta a caracterização da escola no que concerne ao quantitativo de alunos, modalidades de atendimento, quantitativo de turmas, espaços integrantes da escola, bem como o número de funcionários que nela atuam.

Quadro 01. Caracterização da escola participante da pesquisa

Localização	Baixada Fluminense
Nº de alunos	794
Nº de alunos incluídos	34
Atendimento	1º e 2º segmento do Ensino fundamental, EJA e EE
Nº de turmas regulares	22
Nº de classes especiais	09 (DA, DI, Autismo)
Outros espaços	04 salas de recursos 01 sala de professores 01 sala de leitura com biblioteca 01 - sala de vídeo 01 - laboratório de informática 01 refeitório 01 – cozinha 01 - quadra poliesportiva 01 – secretaria 01 - sala compartilhada para atendimento Pedagógico Direção.
Funcionários	01 caseiro, 06 merendeiras, 04 funcionários de limpeza, 03 inspetores, 04 funcionários de secretária.
Equipe docente	22 PII, sendo 12 em dupla regência 23 PI, 02 professoras readaptadas em secretaria, 03 professores na biblioteca, sendo uma com horário reduzido, 01 professor de sala de leitura, 01 professor da sala de informática e 01 professor responsável pelo mapa de merenda.
Equipe técnico-pedagógica	01 diretora, 01 diretora adjunta, 03 Orientadoras pedagógicas e 02 Orientadoras educacionais.

Fonte: Dados coletados em campo.

A escola atende 122 alunos especiais distribuídos em duas modalidades de atendimento (AEE e classe especial), sendo: 61 alunos surdos, 52 deficientes intelectuais e nove autistas. Estes alunos estão distribuídos em três turnos de funcionamento da escola, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 02. Caracterização do Atendimento Educacional Especializado

Turma	NEE atendidas	Turno	Nº de alunos
AEE	Deficiência Auditiva/surdez	Manhã	13
		Noturno	13
	Deficiência Mental/Intelectual	Manhã	08
		Tarde	11
CLASSE ESPECIAL	Autismo	Manhã	09
	Deficiência Mental/Intelectual	Manhã	11
		Tarde	09
		Tarde	13
	Deficiência Auditiva/surdez	Manhã	09
		Manhã	08
		Tarde	06
		Tarde	06
		Noturno	06
Total			122

Fonte: Dados coletados em campo.

A escola participante possui 24 turmas regulares que atendem do 1º ao 9º ano de escolaridade, sendo quatro delas turmas de EJA. Estão matriculados na unidade escolar 675 alunos sendo 35 alunos incluídos, distribuídos da seguinte forma: 13 alunos com deficiência intelectual (DI), uma com deficiência física (DF) e 21 Surdos. O primeiro segmento do ensino fundamental é atendido no primeiro turno e o segundo segmento no segundo e terceiro turnos, como ilustrado abaixo:

Tabela 03. Caracterização do atendimento em classes regulares

Ano de escolaridade	Quantitativo de turmas	Alunos por ano de escolaridade		
		Total	Com Deficiência Intelectual Em turma regular	Com Deficiência Auditiva em turma regular
1º	01	18	-	-
2º	02	45	01	-
3º	03	53	02	-
4º	02	49	02	-
5º	02	57	01	-
6º	03	87	03	03
7º	03	98	02	05
8º	02	57	-	01
9º	02	66	01	05
3º ciclo – EJA	02	67	02	02
4º ciclo – EJA	02	76	-	05

Fonte: Dados coletados em campo.

3.3. Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa tem como principais sujeitos os profissionais que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. São eles: um professor do AEE dois; professores de classes bilíngues; um professor de Língua Portuguesa; um intérprete de LIBRAS; e dois assistentes educativos surdos. Na tabela abaixo, segue a caracterização destes profissionais.

Tabela 04. Caracterização dos participantes da pesquisa.

Identificação	Áreas de atuação	Tempo de atuação na área	Formação	Fluência em LIBRAS
P1	Professora regente de turma bilíngue para alunos surdos do 5º ano de escolaridade, da S.R para alunos surdos e aula de LIBRAS para turmas de alunos ouvintes do 5º ano de escolaridade.	12 anos	Graduação em Matemática e especialização em Educação Especial com ênfase em surdez.	Proficiente com PROLIRAS em nível médio.
P2	Professora regente de turma bilíngue para alunos surdos do 3º ano de escolaridade.	04 anos	Graduação em Pedagogia e especialização em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue.	Proficiente com PROLIRAS LIBRAS em nível médio.
P3	Professora regente de turma bilíngue para alunos surdos do 1º e 2º ano de escolaridade.	07 anos	Graduação em Pedagogia e especialização em Gestão escolar.	Proficiente sem PROLIBRAS
P4	Professora de Língua Portuguesa do 2º segmento do ensino fundamental atuando em turmas com alunos surdos incluídos.	13 anos	Graduação em Língua Portuguesa e especialização em Educação Especial com ênfase em surdez.	Proficiente com PROLIRAS para em nível médio e superior.
P5	Intérprete Educacional de LIBRAS atuando no 7º de escolaridade.	06 anos	Graduando em Pedagogia Bilíngue.	Proficiente com PROLIRAS em nível médio.
P6	Assistente Educacional surdo atuando no 1º e 2º ano de escolaridade.	02 anos	Curso normal em nível médio.	Proficiente sem PROLIBRAS
P7	Assistente Educacional surdo atuando no 5º ano de escolaridade.	08 anos	Graduando em Física	Proficiente sem PROLIBRAS

Fonte: Dados coletados em campo.

A opção por investigar a concepção de bilinguismo apresentada pelos participantes doravante selecionados deve-se ao fato de dois mesmos atuarem diretamente no atendimento a alunos surdos na escola investigada. No entanto, ênfase será dada a concepção apresentada pelo professor da SRM em observância as práticas pedagógicas por ele utilizadas.

Também participaram desta pesquisa como sujeitos secundários duas professoras que integraram a equipe responsável pela educação de surdos municipal, duas que ainda integram a equipe e a professora regente da primeira turma bilíngue para surdos nos moldes atuais de educação deste município implementada na escola pesquisada.

Tabela 05. Caracterização dos participantes secundários da pesquisa.

Identificação	Áreas de atuação	Formação	Fluência em LIBRAS
P8	1ª Professora regente da S.R para alunos surdos no município. Integra a equipe responsável pelo programa de DI e Múltipla.	Graduação em Fonoaudiologia, Especialização em reabilitação da surdez e Mestranda em Educação.	LIBRAS em nível básico.
P9	1ª Professora regente de turma bilíngue para alunos surdos escola municipal Santa Luzia. Hoje é diretora de uma escola do município.	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional.	Proficiente Sem PROLIBRAS
P10	Integrou a equipe responsável pelo programa de educação de surdos até 2006.	Graduação, Mestrado e Doutorado em psicologia.	LIBRAS em nível básico.
P11	Integra a equipe responsável pelo programa de educação de surdos desde sua implementação até a atualidade. Foi professora do INES.	Graduação em Fonoaudiologia	Proficiente Sem PROLIBRAS
P12	Integra a equipe responsável pelo programa de educação de surdos desde sua implementação até a atualidade.	Graduação em Fonoaudiologia	Proficiente Sem PROLIBRAS

Fonte: Dados coletados em campo.

A opção por selecionar os participantes acima apresentados se refere ao fato de considerarmos relevante resgatar o contexto histórico em que se desenvolveu a educação de surdos no município.

3.4. Procedimentos de pesquisa

Na preparação desta pesquisa ficamos atentos as três fases propostas por André (2005), ou seja: *fase exploratória, fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados e fase de análise sistemática dos dados*, havendo a possibilidade de conjugar uma ou mais fases, de forma a atender as necessidades surgidas no decorrer da pesquisa. Corroborando com esta autora Martins (2008), destaca que “o protocolo é um instrumento orientador e regulador da condução da estratégia de pesquisa” (p.74). A seguir estaremos elencando os procedimentos adotados na construção do referido estudo.

3.4.1. Fase exploratória

Na primeira fase deste estudo realizamos uma revisão literária, envolvendo artigos, teses, dissertações e vários textos especializados abordando a temática da pesquisa. Compreendemos com André (2005) que esta fase é de vital importância para o aprofundamento teórico e a formulação da questão da pesquisa, ou seja, analisar as concepções sobre o bilinguismo de profissionais que atuam na educação de surdos no Município de Duque de Caxias/RJ, particularmente do professor regente da sala de recursos multifuncionais, bem como da construção do caminho a ser percorrido.

Nesse momento foram realizados três encontros com a equipe diretiva e técnico pedagógica da unidade escolar. Estes encontros tiveram por intuito explicitar, primeiramente a equipe gestora da unidade, os objetivos e procedimentos de coleta de dados, assim como obter a autorização para a realização da pesquisa por meio do termo de consentimento livre esclarecido (anexo nº 01). A seguir, foram selecionados os sujeitos participantes. Com eles explicitamos os passos da pesquisa, assim como solicitamos permissão para realização do estudo. Vale esclarecer que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UFRRJ sob o processo nº 23083. 00736/2012-61.

A escolha dessa escola se deve a dois fatores. Primeiro atuamos no magistério nesta unidade escolar, o que facilitou a aceitação da pesquisa em questão. Segundo, tratar-se de uma escola polo de educação e inclusão de alunos surdos, que se baseia na proposta bilíngue de ensino.

3.4.2. Delimitação do estudo e procedimentos de coleta dos dados

Após o contato inicial e a construção dos critérios a serem utilizados na pesquisa, delimitamos o estudo para posteriormente coletar dos dados. Neste momento compreendemos com Martins (2008) que:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar -, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados (p. 22).

Nesta fase seguimos os pressupostos de André (2005) para coleta dados, em que utilizamos os três métodos apresentados pela autora, a saber: a realização de perguntas e a leitura de documentos.

Destacamos que o trabalho de campo foi iniciado em fevereiro de 2013 de forma sistematizada para realizar as análises documentais. Em seguida iniciamos as observações participantes e finalizamos em novembro de 2013 com a realização das entrevistas. A seguir detalharemos os instrumentos utilizados na coleta dos dados.

a) Análise documental

A utilização da técnica de análise documental é parte fundamental para a realização de pesquisas qualitativas e frequentemente utilizadas nos estudos de casos. Segundo Stake (1995) a utilização desta técnica possibilita a anexação de dados importantes quanto à complementação de fatos, o desenvolvimento de questões e também elucidação de eventos, que muitas vezes não temos a oportunidade de observar. Em consonância com essa afirmação Richardson (2009), alega que os documentos são a base para a construção de dados. Neste estudo serão analisados documentos produzidos pela escola investigada, ou seja: lotaciograma, mapa com quantitativo de turmas e alunos, diários de classe, relatórios de abertura de turmas e fichas de matrícula de alunos surdos, bem como os documentos referentes à educação de surdos no município.

b) Entrevista semiestruturada

A utilização de entrevistas semiestruturadas foi de grande contribuição para a pesquisa, pois tornou possível anexar dados que proporcionaram uma maior compreensão sobre as diferentes questões relacionadas bilinguismo. Assim como oportunizou uma maior aproximação com os demais profissionais, pois de acordo com Triviños (1987, p. 152) a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Outro ponto fundamental relacionado a utilização deste modelo de entrevista é que de acordo com Pletsch (2010, p. 124), se refere ao fato de que “a interação com o sujeito pesquisado durante a entrevista é essencial para que o mesmo se sinta seguro e a vontade para falar”.

Os roteiros foram elaborados visando atender os objetivos da pesquisa, pois:

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Como destacado anteriormente o estudo em questão foi realizado no ambiente em que a pesquisadora encontra-se imersa. Portanto, a mesma possui conhecimento prévio acerca dos entrevistados, o que facilitou a construção dos roteiros (p. 112), cumprindo assim o papel de fornecer dados considerados relevantes para a conclusão desta pesquisa (MARTINS, 2008).

Em setembro de 2013 estabelecemos o primeiro contato com os profissionais participantes da pesquisa, visando o agendamento das entrevistas, ficando estabelecido também que o local ideal para a realização das mesmas seria a própria escola. As entrevistas objetivaram conhecer e analisar a concepção dos profissionais atuantes na educação de surdos da escola sobre o bilinguismo. Para tanto foram elaborados cinco roteiros (anexo nº 02) direcionados aos participantes da pesquisa, a saber: o professor da SRM, professor de turma bilíngue para surdos, professor de Língua Portuguesa atuante em turmas inclusivas, intérprete educacional de LIBRAS e o assistente educacional surdo.

Destacamos, no entanto, que embora os roteiros elaborados tenham sido direcionados a cada participante, ou seja, de acordo com a proximidade ou distanciamento das questões, algumas perguntas diretamente relacionadas ao objetivo deste estudo, perpassaram todos os roteiros. Por exemplo, em todas as entrevistas abordamos questões referentes ao trabalho realizado pelos participantes no que tange a educação de alunos surdos, a concepção que os mesmos tinham do fato da escola ser ou não uma escola bilíngue, se existia alguma prática realizada pela escola visando o processo de inclusão desses alunos e também questões direcionadas a formação inicial e continuada destes profissionais.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e em momentos alternados, ora descontraídos e em outros mais tensos, isto devido à proximidade com o pesquisador, pois buscavam a autorização para falar sinceramente o que pretendiam ou mesmo serem aceitos.

Finalmente destacamos que foram utilizados dois instrumentos para a gravação das entrevistas. Isso se deve ao fato de termo entrevistado ouvintes usuários da Língua Portuguesa oral (gravação em áudio), além de participantes surdos que utilizam a língua de sinais como principal canal de comunicação (gravação em vídeo).

3.4.3. Pressupostos para análise sistemática dos dados

Transcrição das entrevistas

As transcrições iniciaram logo após a realização das entrevistas. Para o tratamento deste material utilizamos o computador, dando preferência ao software *Windows Media Player* e fones de ouvidos que propiciaram melhor audição das falas. Optou-se pela transcrição ortográfica por compreendermos que a utilização da norma padrão da Língua Portuguesa facilita a efetiva compreensão das falas dos envolvidos na pesquisa (LADEIRA, 2007), mas principalmente no que se refere à transcrição da LIBRAS para a Língua Portuguesa escrita — presentes nas falas dos participantes surdos — resguardando assim, a clareza e a objetividade dos diálogos apresentados. Vale mencionar que as transcrições referentes aos participantes surdos serão apresentadas no corpo do texto utilizando como base a transcrição ortográfica. No entanto, poderão ser visualizadas com a estrutura da LIBRAS preservada, através das referidas transcrições dispostas sob forma de nota de rodapé.

As transcrições apresentadas no decorrer do texto referem-se a dados compilados. Ou seja, realizamos recortes nas falas dos entrevistados visando atender os objetivos da pesquisa. De acordo com Manzini (2006):

[...] os dados que podem ser analisados, tendo como procedimento de coleta uma entrevista, são inúmeros e o produto verbal transcrito é um dos possíveis recortes desses dados. Dessa forma, temos optado, atualmente, por utilizar as expressões informações advindas da entrevista, dados advindos da entrevista, verbalizações advindas das entrevistas, ao invés da expressão a entrevista foi transcrita e analisada, pois, como apontamos, muitas podem ser as informações transcritas, de natureza verbal ou não verbal, e muitos podem ser os dados a serem analisados (p. 371).

Entendemos que os recortes fazem parte de quaisquer procedimentos de transcrição de dados obtidos através da entrevista aberta ou semiestruturada, pois envolve a captação da linguagem corporal e expressões linguísticas que não podem ser compiladas na sua totalidade mesmo quando gravadas em vídeo. Queiroz (1983, p. 85) pondera que “[...] o documento audiovisual tem suas limitações e falhas. O vivido é irrecuperável em sua total vivacidade”.

Para a compilação dos dados optamos pela transcrição integral com ajustes, de forma a seguir as normas ortográficas estabelecidas na Língua Portuguesa. Esta opção se deve a necessidade de possibilitar uma maior compreensão por parte do leitor e maior aceitação por parte dos entrevistados. Isto visa a total conformidade com os dados registrados em áudio e vídeo (QUEIROZ, 1983).

A tabela abaixo apresenta os sinais adotados durante o processo de transcrição dos dados com os sujeitos ouvintes — tendo sido posteriormente aplicados também quanto a transcrição da LIBRAS utilizada pelos participantes surdos —, de forma a representar graficamente a fala dos participantes e também expor os critérios utilizados na realização desta etapa.

Tabela 06. Sinais utilizados na transcrição das entrevistas para a Língua Portuguesa escrita¹⁷

Categorias	Sinais gráficos adotados	Descrição das categorias	Exemplos
1. Auto interrupção	/	Interrupção do próprio entrevistado quanto à linha de raciocínio seguida.	Porque s{e}.../ desde o momento que é ele é incluído.
2. Interrupção pelo outro	//	Interrupção provocada durante a fala do outro.	Ë porque é muito difícil //essa questão de você ter um tempo prévio?
3. Silêncio	...	Intervalo silencioso tipo pausa para pensar.	Bom, o trabalho como intérprete é ... uma coisa simples.
4. Gagueira	###	Repetição de fonemas durante a articulação das palavras.	o professor é dono da ### disciplina.
5. Repetição	***	Repetição de palavras ou de uma expressão anterior.	Eu acho que falta atitude ... ***.
6. Prolongamento	{ }	Extensão de um fonema.	... Eu poderia dizer qu{e}.

No que se refere à transcrição dos dados obtidos por meio das entrevistas com os profissionais surdos que participaram da pesquisa, ressaltamos que também foram transcritas seguindo as mesmas regras utilizadas para os demais participantes. No entanto, as transcrições seguiram os padrões linguísticos da LIBRAS. No processo de análise optamos por utilizar, nesse material, a transcrição tratada, ou seja, no corpo do texto encontram-se as falas (sinalizações) dos sujeitos surdos convertidas para o português padrão (norma culta) e a transcrição literal estará anexadas no texto sob a forma de notas de rodapé.

A opção por este procedimento atende tanto a leitores surdos e da área, quanto a aqueles que ainda não possuem conhecimentos acerca das especificidades linguísticas referentes a LIBRAS.

¹⁷ Padrão seguido na etapa de tratamento dos dados baseado nos estudos de Marcuschi (1986).

Tabela 07. Tabela de transcrição LIBRAS/Língua Portuguesa¹⁸.

Categorias	Sinais gráfico adotado	Descrição das categorias	Exemplos
1. Repetição	***	Repetição de sinal	IMPORTANTE *** *** *** COPIAR SURD@.
2. Língua Oral traduzida	<i>abcd</i>	Utilização de itálico	<i>Como é o seu relacionamento com o professor e com os alunos surdos?</i>
3. Sinais da LIBRAS	ABCD	Utilização de letras maiúsculas	ESPERAR, UMA PERGUNTA.
4. Um sinal traduzido por duas ou Mais; palavras em Língua Portuguesa	-	Utilização de palavras com letras maiúsculas separadas por hífen;	CONHECER-NÃO PALAVRA AJUDAR EXPLICAR LIBRAS
5. Sinal soletrado	A-B-C-D	Utilização de letras maiúsculas separadas por hífen	N-U-N-C-A
6. Gênero ou plural das palavras	@	Utilização do símbolo @	PROFESSOR@

3.4.4. Análise de Conteúdo

A opção pela análise de conteúdo surgiu com a possibilidade de realizar um estudo que privilegia a dimensão dialógica na qual os eventos foram analisados. Ou seja, através da tríade prática, discurso e conhecimento. Para tanto, buscamos como referencial os estudos de Bardin (2011) estabelecendo um diálogo com outros autores como Minayo (2000), André (2005), e Pletsch (2005), que utilizaram tal perspectiva em suas pesquisas.

A análise procedeu durante e após a leitura e releitura dos dados obtidos que em seguida foram separados de acordo com os objetivos a serem contemplados. Essa seleção foi realizada através da separação de trechos obtidos na transcrição das entrevistas e na leitura dos documentos que foram organizados as ferramentas de recorte e colagem presentes no software *Word* (PLETSCH, 2005). Somente depois eles foram agrupados em pequenos grupos temáticos.

¹⁸Padrão seguido na etapa de tratamento dos dados baseado nos estudos de Martins (2010, p. 120).

Bardin (2011, p. 48) destaca a importância da utilização de técnicas variadas visando a “descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. Ou seja, a triangulação dos dados. Após a organização por grupos temáticos seguiu-se a eleição das categorias de análise, na qual utilizamos o método indutivo, que de acordo com a definição de Lakatos e Marconi (2007):

[...] é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam (p. 86).

Com base nesse método os dados foram agrupados em quatro categorias de análise. Assim, organizamos o material em eixos gerais e seus significados, levando em consideração o objetivo principal da pesquisa, a saber: analisar a concepção de bilinguismo e os conceitos dele advindos apresentados por profissionais que atuam com alunos surdos.

Por fim, agrupamos as categorias com dados em comum e elegemos as categorias de análise apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 02. Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Bilinguismo: Concepções e práticas para o atendimento de alunos surdos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de educação e escola bilíngue por professores e profissionais do AEE para alunos surdos.
Organização e atendimento da sala de recursos multifuncionais	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço-tempo do atendimento em SRMs • Diversificação das práticas pedagógicas. • Suporte e atendimento a família. • Interação entre professores do ensino comum e da SRM.
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas na formação de profissionais no atendimento educacional a pessoa surda.

Os dados aqui apresentados foram organizados e analisados, utilizando-se a construção de mapas de associação de ideias, que tem como principais objetivos “dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo” (SPINK; LIMA, 2004, p. 107).

A opção por esta técnica de análise dos dados visou definir num primeiro momento categorias gerais, estando essas diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. Para este estudo, estavam previstos três grandes eixos que seriam utilizados para a análise dos dados emergidos nas entrevistas, a saber: a) Bilinguismo: concepções e práticas para o atendimento de alunos surdos; b) Organização do atendimento da sala de recursos multifuncionais e finalmente; c) Perspectivas na formação de profissionais no atendimento educacional a pessoa surda.

Definidos os três eixos gerais, as falas dos participantes foram distribuídas nestes eixos. Na etapa seguinte, diversas categorias foram construídas de acordo com as inferências dos participantes da pesquisa. Diferentemente dos eixos centrais, que foram previamente construídos, as categorias foram surgindo no decorrer da análise dos dados (ANDRÉ, 1995). Esses dados serão apresentados nos próximos capítulos.

CAPITULO 4

Contextualizando a Educação Especial e de surdos no Município de Duque de Caxias/RJ

Este capítulo apresenta uma análise sobre a estrutura e o funcionamento da Educação Especial da Rede Municipal de Duque de Caxias, particularmente da educação de surdos. Para tal, o organizamos em dois momentos. No primeiro discorremos sobre a organização da Educação Especial no referido município. Em seguida, apresentamos uma reflexão, a partir dos dados de campo obtidos nas entrevistas, sobre a trajetória da educação de surdos nessa rede de ensino e suas práticas atuais.

4.1. O município de Duque de Caxias e a Educação Especial

Localizado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, o município de Duque de Caxias, segundo dados do IBGE, possui extensão territorial de 467,619 km², com população estimada de 873.921 habitantes para o ano de 2013. O município possui ainda um índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,711 e o produto interno bruto (PIB) no valor de 30.921,86 reais.

A Secretaria Municipal de Educação do Município (SME), semelhantemente ao que ocorrem nos demais municípios brasileiros, tem como responsabilidade a oferta de atendimento escolar a todo o Ensino Básico – que engloba o atendimento desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

A tabela abaixo apresenta o número total de escolas municipais que oferecem atendimento desde a Educação infantil até o final do Ensino Fundamental, bem como o quantitativo de escolas que oferecem atendimento em classes especiais e nas SRMs, tendo como público alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Tabela 08. Quantitativo de escolas municipais e de escolas que oferecem atendimento em SRMs ou em Classes Especiais

Unidades escolares	1º Distrito	2º Distrito	3º Distrito	4º Distrito
Nº de escolas municipais	65	53	31	25
Escolas com atendimento em SRMs	28	23	19	10
Escolas com atendimento em Classes Especiais	37	30	12	15

Fonte: Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem¹⁹.

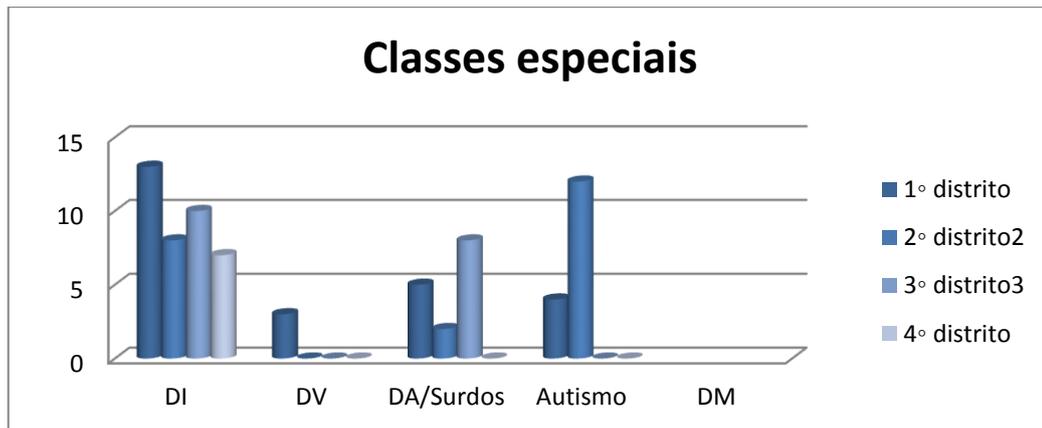
Os dados apresentados na tabela acima destacam um total de 174 escolas distribuídas entre os quatro distritos municipais sendo o 1º distrito o que apresenta o maior quantitativo de unidades escolares (65 escolas). Podemos observar também que o número de escolas oferecendo o atendimento em SRMs (80 escolas) ou em classes especiais (94 escolas), sendo o 1º distrito o que possui maior oferta, quanto a esta modalidade de ensino (28 escolas) ou mesmo em classes especiais (37 escolas).

Destacamos, no entanto, que ainda que com grande discrepância em relação ao número de escolas oferecendo atendimento educacional especializado entre as zonas rurais e urbanas localizadas no município, os dados apresentados nos remetem ao fato de que esta rede possui amplo atendimento no que tange a esta modalidade de ensino, sendo o mesmo oferecido em mais de 50% das escolas por ele mantidas.

Quanto à organização da educação municipal apresentada em classes especiais com atendimento direcionado a alunos com deficiência visual, intelectual, múltipla, autismo e surdez, verificamos que novamente no 4º distrito — zona rural do município — há o maior déficit quanto ao atendimento das especificidades referidas acima, ou seja, é oferecido atendimento em classes especiais apenas para alunos com deficiência intelectual (07 turmas) e para alunos com autismo (01 turma), como podemos verificar no gráfico abaixo:

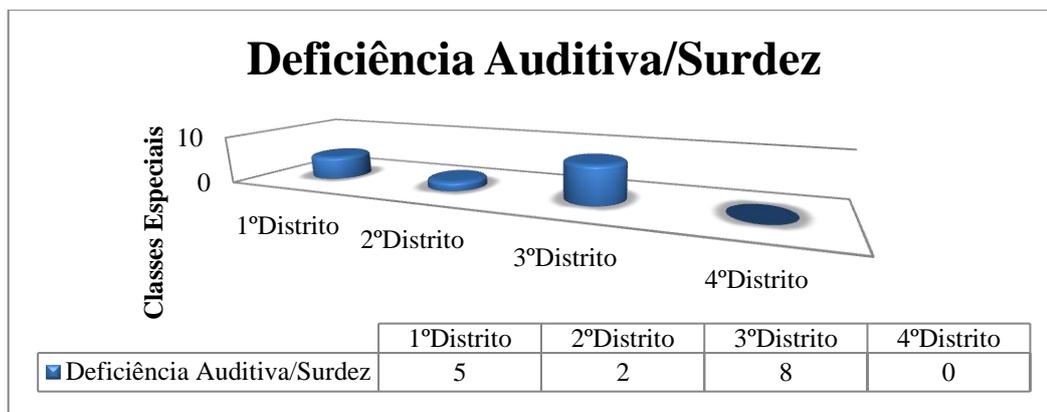
Gráfico 01: Quantitativo de turmas por distrito com atendimento em classes especiais.

¹⁹ Todos os dados referentes a organização educacional do município apresentados nesta pesquisa, são referentes ao ano de 2012 e integram o banco de dados do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão educacional: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (UFRRJ)” sob a coordenação da Profª Dr.ª Marcia Denise Pletsch.



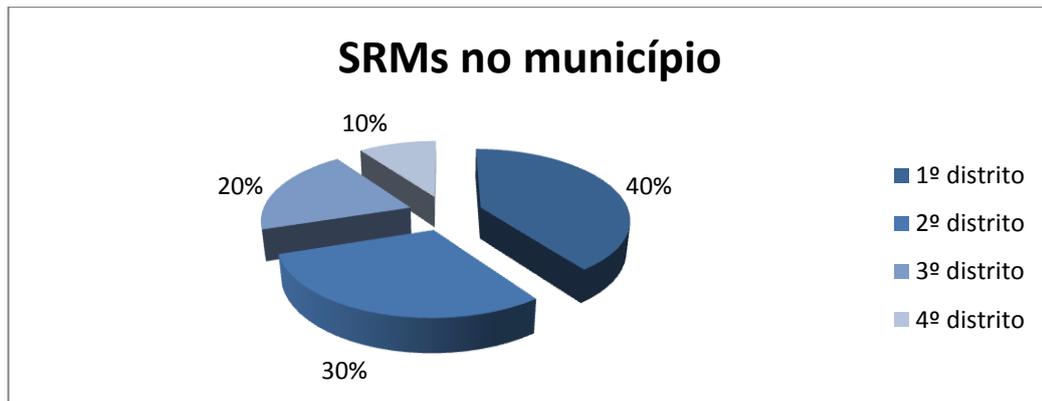
No que tange a educação de alunos surdos, foco de nossa pesquisa, verificamos que é justamente no terceiro distrito, isto é, distrito onde está localizada a escola na qual realizamos este estudo, em que encontramos o maior número de escolas com atendimento em classes bilíngues para surdos, oferecendo inclusive atendimento para alunos oriundos do 4º distrito como verificamos no gráfico abaixo.

Gráfico 02: quantitativo de classes bilíngues para surdos.



Em relação ao atendimento oferecido nas SRMs, verificamos que essa oferta apresenta redução significativa de acordo com a localização, isto é, se nos afastamos ou aproximamos das zonas rurais do município. Os dados apresentados destacam que 40% das SRMs estão localizadas no 1º distrito (zona urbana) e 10% no 4º distrito (zona rural).

Gráfico 03: Distribuição do quantitativo de SRMs por distrito.



A análise do gráfico nos permite evidenciar que apenas 20% do quantitativo de SRMs direcionadas a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão localizadas no 3º distrito. No entanto, o mesmo não é observado no que tange ao quantitativo de SRMs cujo público alvo trata-se de alunos surdos.

O atendimento de alunos surdos oferecido pelo município conta com um quadro profissional de apoio envolvendo quatorze intérpretes educacionais (atuantes em turmas do 2º segmento do ensino fundamental com alunos surdos incluídos) e dez assistentes educacionais surdos (atuantes em classes bilíngues do 1º segmento do ensino fundamental e juntamente a alunos surdos incluídos na educação infantil). O município possui ainda, doze classes de educação bilíngue para alunos surdos e quatro SRMs (duas no 1º distrito e duas no 3º distrito, ou seja na escola em questão) especificamente direcionada ao atendimento de alunos surdos incluídos.

4.2. Trajetória da educação de Surdos no município de Duque de Caxias/RJ e na Escola Municipal Santa Luzia

Antes de contextualizarmos as práticas atuais na educação de surdos faz-se necessário conhecer um pouco sobre como as mesmas se constituíram historicamente. Para tanto, iniciamos a apresentação do percurso histórico trilhado pela educação de surdos no município de Duque de Caxias a partir do ano final do ano de 1989.

A escolha por este período se refere ao fato de que nesta época teve início o atendimento em SRMs exclusivo para alunos surdos na Escola Castelo Branco (atualmente Escola Municipal Professora Olga Teixeira), que anos mais tarde viria a se tornar o primeiro polo de educação de surdos desta rede de ensino.

Esta iniciativa foi possível devido à implementação dessa modalidade de ensino sob a forma de projeto, tendo sido este idealizado pelo setor de educação especial do município. A professora convidada para atuar como regente desta turma que oferecia atendimento oralista nos relatou durante uma entrevista que a rede começava a dar indícios da adoção da comunicação total como metodologia de ensino para alunos surdos.

Nas outras escolas o atendimento em SRMs era misto, ou seja, atendendo alunos com diversas necessidades especiais. Essa iniciativa parecia apontar o interesse dessa rede em diferenciar o atendimento direcionado a alunos surdos, o que ocorreria anos mais tarde.

A convite da SME assumiu a regência da SRM por apresentar o perfil desejado para exercer a função, já que estava terminando um curso de Pós-Graduação na área de reabilitação da surdez, que tinha como foco o ensino da metodologia audiofonatória na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A SRM dividia espaço com a coordenação da escola (ficava no fundo) e funcionando no segundo pavimento e bem afastado das turmas da escola, inclusive das classes de surdos que integravam a escola e que funcionavam nos moldes das classes especiais, ou seja, sem seriação. O atendimento oferecido seguia os moldes da filosofia oralista. A sala em questão possuía fones de ouvido dispostos em suas paredes objetivando o trabalho de estimulação auditiva. No entanto, segundo a declaração da professora tais práticas pareciam estar sendo revistas.

No ano subsequente a professora foi convidada para integrar a equipe responsável pelo primeiro segmento do ensino fundamental, pois realizara pesquisas abordando a evolução da escrita. Neste período a rede de ensino do município de Duque de Caxias iniciava o processo de implementação dos ciclos de alfabetização baseado nos estudos de Emília Ferreiro (1992). Para tanto selecionou algumas escolas que teriam a organização do primeiro segmento do ensino fundamental sob a forma de ciclos de aprendizagem²⁰. Esta formação seria inserida nas escolas como projeto piloto, de forma que pudesse ter sua eficácia avaliada após um período de funcionamento.

Após um curto período a professora foi convidada a integrar a Equipe de Educação Especial da SME, que embora tivesse adotado a comunicação total começava a apresentar interesse quanto à educação bilíngue. A partir disso, teve início na rede um

²⁰Para Perrenoud (2004), “um ciclo de estudos é concebido aqui como uma sequência de séries (ou níveis) anuais formando um todo”.

trabalho direcionado para a educação de surdos, pois foi criado um setor responsável pela mesma na Secretaria de Educação. Vários encontros visando à formação continuada na área de surdez foram realizados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que tinham como responsável a professora Lucinda Brito²¹. Com base nessas ações ficou estabelecido a realização de formação continuada na rede, que disseminava o conhecimento ao qual a equipe tivera acesso nos encontros.

Corroborando com a importância dessa iniciativa por parte da equipe Padilha (2011) declara que:

[...] falar de formação de professores e dos desafios que enfrentam é assumir que concepções e conhecimentos sejam questionados, ressignificados, convertidos coletiva e individualmente. Não se trata de promover cursos rápidos ou instruções sobre estratégias de ensino, mas momentos de estudos, nos quais se possam discutir bases para os procedimentos do cotidiano que estarão presentes nas escolhas dos conteúdos; que farão parte dos planejamentos; que indicarão caminhos metodológicos e que embasarão as escolhas dos livros, dos textos, das atividades de sala de aula e da avaliação (p. 122).

Sob a direção da professora Ediclea Mascarenhas Fernandes²² que neste período (1992/1993) chefiava o setor de Educação Especial da rede, foram realizados vários grupos de estudos (GEs) com professores que atuavam na educação de alunos surdos. Durante os encontros ficou evidente que o pensamento de todos parecia apontar para a adoção do bilinguismo. No entanto, embora entendesse que este fosse o provável curso a ser seguido pela educação de surdos no município, demonstravam a compreensão de que não teriam condições de adotar tal filosofia naquele momento. Este pensamento corroborou para o abandono gradual da comunicação total.

A presença de alunos surdos em classes para surdos (na Escola Municipal Professora Olga Teixeira e na Escola municipal Santa Luzia), organizadas de acordo com os moldes da educação especial e o funcionamento das SRMs oferecendo atendimento a alunos com várias NEEs, era a realidade vivenciada pela rede. No entanto a sala de recursos de recursos para alunos surdos da Escola Municipal Professora Olga Teixeira continuava em funcionamento.

Até o ano de 1999 a rede possuía a maioria de seus alunos surdos inseridos em turmas regulares, o que atendia as exigências das políticas nacionais difundidas nesta

²¹Doutora em Linguística do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

²² Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Coordenadora da Disciplina de Educação Especial do CEDERJ/ UERJ, Psicóloga da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias.

década e que objetivavam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares. Paralelamente e advogado pela educação inclusiva, o governo federal vinculava na mídia uma campanha que incentivava os responsáveis a matricularem seus filhos em escolas próximas as suas moradias (LACERDA E LODI, 2011), mesmo que na maioria das escolas que atendessem esse perfil não houvesse qualquer atendimento especializado para esses alunos. No caso dos surdos havia também uma barreira linguística que inviabilizava todo o processo de ensino e aprendizagem.

Em 1999 a equipe responsável pela educação de surdos no município — formada durante o período em que a comunicação total e o ensino da Língua Portuguesa escrita não era foco para a educação de surdos, mas a oralização — convidou o autor Carlos Skliar (1999) para ministrar uma palestra. Esta iniciativa foi fundamental para que enfim a comunicação total fosse substituída pelo bilinguismo, desejo este já declarado pelos profissionais que atuavam na área de surdez.

Durante a realização da palestra o autor abordou diversos aspectos que iam ao encontro do pensamento construído ao longo dos anos pelos profissionais da rede, a saber: a necessidade de ruptura da educação de surdos com a educação especial, a construção de um trabalho com foco na diferença linguística e o fato de que alunos surdos seriam melhores sucedidos estudando com seus pares, contribuindo assim para a aquisição da identidade surda e o estabelecimento de uma comunidade surda escolar.

Como base para suas inferências o autor fez referência a dados que afirmam que crianças surdas filhas de pais surdos (95% da população surda) que ingressam na escola tendo a língua de sinais assimilada, têm seu desenvolvimento semelhante ao de crianças ouvintes. O mesmo autor fazia referência a importância da aprendizagem de alunos surdos em sua primeira língua alegando que:

As potencialidades – os direitos – educacionais às quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc (SKLIAR, 1998, p.26).

Utilizando como base o que propugnava os estudos de Skliar (1997), a equipe responsável pela educação de surdos que agora era composta por quatro professoras,

sendo duas graduadas em fonoaudiologia, uma em psicologia e uma professora surda de nível médio, vivenciou dificuldades significativas ao iniciar o processo que mais tarde se configuraria no atendimento a alunos surdos oferecidos pela rede. A primeira dificuldade estava relacionada à contratação de monitores surdos que viriam a auxiliar os professores regentes das classes especiais para surdos que mais tarde se tornariam as classes bilíngues quanto a utilização da LIBRAS.

Embora não houvesse embasamento legal para as necessárias contratações, a Secretária de Educação, professora Roberta Barreto²³, propôs que as mesmas ocorressem por intermédio da empresa terceirizada que supria a rede com auxiliares de serviços gerais. Dessa forma ocorreram às primeiras contratações de profissionais surdos que integrariam o quadro de profissionais da educação de surdos, muitos permanecendo na rede até os dias atuais. Esses monitores eram alunos surdos da rede que estavam cursando o segundo segmento do ensino fundamental ou mesmo ex-alunos cursando o ensino médio. Estes eram avaliados pela instrutora surda que fazia parte da equipe, de forma que fosse verificada a proficiência dos mesmos em LIBRAS e pudessem estar atuando nas classes bilíngues para surdos oferecendo suporte aos alunos e ao professor.

A E.M. Professora Olga Teixeira foi a primeira a receber monitores que hoje atendem pela nomenclatura de assistentes educativos. A escola aderiu a esta experiência posta em prática sob a forma de um projeto piloto, o que nos parece ser uma característica desta rede.

Como estratégia para iniciar o processo de mudanças a equipe apresentou a então secretária a opção de criação de polos que seriam constituídos mais tarde o lócus de atendimento responsável pelo funcionamento do AEE nas modalidades classes especiais para surdos e SRMs. Esta iniciativa visava à implementação de espaços direcionados ao encontro e a interação da comunidade surda ali constituída, de modo que alunos com domínio da LIBRAS fossem referência para alunos menores, criando assim um ambiente propício a disseminação e aprendizagem da língua de sinais.

A equipe responsável pela educação de surdos elaborou o referido programa de educação de surdos que ainda é utilizado como base para a organização e funcionamento da educação desses sujeitos na rede, seja referente ao ensino desses alunos ou mesmo a formação continuada de profissionais atuantes na área. O programa

²³ Roberta Barreto é professora de história, especialista em Gestão Escolar e Gerência de Projetos. Foi Secretária de Educação do município de Duque de Caxias do ano de 1997 a 2004.

tinha como principal objetivo a incorporação do currículo comum utilizado em classes regulares a educação de surdos.

A crença na não limitação cognitiva de alunos surdos favorecia a incorporação de um currículo comum a alunos de classes regulares e de classes bilíngues para surdos, pois de acordo com Góes (1989, p. 12) “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez”, evidenciando assim que prioridade deveria ser dada ao ensino em LIBRAS para superar expectativas equivocadas sobre as limitações intelectuais dos alunos surdos.

A educação municipal neste período (ano 2000) estava sendo assessorada pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan²⁴ reconhecida na época como referencia nacional no que se referia a inclusão total dos alunos público alvo da educação especial, assim indo ao encontro das orientações do MEC. No entanto, a equipe de educação de surdos objetivava a promoção de uma educação “segregadora” no sentido lícito da expressão e não na forma pejorativa (expressão utilizada por uma das entrevistadas). Ou seja, separar os alunos surdos em turma especificamente formada por eles introduzindo assim a educação bilíngue para os mesmos.

Esse desejo atendia a necessidade que os alunos apresentavam quanto à aquisição da língua de sinais, pois segundo Lacerda (2000) a educação bilíngue preconiza que:

[...] o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral (p. 53).

Com o desejo de iniciar um trabalho que caminharía na contramão da orientação oficial (inclusão total) a equipe apresentou o programa recém-formulado a Secretária de Educação que demonstrou desejo em entender o funcionamento do mesmo. Após ser convencida pela equipe levou o programa para a avaliação de seus assessores obtendo a aprovação para a implementação do mesmo na rede.

O programa teve início com a realização de visitas feitas pela equipe as escolas para conversar com as famílias, professores e gestores. Muitas vezes utilizavam como argumento para manter alunos surdos incluídos, a crença na habilidade natural que estes teriam para realização da leitura labial (campanha veiculada pelos meios de

²⁴Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Assistente Doutor MS-3 da Universidade Estadual de Campinas.

comunicação). Outro aspecto citado por professores e gestores em prol da inclusão se referia o fato de que os alunos surdos estariam sempre dispostos nas primeiras cadeiras e de frente para o professor, de forma que ele pudesse articular bem as palavras para a compreensão dos alunos.

Os conhecimentos das professoras acerca da fonoaudiologia foram fundamentais para a aceitação e compreensão por parte dos envolvidos, que eram esclarecidos que para sujeitos surdos se beneficiassem da leitura labial era preciso muito treinamento fonoaudiólogo. A presença da professora surda durante as visitas servia como parâmetro para os pais, pois demonstrava capacidade inclusive de atuar no mercado de trabalho, pois era formada na área de magistério em nível médio.

Neste mesmo ano, 2000, uma professora da Escola Municipal Santa Luzia foi convidada para assumir a regência da SRM, que ainda não oferecia atendimento específico para alunos surdos. Durante entrevista concedida para nossa pesquisa a professora destacou que em um dos muitos GEs organizados na SME com a professora Mariângela da Silva Monteiro²⁵ (na época a frente do setor de educação especial) e as implementadoras responsáveis pelo programa de surdez, mencionou suas angústias e a não identificação com o atendimento oferecido principalmente aos alunos surdos.

Após estar como regente da SRM por cerca de três meses declarou estar havendo uma maior identificação com os alunos surdos, com os quais conseguia manter certo nível de comunicação e percebia haver possibilidade de desenvolvimento cognitivo, embora ainda tivesse conhecimento limitado na área, principalmente no que se referia ao domínio da LIBRAS. A visão apresentada pela professora estava de acordo com a proposta que ganhava força na rede.

A partir do segundo semestre deste ano letivo a professora assumiu também a turma de surdos da escola (composta por oito alunos). Todavia, recebeu como incumbência paralela a regência da turma a realização de atividades diagnósticas, a saber: parecer pedagógico e relatório descritivo de desempenho dos alunos, que foram realizadas sob a orientação da equipe responsável pela implementação do programa para educação de surdos da SME. Esta iniciativa tinha como objetivo alocar os alunos de acordo com suas potencialidades no 1º e 2º ano do ciclo à partir do próximo ano letivo, rompendo definitivamente com os moldes da educação especial.

²⁵ Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Psicóloga Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Neste ano foram contratados os primeiros intérpretes de LIBRAS que atuariam como canal de comunicação e mediação entre alunos surdos e professores da rede. De acordo com Lacerda e Bernadino (2011, p. 69), “é preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra o seu papel, em uma atitude colaborativa”.

A E.M Santa Luzia iniciou a instrução em LIBRAS para um aluno surdo incluído no sexto ano de escolaridade, oportunizada pela contratação de um intérprete de LIBRAS. Assim teve início na escola a educação inclusiva bilíngue para alunos surdos e paralelamente foi garantido também à continuidade do atendimento em SRM. Sobre tal questão citamos mais uma vez Lodi e Lacerda (2011):

[...] 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 suas experiências junto a outros equipamentos escolares (p. 17).

No ano seguinte (2001) duas turmas foram formadas e outra professora assumiu o 1º ano de escolaridade. A princípio teria sido selecionada por fazer um bom trabalho de alfabetização e por ser uma excelente desenhista. O trabalho realizado nas turmas bilíngues para surdos era acompanhado duas vezes por semana, assim como foi iniciado na rede a oferta de um curso de LIBRAS com encontros semanais, ministrada pela professora surda a professores, pais e alunos da escola.

Por determinação da direção da escola os professores interessados teriam a oportunidade de frequentar o curso como uma opção de formação continuada realizada dentro de seus respectivos horários de trabalho. Como estratégia para essa iniciativa foi realizada uma reunião com os responsáveis que apoiaram a decisão de que as turmas regidas por professores participantes do curso seriam liberadas uma vez por semana após o intervalo de recreio.

Essas mesmas iniciativas eram postas em prática paralelamente nas duas escolas da rede que mais tarde se constituíram nos polos de educação de surdos municipal, a saber; a E.M. Santa Luzia (locus de realização de nossa pesquisa) e a E.M. Professora Olga Teixeira e é defendida por Lodi e Lacerda (2011, p. 21), pois as autoras acreditam que a circulação da LIBRAS em todo o ambiente escolar é “fundamental para uma proposta inclusiva bilíngue”.

A implementação de um currículo comum a alunos surdos e ouvintes e a organização da educação de surdos de forma seriada, possibilitou o acompanhamento do

trabalho do professor e desempenho dos alunos por parte da equipe, já que de acordo com estes moldes havia a necessidade de que parâmetros mínimos fossem estabelecidos.

Em 2002 a sala de recursos que atendia alunos com várias necessidades especiais passou a oferecer dois tipos de atendimento, um especificamente para alunos surdos e outro que daria continuidade ao atendimento de alunos com deficiência intelectual, física e múltipla.

Ressaltamos que para que a rede tenha se tornado um referencial na educação especial e na educação de surdos (prêmio recebido do MEC em 2002), muitos entraves tiveram que ser superados, assim como muitas pressões para que a proposta de manutenção das classes bilíngues para surdos fossem aos poucos dando lugar a inclusão total. Uma forma de forçar a inserção gradual desses alunos em classe regular se consistia na alegação de que essas turmas não receberiam verba caso não cumprissem as normativas que indicavam prazos para que a inclusão se efetivasse.

No entanto, a parceria da equipe de educação de surdos com gestores e professores das escolas a favor da manutenção das classes bilíngues, inicialmente prorrogando prazos e finalmente deixando de cumprir o estabelecido alegando a insatisfação dos pais e da comunidade escolar, não foram as únicas formas de resistência e manutenção da proposta de ensino de surdos ao longo dos últimos 14 anos.

A equipe sofria pressão sempre que surgia um novo documento orientador, normatizador ou mesmo uma legislação por parte do MEC visando à inclusão total, o que a forçava a estar sempre articulada, de forma a obter constante embasamento teórico ou mesmo brechas na lei que possibilitassem a continuidade do trabalho estabelecido. Outro recurso muitas vezes utilizado quando ocorria troca de chefias na SME decorrente de eleições, era a apresentação dos resultados adquiridos por meio do acompanhamento do desempenho dos alunos surdos anteriores e posteriores ao início do programa, de forma que o mesmo fosse mantido graças à credibilidade por ele apresentada.

Quando questionadas acerca da necessidade da construção de uma política pública visando a manutenção do trabalho direcionado a educação de surdos na rede, todas as entrevistadas disseram não acreditar ser necessário. A ausência de um instrumento legal de regulamentação dos moldes de educação de surdos nesta rede pode se constituir em um novo estudo. Fica a pista para pesquisas futuras.

O trabalho iniciado a mais de catorze anos parece ter se antecipado as políticas publicadas direcionadas a educação de surdos na atualidade. Quando questionadas a esse respeito à alegação de que isso se deve a formação inicial, a busca por formação

continuada e, principalmente, a experiência profissional das pessoas que ao longo desta história passaram pela equipe de educação da rede foi unânime.

Destacamos que as entrevistadas ressaltam que o apoio e empenho de gestores, professores e familiares durante todo o processo de implementação desta proposta, foram e são fundamentais para a manutenção da mesma, indicando que qualquer política pública construída para uma rede de ensino, antes deve estar pautada na realidade vivenciada pelas pessoas que nela atuam. Ou seja,

Os caminhos da diversidade também são de mão dupla; as dificuldades e os empasses exigem estratégias alternativas e políticas públicas comprometidas com a educação e, essas, por sua vez, requerem estudo, conhecimento e atitude justa e corajosa dos que assumem como professores e/ou gestores (LODI & LACERDA, 2011, p. 114).

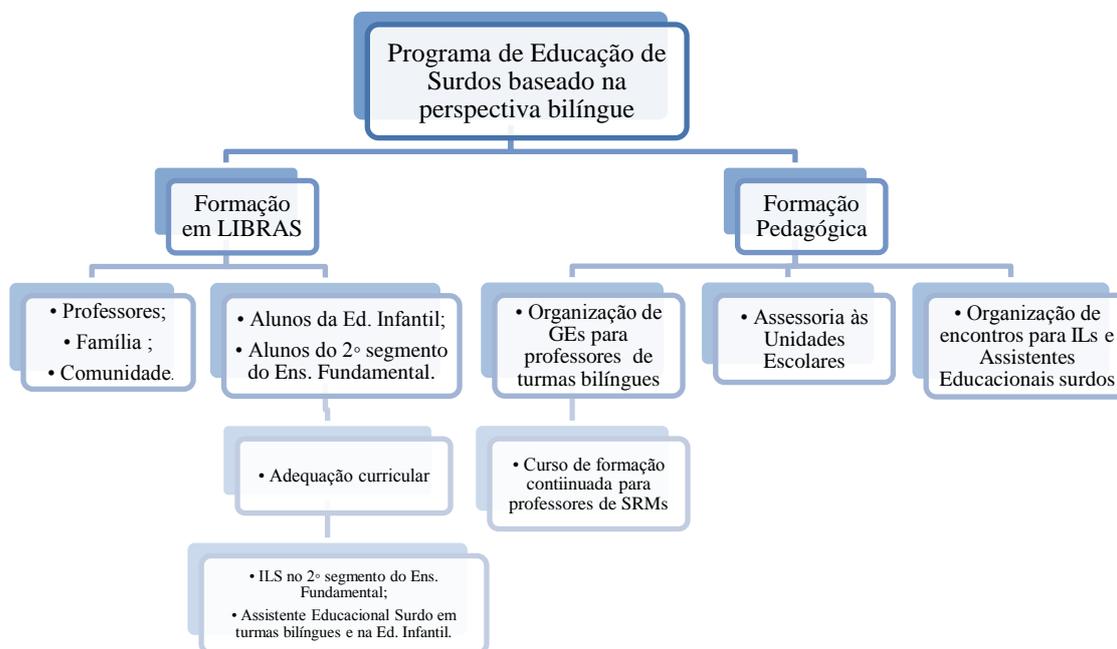
Finalizamos ressaltando também que os 12 participantes desta pesquisa declararam em suas entrevistas que acreditam que os moldes utilizados para a educação de surdos neste município são os únicos possíveis para que de fato se efetue a inclusão dos mesmos, pois entendem que inicialmente a aprendizagem de alunos surdos deve ocorrer entre os seus pares, de forma que haja troca e instrução em LIBRAS.

A seguir apresentaremos as práticas atuais na educação de surdos do município de Duque de Caxias. Ênfase será dada ao programa de educação de surdos.

4.2.2 A educação de surdos no município de Duque de Caxias: Práticas atuais.

No que concerne à educação de surdos no município de Duque de Caxias, a exemplo das outras especificidades atendidas que estão organizadas em programas específicos, a mesma encontra-se devidamente respaldada por meio do “Programa de Educação de surdos” baseado na perspectiva bilíngue. O programa ao qual nos referimos encontra-se estruturado em dois eixos, a saber: a) formação em LIBRAS; b) formação pedagógica. A seguir apresentamos o organograma detalhado do programa.

Figura 01: Estrutura funcional do Programa de Educação de Surdos



O programa de educação de surdos do município é organizado em dois eixos e de acordo com a perspectiva bilíngue de educação, a saber: a formação bilíngue e a formação pedagógica.

No que se refere a formação em LIBRAS, está encontra-se direcionada a professores, familiares de alunos surdos, a pessoas que atuam na ação social do município, profissionais de outras secretarias, a comunidade escolar e a alunos dos cursos de formação de professores de escolas da rede estadual localizadas no município. O curso é ministrado por duas instrutoras surdas que tem a atribuição de indicar professores para futura atuação em turmas bilíngues.

A formação pedagógica é direcionada aos profissionais que atuam na educação de surdos, oferecendo formação através da organização de GEs para professores de SRMs e de classes bilíngues para surdos, bem como para intérpretes educacionais e assistentes educacionais surdos.

O trabalho realizado pelo programa de educação de surdos realiza visitas às escolas para acompanhamento do trabalho realizado pelos professores e também o desempenho dos alunos surdos. Desse modo verificam se o atendimento está sendo satisfatório, principalmente no que se refere aos alunos recém-ingressos na rede.

No que se refere à educação infantil, como ainda não há demanda para a formação de turmas nesta faixa etária, devido também a dificuldade de deslocamento desses alunos até os polos (motivo alegado pela equipe), os alunos nesta fase encontram-se incluídos em turmas regulares e são atendidas duas vezes por semana por

uma das assistentes educacionais que integram o setor de educação especial. A utilização desta estratégia visa à oferta e o acesso a língua de sinais por esses alunos mais cedo, possibilitando também o acesso e a difusão da LIBRAS na comunidade escolar, o fazendo com que alunos ouvinte realizem o papel de interlocutores entre os alunos surdos e o professor.

Além do atendimento oferecido pelos assistentes educacionais, a equipe utiliza a estratégia de inicialmente matricular os alunos da educação infantil também na SRMs. Oferecendo atendimento apenas duas vezes por semana, os pais acabam sendo convencidos. Chegando a escola o próprio surdo, por uma questão de identificação com a língua ali utilizada, o desempenho por ele apresentado quando exposto a LIBRAS e o contato com os alunos e professores das classes bilíngues, acaba por forçar a família a tomar a decisão de matriculá-los nas turmas para surdos assim que atingem a idade própria.

A oferta de educação bilíngue em turmas para alunos surdos é uma realidade do primeiro ao sexto ano de escolaridade, tendo como responsável por esse atendimento uma professora bilíngue e um assistente educacional surdo. Nesta ambiente os alunos são estimulados quanto a aquisição da LIBRAS e tem acesso a um currículo comum ao ensino regular. A presença do assistente educacional surdo funciona como um referencial linguístico e identitário para os alunos.

As SRMs oferece atendimento apenas a alunos surdos, pois é requerido que estes sejam fluentes em LIBRAS e cientes da singularidade linguística e de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Atribuem a esse profissional a responsabilidade também no que se refere a produção de material pedagógico e quanto a oferta de suporte aos professores de classe regular sobre como realizar as adaptações curriculares necessária visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A adoção da inclusão de alunos surdos a partir do segundo segmento do ensino fundamental se deve ao fato de que, a inclusão nos moldes praticados na rede favorece a circulação dos alunos surdos no universo ouvinte e vice versa e por isso a rede não defende a escola bilíngue. Para tanto o papel do intérprete e do professor do AEE são fundamentais. Desta forma a equipe acredita que é oferecido ao aluno surdo a base para que possam escolher onde desejam estudar, oportunizando a eles de fato a igualdade de direitos.

O trabalho realizado na rede propicia a integração e desenvolvimento dos alunos em qualquer espaço, seja em classes regulares ou para surdos, respeitando assim a

subjetividade de cada aluno. Nesta direção, o programa de educação de surdos respeita o direito de escolha dos familiares em manterem seus filhos em classes inclusivas desde os primeiros anos de escolaridade, realizando o acompanhamento dos alunos de forma a verificar se estes estão se adaptando assim como se o desempenho apresentado é satisfatório. Dessa forma podem avaliar se ali se configurou o espaço de aprendizagem ideal pra eles. Por esse motivo a rede realiza acompanhamento de alunos usuários de implante coclear²⁶ na fase pré-linguística, oferecendo orientação aos pais, professores e fonoaudiólogos. Paralelamente as aulas em turma regular, é oferecido a esses alunos o atendimento na SRM, caso os pais e profissionais que o acompanham, no que se refere ao processo de reabilitação, estejam de acordo.

Cabe-nos ressaltar que toda organização da educação de surdos no município encontra-se respaldada nos principais documentos referentes às políticas públicas nacionais diretamente relacionadas à educação especial e a educação de surdos especificamente, ou seja, baseada no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). No entanto, evidenciamos a inexistência de quaisquer políticas públicas municipais direcionadas a esta modalidade de atendimento, sendo este projeto²⁷ e um memorial (construído no ano de 2012) os únicos instrumentos de regulamentação/normatização do atendimento educacional dirigido a alunos surdos presentes neste município, ainda que sem qualquer validade legal.

No próximo capítulo apresentaremos as concepções sobre o conceito de bilinguismo pelos entrevistados que atuam na educação de surdos da escola pesquisada, bem como uma análise do papel e das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor da sala de recursos multifuncionais para surdos.

²⁶ Segundo Costa, Kelman e Góes (2013, p. 1629) o implante coclear consiste em “uma cirurgia em que eletrodos são implantados na cóclea com a intenção de estimular o nervo auditivo por meio de impulsos elétricos”. No entanto, as autoras ressaltam que este procedimento não deve ser entendido como um meio de propiciar a cura da surdez, e que outros fatores também se encontram diretamente envolvidos, ou seja: a identidade e a cultura surda.

²⁷ A informação acerca da existência d este documento nos foi passada informalmente quando em contato com um dos profissionais que atuam na SME e, posteriormente, citado em uma de nossas entrevistas.

CAPITULO 5

Bilinguismo: concepções e práticas para o atendimento de alunos surdos

Este capítulo objetiva apresentar as concepções acerca das temáticas relacionadas ao bilinguismo pelos profissionais que atuam na educação de surdos na escola alvo de nossa pesquisa. Ênfase será dada a como tais concepções se apresentam nas práticas pedagógicas utilizadas pelo professor regente da sala de recursos multifuncionais que atende especificamente alunos surdos. Nessa direção, organizamos este capítulo em três tópicos, sendo o segundo subdividido em três partes.

5.1. Concepções de educação e escola bilíngue por professores e profissionais do AEE para alunos surdos

Os estudos direcionados ao bilinguismo são ainda restritos no Brasil. Esta afirmação encontra embasamento nos estudos de Almeida e Pletsch (2013) que constataram após análise das pesquisas presentes no banco de teses da CAPES em nível de mestrado e doutorado, no período compreendido entre 2008 e 2012, que apenas 1,9% (três pesquisas) do total de pesquisas abordam especificamente o bilinguismo e seus pressupostos teóricos, filosóficos e políticos.

Entendemos que de acordo com a perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991 e 1998) a concepção sobre o conceito de bilinguismo está diretamente relacionada às práticas pedagógicas utilizadas por profissionais que atuam na educação de surdos, pois elas refletem suas crenças e opiniões construídas a partir de suas experiências de vida. Buscando evidenciar quais seriam essas concepções, o presente estudo diálogo entre os autores referência na área de surdez a as falas dos participantes desta pesquisa.

Em primeiro momento analisamos as concepções dos professores sobre o conceito de escola bilíngue, nas quais obtivemos as seguintes falas:

P1: A escola municipal Santa Luzia é uma escola inclusiva (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P2: Não. A Escola Municipal Santa Luzia não é uma escola bilíngue e ainda tá muito longe de ser, porque é composta por surdos que utilizam a LIBRAS e ouvinte que falam o Português (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: Não, ainda não. Porque mesmo que as turmas até o quinto ano tenham professoras que saibam LIBRAS e tenham os instrutores, no caso em uma escola bilíngue todos os professores teriam que saber LIBRAS. Dessa forma a escola poderá ser bilíngue. No segundo segmento na verdade não temos esta estrutura (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P4: Ainda não, mas ela pode caminhar pra isso. Nós temos ações bilíngues na escola, mas ela ainda não é uma escola bilíngue (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P5: Não pode ser bilíngue, e posso dizer que por falta da disciplina LIBRAS. Não é bilíngue também porque a maioria dos profissionais não entende a LIBRAS não, ou seja, ainda não possuem esse conhecimento. Eu acho que esses dois tópicos pesam bastante (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P6: Aqui? Aqui não tem bilinguismo, não tem. Estranha a sua pergunta, eu nunca vi bilinguismo aqui. Porque não tem curso de LIBRAS. Não existe uma boa comunicação, faltam muitas coisas. Falta curso de LIBRAS²⁸ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P7: A Escola Municipal Santa Luzia não é bilíngue não, porque além de ter mais ouvintes do que surdos, eles não conhecem os surdos. Para que a escola seja considerada bilíngue precisa ter mais informação sobre o surdo (cultura e identidade surda). Surdos e ouvintes precisam saber (LIBRAS) para que a escola seja bilíngue²⁹ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Observamos que os participantes da pesquisa estão atentos a necessidade de utilização da LIBRAS em todos os ambientes escolares, e alegam que por esse motivo a escola não poderia ser considerada bilíngue. Lodi e Lacerda (2011) corroboram com as afirmações dos participantes no que se refere a necessidade de que a LIBRAS circule em todo o espaço escolar.

Um dos participantes afirma se tratar de uma escola inclusiva, em que alunos surdos, ouvintes e com outras deficiências compartilham do mesmo espaço e grande parte desses alunos já se encontram inseridos em classes regulares. Novamente trouxemos Lodi e Lacerda (2011) ao discutirem a utilização da terminologia escolas inclusivas bilíngues. Para elas é quando a escola que possui alunos surdos incluídos

²⁸ AQUI? TER-NÃO BILÍNGUE, TER-NÃO ESTRANHO VER N-U-N-C-A BILÍNGUE AQUI, TER-NÃO. PORQUE TER-NÃO BILÍNGUE CURSO TER-NÃO LIBRAS. COMUNICAÇÃO TER-NÃO FALTAR COISAS@ FALTAR. COMUNICAÇÃO CURSO FALTAR LIBRAS CURSO LIBRAS.

²⁹ TOD@ SANTA LUZIA BILÍNGUE NÃO PORQUE DIFERENTE OUVINTE SURD@, MAS MAIOR OUVINTE CONHECER-NÃO SURD@. COMO SURD@ SABER PRECISAR BILÍNGUE PRECISAR FALTAR INFORMAÇÃO SURD@ OUVINTE SABER COMO BILÍNGUE.

oferece aos mesmos conhecimentos em LIBRAS (por intermédio do interprete), o acesso ao atendimento em SRM oferecido por um professor bilíngue e também a convivência com um adulto surdo (assistente educacional).

Quando questionados sobre o que seria necessário para que a referida escola se tornasse bilíngue, foram apresentadas as seguintes alternativas.

P1: [...] é uma escola inclusiva que tem a língua de sinais respeitada como primeira língua dos alunos surdos, assim com as suas produções escritas são respeitadas, as formas com que se expressam. Tudo isso é levado em conta no momento da avaliação. É uma escola inclusiva, não bilíngue (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P2: Acredito que todas as turmas necessitem ter aulas de LIBRAS, mas não aulas simples pra ensinar apenas sinais simples, mas aulas que promovam a conversação (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: Neste caso para ser uma escola bilíngue todos os professores tem que ter saber LIBRAS, para que então a escola possa ser bilíngue (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P4: Falta uma questão estrutural, ou seja, o ensino da LIBRAS para alunos ouvintes assim como a Língua Portuguesa é ensinada ao aluno surdo (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P7: Depende. Acredito que seja possível, mas deve demorar um pouco mais, porque é muito difícil que os ouvintes tenham conhecimento verdadeiramente bilíngue. É difícil imaginar, mas acredito que no futuro seja possível³⁰ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Como podemos depreender nas falas dos participantes apenas dois demonstram compreender o conceito de escola bilíngue de acordo com o proposto pelo decreto nº 5.626 /2005, artigo 22,§ 1º, o qual estabelece que: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. O texto destaca que uma escola só deverá ser considerada bilíngue, no que se refere a educação de surdos, se além do conhecimento da LIBRAS por alunos e professores, a língua de sinais for utilizada como uma língua de instrução. Corroborando com o previsto no decreto, Moura (2009, p. 50) destaca que para efetivar

³⁰ DEPENDER ACREDITAR POSSÍVEL DEMORAR MUITO PRECISAR DIFÍCIL DOBRO CONHECER PROFUNDO BILÍNGUE DIFÍCIL PENSAR FUTURO ACREDITAR DÁ.

o bilinguismo “ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução, e a duração dos programas é estendida por vários anos escolares no intuito de promover bilinguismo e biletamento”.

Ressaltamos, que a circulação da LIBRAS em todos os ambientes escolares não garante para a escola o status de bilíngue, antes sim, trata-se de uma escola com ambientes bilíngues que propicia a interação entre os que dela fazem parte. No entanto para que um espaço bilíngue de interação entre ouvintes e surdos se configure basta que ali estejam pessoas capazes de se comunicar em duas línguas, ou seja, igrejas, ambientes familiares, associações (MOURA, 2009), não sendo esta a interpretação que corresponde a uma escola bilíngue.

No que se refere ao bilinguismo como metodologia de ensino a tabela abaixo apresenta uma síntese dos tipos praticados nas escolas. Entendemos que essa proposta seria o ideal. Neste caso nos referimos a forma forte de educação para o bilinguismo baseada nos estudos de Barker e Jones (1993), que propõem o bilinguismo e o biletamento, utilizando um ponto de vista multicultural.

Tabela 09: Tipos do bilinguismo praticado nas escolas

Formas “fortes” de educação para o bilinguismo				
Tipo de programa	Tipo de criança característico	Língua na sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo final da língua
Imersão	Maioria linguística	Bilíngue com ênfase na L2	Pluralismo e enriquecimento.	Bilinguismo e biletamento
Manutenção/Língua de herança	Minoria linguística	Bilíngue com ênfase inicial na língua majoritária	Manutenção, pluralismo e enriquecimento.	Bilinguismo e biletamento
Mão dupla/Língua dual	2 Línguas misturadas	Minoria e maioria	Manutenção, pluralismo e enriquecimento.	Bilinguismo e biletamento
Bilíngue de corrente principal	Maioria linguística	Duas línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo e enriquecimento.	Bilinguismo e biletamento

Fonte: Baker e Jones (1993, p.153).

Baker e Jones (1993) relacionam também opções de bilinguismo considerado “fracos”, isto porque estariam associados à baixa valorização de uma das línguas, que neste caso refere-se a LIBRAS, constituindo assim uma modalidade de bilinguismo no qual não ocorreriam instruções em língua de sinais, sendo as mesmas utilizadas apenas com o objetivo de ensinar a língua oficial do país.

Podemos observar a seguir como este conceito é percebido claramente por parte dos profissionais entrevistados:

P1: A escola bilíngue é a que você tem como língua de instrução a língua de sinais, sendo as duas (Língua Portuguesa e LIBRAS) trabalhadas em todo o contexto da escola em todos os momentos, com aulas ministradas também em LIBRAS (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P7: Acredito que seja possível, desde que as disciplinas como Biologia, Matemática e Português também sejam ensinadas em LIBRAS. Acredito que sim, podemos desenvolver (o bilinguismo). Agente consegue sim³¹ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

De acordo com os moldes de educação bilíngue praticados nesta rede a garantia de educação bilíngue estaria diretamente relacionada a presença do intérprete educacional em classes regulares, oferecendo aos alunos surdos acesso ao conhecimento em sua língua. No entanto, a presença do intérprete durante as aulas em classes regulares não garante a aprendizagem desses alunos. A esse respeito, Lodi e Lacerda (2011) defendem que:

Embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença dessa língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos (p. 16).

Podemos entender que a circulação da LIBRAS associada a presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula, podem beneficiar de forma significativa o acesso aos conteúdos por parte dos alunos surdos. No entanto, desassociar o ensino bilíngue da aprendizagem bilíngue nos parece um dos grandes equívocos relacionados a esta temática. Portanto, pensar a educação bilíngue que não forma alunos bilíngues e que não oferece atendimento bilíngue por parte do quadro de professores atuantes na educação desses alunos, nos parece incoerente, pois essa deveria estar associada à permanência do intérprete em sala — realizando a interpretação ora para alunos surdos, ora para alunos ouvintes — e o atendimento bilíngue oferecido pela SRMs.

³¹ DÁ. BOM BILÍNGUE BIOLOGIA DISCIPLIN@ MATEMÁTICA PORTUGUÊS JUNTO DÁ DESENVOLVER CONSEGUIR DÁ.

No tópicos seguintes apresentaremos a estrutura do atendimento na sala de recursos multifuncionais, sejam referentes aos espaços e tempos de atendimento, quantitativo de alunos, ou mesmo as práticas utilizadas no atendimento dos alunos.

5.2. Organização do atendimento da sala de recursos multifuncionais.

A implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRMs) tem sido uma das maiores defesas das políticas em prol da educação inclusiva. Desta forma tais políticas visam a garantia de suporte especializado a alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular. No caso dos alunos surdos como já nos referimos anteriormente, esse espaço deverá garantir o direito a complementação curricular em turno diferenciado ao ensino regular no qual ênfase deverá ser dada ao ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

No que se refere a organização do atendimento nas SRMs do município investigado, destacamos que os dados de nossa pesquisa indicam que a rede organiza essa estrutura com um quantitativo máximo de 16 alunos, podendo estes ser realizados em pequenos grupos. Assim, os atendimentos ocorrem por cerca de duas horas e em média duas vezes por semana. Existe também a possibilidade de atendimento individual (em casos específicos), ficando a organização do horário de atendimento a critério do professor da SRMs.

No que se refere a organização do atendimento realizado na escola *lócus* da pesquisa, apresentamos a fala da professora regente deste atendimento:

P1: O atendimento varia de acordo com o grupo que atendemos. No meu caso atendo o sexto e o nono ano de escolaridade, então, sendo alunos do mesmo ano de escolaridade eu atendo, o sexto ano, por exemplo, duas horas por semana coletivamente e depois em horários com atendimentos individuais. Atendo também o nono ano em grupo e outros dias individualmente (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

Essa organização nos pareceu bastante flexível, pois quando questionada sobre a possibilidade de integração entre os alunos independente do ano de escolaridade a professora esclareceu que também organizava atendimentos que perpassassem todos os anos de escolaridade. Esse é realizado através da utilização da metodologia de projetos e visando o ensino interdisciplinar. No item a seguir detalharemos essa metodologia.

5.2.1. Diversificação das práticas pedagógicas

Dando continuidade as nossas análises, destacamos o desenvolvimento de “atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos” (Nota Técnica nº 11/2010). Para tanto, ressaltamos que a utilização da pedagogia visual (SIMÕES, ZAVA, SILVA E KELMAN, 2011) associada a oportunidade de aprendizagem com seus pares surdos por intermédio da LIBRAS pode refletir significativamente na aprendizagem desses alunos. Abaixo a professora define uma das duas práticas que apresentaremos a seguir:

P1: Outra atividade muito importante se refere aos projetos que unem todos os alunos, tanto alunos do sexto quanto do nono ano. Dessa forma realizamos um trabalho interdisciplinar, baseados em um tema central. Nestes momentos visamos o desenvolvimento da língua, visando à conquista de autonomia por parte deles durante as aulas em classe regular. Sendo assim, quando eles forem estudar aquele tema trabalhado seja em qual nível for, eles vão ter um bom conhecimento a respeito, ou seja, não vai ser algo tão novo e tão distante para eles (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

A utilização da metodologia de projetos também é uma alternativa de trabalho utilizada pela referida professora, a qual foi devidamente pesquisada e apresentada no II Workshop de Física Tecnologias para o Ensino Inclusivo, através da exposição do trabalho “A Sala de Recursos Multifuncionais: uma análise do uso da metodologia de projetos por intermédio da LIBRAS”, apresentado por Almeida e Pletsch (2012).

Outra prática utilizada pela SRMs citada se refere ao trabalho denominado “oficina de LIBRAS” na qual são oferecidos conhecimentos básicos em LIBRAS. Este atendimento tem como foco atual as turmas de quinto ano de escolaridade como podemos verificar na fala da professora a seguir:

P1: [...] eu dou aula para os dois quintos anos da escola, que futuramente serão os sextos anos e vão estar com eles (alunos surdos) no segundo segmento. Então agente tem uma vez por semana uma hora de aula de LIBRAS em cada turma durante todo o ano letivo. Essa prática faz parte do projeto político pedagógico da escola (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

Ressaltamos a importância atribuída a esse projeto pelos demais profissionais desta escola. Esta afirmação pode ser constatada nas falas coligidas a seguir:

P1: [...] temos uma escola considerada inclusiva que possui alunos surdos incluídos e precisamos no mínimo ter uma língua comum. No

entanto a língua de instrução, ou seja, a língua comum é a Língua Portuguesa escrita, só que esses surdos têm uma língua própria. Neste caso, é muitas vezes mais rápido e mais fácil os ouvintes aprenderem a língua de sinais a esperar que os surdos aprendam e desenvolvam com toda potencialidade a Língua Portuguesa (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P2: [...] a propostas que nós temos atualmente é o projeto de LIBRAS para turmas regulares do quinto ano de escolaridade. Atualmente é a única proposta que temos na tentativa de que haja relacionamento entre ouvintes e surdos, Pois entendemos que esse quinto ano de escolaridade futuramente vai passar pelo processo de inclusão. Com isso tanto surdos quanto ouvintes estarão juntos no sexto ano. Então a proposta da escola é que não seja um choque esse encontro de duas culturas e duas realidades (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: [...] tem o curso de LIBRAS para alunos do quinto ano. Então, quando eles passam para o sexto ano (alunos ouvintes) a turma já se conhece, já interage o que já vale a pena. Então é muito bacana essa socialização (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P4: A aula de LIBRAS para os alunos ouvintes já foi uma iniciativa dá nossa escola digo isso porque acho que foi muito favorável esta iniciativa com alunos do quinto ano. Os professores do sexto ano já testemunharam um maior contato entre os alunos que conheciam LIBRAS e os surdos. Então os alunos começam a se ajudar, os grupos já não discriminam o surdo. Quando fazemos trabalhos em grupo os alunos ouvintes não querem fazer com alunos surdos alegando que “ele não vai me entender”, “eu não vou entender ele”. Quando os alunos ouvintes já tiveram contato com LIBRAS eles ficam tranquilos para colocar o aluno surdo no grupo gerando uma maior interação (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

Corroborando com o exposto pelos participantes da pesquisa Almeida e Pletsch (2012) destacam que:

O projeto das oficinas vem mostrando a possibilidade de efetivação da inclusão dos alunos surdos nas turmas regulares, com menos obstáculos no que se refere à comunicação, mas, sobretudo, a oportunidade real de escolarização desses sujeitos (p. 10).

Em seguida, os participantes expressaram suas opiniões sobre o que julgam fundamental, ou seja, a inclusão da LIBRAS no currículo escolar desta escola.

P1: Toda escola, **do primeiro ao nono ano**, para o noturno, ou seja, para todos. Até mesmo para as classes especiais, DI, autistas. Eu acredito que deveria ser uma língua de instrução também (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P2: Eu acredito que tenha que ser uma disciplina para todas as séries assim como Inglês, Espanhol. Acredito que tinha que ser uma

disciplina, mas não apenas na Escola Municipal Santa Luzia (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: Não. Todos os funcionários precisam assim como todos os alunos da escola também. Com certeza! Seria um sonho que todos os alunos aprendessem desde o comecinho. Aqui na escola começou com o primeiro ano e era muito bom. Os alunos desde pequenininho já começavam a se comunicar com os meus alunos, isso é excelente (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P4: Com certeza. Por que a LIBRAS é a segunda língua oficial do nosso país e a nossa escola é uma escola polo de inclusão. Então é óbvio que estudemos essa língua como uma disciplina obrigatória, como uma língua estrangeira na escola. Isso agente não entende bem, ou seja, porque que tem que ser Inglês e não temos a opção de outras línguas? O aluno estuda Inglês sem ter contato com americanos ou ingleses ou mesmo alguém que fale essa língua no seu dia a dia. É bom porque no futuro ele poderá utilizar no trabalho. Eu acho que deve haver aulas de Inglês, mas todo dia ele está encontra com um surdo e não consegue conversar ele, o que é ilógico. Eu estudo algo que pode ser útil no futuro e não estudo algo que vai me ser útil hoje, agora. Então eu acho que é fundamental que haja o ensino de LIBRAS nessa escola e em todas as outras [...] (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P5: Essa troca (**entre alunos surdos e ouvintes**) seria perfeitamente resolvida com a implantação de LIBRAS na escola como uma disciplina curricular. Eu acho que seria isso aí (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P7: Todos precisam conhecer a LIBRAS, aí sim acredito que possamos conseguir no futuro³² (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

A necessidade de ter a LIBRAS como disciplina curricular desta escola é atribuída ao fato de que a mesma é considerada o segundo polo de educação de surdos no município, tendo um total de 82 alunos surdos distribuídos em classes bilíngues e em classes regulares. Destacamos que a possibilidade de oferta de ensino da LIBRAS enquanto componente curricular para todos os anos de escolaridade encontra embasamento no artigo 14 do decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) ao prever que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

³² PRECISAR ANTES INTRODUIR CURSO LIBRAS CONHECER SABER TUDO DÁ FUTURO CONSEGUIR DÁ.

No mesmo artigo § 1º parágrafo V o decreto prevê o apoio a “comunidade escolar, o uso e a difusão de LIBRAS entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos”.

A proposição feita pelos participantes da pesquisa encontra embasamento teórico também nos estudos de Vygotsky (1998) pautados na abordagem sócio interacionista, pois o autor entende a aprendizagem como um fenômeno que se realiza no decorrer do processo de interação com o outro a partir da internalização, tendo como ponto de partida um processo anterior, de troca, dentro de uma dimensão coletiva.

De acordo com o autor, a aprendizagem envolve vários processos internos de desenvolvimento, que se desenvolvem apenas quando o sujeito interage com objetos e/ou sujeitos em cooperação (nível interpsicológico), e apenas quando internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento desses (nível intrapsicológico). Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento das funções superiores se origina nas relações efetivas entre indivíduos. Nesse sentido, para o autor a linguagem ocupa lugar central no processo de aprendizagem.

Ao tomarmos essa perspectiva de desenvolvimento defendida por Vygotsky (1998) poderemos concluir que a ausência de conhecimentos da LIBRAS por alunos ouvintes, estaria impossibilitando a interação de alunos surdos e ouvintes durante o processo de ensino/aprendizagem — nos moldes de inclusão presentes na referida instituição no qual a LIBRAS não faz parte do currículo escolar — restando à possibilidade de interação apenas com seus pares e com o ILS.

Lodi e Lacerda (2010) defendem o proposto de Vygotsky sobre o papel central da linguagem no processo de aprendizagem também em indivíduos surdos, bem como acerca da necessidade de interação com o outro para sua efetivação ao destacarem que:

É a língua como sistema de signos, que permite a interação entre os indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos construtivos de uma língua, esses signos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem configurando assim a polissemia constitutiva desta (p.13).

As autoras destacam também a necessidade de interação entre alunos surdos e ouvintes para que de fato ocorra a aprendizagem ao proporem que:

[...] para os alunos surdos é importante que se ofereçam condições análogas às aquelas experimentadas pelos alunos ouvintes – ter a convivência com iguais (no caso surdos) e com diferentes (no caso ouvintes) para poder se constituir identitariamente (pela semelhança e pela diferença) e para poder realizar trocas linguísticas não apenas com adultos (professores e intérpretes) mas também com colegas em situação semelhante a sua – estes precisam estar concentrados em ambientes educacionais específicos (p.20).

Com base nesses referenciais defendemos que a procedência da proposta de inclusão da LIBRAS como disciplina integrante do currículo da referida escola, pois possibilitará a efetivação de um trabalho de acordo com a perspectiva bilíngue-bicultural (BEHARES, 1993; SKLIAR, 1998). Esta perspectiva defende a concepção de surdez baseada na diferença política e cultural dos surdos enquanto indivíduos constituídos como sujeitos por intermédio da Língua de Sinais e também a imersão dos alunos surdos na cultura ouvinte.

A criação de um espaço-tempo pela SRM atribuído ao ensino da LIBRAS a alunos ouvintes sem que esta faça parte do currículo oficial da escola, nos remete ao que propugna Mendes-Lunardi (2008) ao propor que:

[...] sendo a prática cotidiana viva e por isso imprevisível, existem brechas, nichos, espaços de atuação individual de um sujeito que por ser plural pode constituir um novo conjunto de práticas para o seu exercício profissional (p. 07).

Parece-nos procedente a iniciativa da sala de recursos pesquisada em oferecer a LIBRAS para alunos ouvintes de classes regulares que receberão alunos surdos a serem incluídos no próximo ano letivo.

Em relação à inclusão de alunos surdos em classes regulares, o ensino da LIBRAS a todos os alunos (surdos e ouvintes) se configuraria em uma prática fundamental, pois de acordo com Lacerda (2002) e Góes (2004) as experiências vivenciadas por alunos surdos em turmas inclusivas relatam que a comunicação entre os alunos é superficial, ainda que contem com a presença de um intérprete.

Entendemos que alunos surdos e ouvintes precisam compartilhar os conhecimentos adquiridos por eles, e para tanto se faz necessário à escolha coerente de práticas pedagógicas que visem um melhor desempenho e interação entre todos os alunos. Assim “todos os alunos ganhariam em conhecimento; todos ganhariam em partilha de vida: ouvintes e surdos” (PADILHA, 2010, p. 119).

Pensando em estratégias visando a introdução da LIBRAS no currículo da escola pesquisada, duas opções nos parecem procedentes. A saber: estender o projeto previsto no PPP da escola que prevê o ensino da LIBRAS para turmas do 5º ano de escolaridade a todo primeiro segmento e inserir a disciplina como optativa para turmas com alunos surdos do 2º segmento do ensino fundamental. No primeiro caso existe uma “brecha” no currículo municipal que permite a inserção de horários para aulas em sala de leitura, informática educativa e ainda aulas de Educação física. O princípio utilizado para inserção da LIBRAS seria o mesmo. Esta iniciativa entraria em funcionamento utilizando uma estratégia amplamente utilizada pela rede, ou seja, a implementação sob a forma de projeto piloto.

No que se refere a inserção da LIBRAS como disciplina optativa para turmas do 2º segmento do ensino fundamental, que tem um currículo fechado e estabelecido pela rede, poderíamos utilizar duas maneiras. A primeira seguiria os moldes de atendimento da sala de leitura, ou seja, a utilização de um tempo vago por semana. A segunda consiste em oferecer a disciplina a parte do currículo, em horário diferenciado das aulas, assim como os projetos de dança, teatro, música e reforço escolar em andamento nesta escola.

Entendemos por fim, que esta iniciativa baseia-se no princípio defendido por Ferreira e Zampien (2010) ao proporem que:

A inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais está a se construir com as experiências diárias, reflexões e ajustes, uma vez que não há nada pronto, não há uma receita. E ainda mesmo se houvesse, não seria possível aplicá-la, por se tratar de seres humanos que se modificam a cada instante, já que as relações sociais estabelecidas propiciam o transformar/desenvolver do humano (p. 111).

Em outros termos, precisamos por em prática estratégias que visem o desenvolvimento pleno desses alunos, pois fazer uma opção pedagógica implica também em paralelamente fazer uma opção política. A seguir destacaremos as estratégias utilizadas pela SRM visando o atendimento e oferta de suporte a família dos alunos surdos da escola pesquisada.

5.2.2. Suporte e atendimento a família

A família é considerada a principal instituição social brasileira (BRASIL, 1988) tornando-se, portanto público alvo de políticas públicas visando o atendimento a

população infantil. Isto ocorre por que para as políticas públicas brasileiras fica a cargo da família a promoção do desenvolvimento da criança, isto em colaboração e parceria com as instituições de ensino (ALMEIDA, 2013).

A preocupação com a efetiva participação da família em relação às atividades realizadas na escola, mas, principalmente, no que se refere a aprendizagem de alunos surdos citada pelos profissionais participante desta pesquisa fez com que o atendimento oferecido a mesma pela escola emergisse como categoria de análise deste estudo.

O que inicialmente nos parecia uma questão que não seria abordada foi se configurando como categoria de análise no decorrer da realização e análise das entrevistas, pois quando questionados sobre como a escola fomenta e incentiva a participação da família do surdo, a professora da SRMs apresentou a seguinte fala:

P1: É muito complicado. Já foram feitos muito trabalhos, então agente pode dizer que sempre tem reuniões bimestrais, encontros de famílias de surdos. Nós já fizemos. Hoje infelizmente agente tem feito pouco, mas não é por falta de vontade [...] Nós já tivemos uma oficina de LIBRAS para familiares e as aulas ocorriam no horário da manhã. Eram aulas direcionadas para a família [...] as mães que não tinham noção de nada absolutamente nada e estavam ainda naquela expectativa de seu filho vir a ouvir ou não, mas como eu disse é necessário que haja interesse né? (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

A necessidade da realização de um trabalho direcionado aos familiares de alunos surdos é destacada pela Nota Técnica nº 11/2010, que propõe a oferta de suporte “as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação”. No que tange ao principal recurso de acessibilidade relacionado à pessoa surda diversos autores (QUADROS, 2001; PERLIN, 1998; SACKS, 1989; SKLIAR, 1998; LACERDA, 2006; KELMAN, 2005 dentre outros) reconhecem que o acesso a língua de sinais é fundamental quanto a garantia de comunicação efetiva entre pessoas surdas e seus pares, ou mesmo com pessoas ouvintes.

Devido à percepção desta profissional acerca da importância da oferta de LIBRAS aos familiares de alunos surdos, a escola iniciou a oferta desta. Quando questionada sobre esta iniciativa integrar as atividades realizadas pela SRMs a professora declarou:

P1: Como eu disse o trabalho a que estou me referindo é um trabalho da escola [...] muitas vezes de professores que levantaram essa bandeira, que tiveram essa ideia. Não é de encargo da Secretaria de Educação, nem mesmo da Rede é um trabalho que parte das práticas desta escola (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

No que tange a oferta de LIBRAS aos familiares dos alunos surdos por esta escola, Almeida (2013) destaca que:

[...] através do projeto de oficina de LIBRAS para pais de alunos surdos, os pais puderam compreender que é imprescindível que a criança surda estando na escola ou com pais ouvintes, utilize a LIBRAS para que se sinta em um ambiente acolhedor cercado de afetividade, de forma que seja assegurado seu direito de desfrutar de sua infância, bem como ocorre com as crianças ouvintes, sendo que de maneira efetiva, oferecendo a ela a percepção de que seu mundo está sendo construindo sólidamente, para que desenvolva sua identidade e por consequência futuramente seja um cidadão ativo na sociedade (p. 13-14).

Os participantes da pesquisa também ressaltaram a importância da participação da família quanto à frequência dos alunos surdos ao atendimento na sala de recursos multifuncionais, como podemos verificar a seguir:

P1: Como acabei de falar, é a ausência da família na educação dos surdos. A falta de participação da família é uma lacuna que por mais que você converse, por mais que você tenha um vínculo até mesmo afetivo com seus alunos, esta ausência da família é um estrago. Minha dificuldade é ver como eles são carentes de atenção lá fora (entre os familiares), por que aqui dentro (na escola) agente tem. Então a maior dificuldade para mim é a falta de envolvimento da família com dos surdos (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P4: Acho que é muito importante a atuação da família nesse momento, por que agente percebe que muitas famílias não mandam os alunos pra sala de recursos. No entanto, é fundamental que o surdo tenha esse apoio pra que ele desenvolva língua (Língua Portuguesa), para que ele dinamize o seu trabalho com a língua e consiga através desse apoio compreender as diferentes linguagens que são utilizadas em sala de aula (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

Costa, Kelman e Góes (2013, p. 1644) ressaltam a necessidade da família se comprometer com a participação de seus filhos surdos nas SRMs. Isto é, destacam que “os alunos que frequentam esse programa demonstram melhor desempenho nas atividades escolares”. Em outras palavras, estimular a participação da família na escola, ou mesmo a aprendizagem da LIBRAS, favorece a compreensão dos mesmos também

acerca da importância da participação de seus filhos às aulas em sala de recursos, o que possibilita um melhor desenvolvimento cognitivo por parte desses alunos.

Portanto, no que se refere a importância do suporte aos familiares de alunos surdos pela SRM, destacamos que a iniciativa de oferta de LIBRAS aos familiares se configurou como uma estratégia que além de propiciar o inter-relacionamento em família, beneficia também a compreensão por parte da mesma sobre a importância da sala de recursos para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

A seguir abordaremos a concepção dos professores de classe regular e sala de recursos multifuncionais sobre o suporte e a interação entre os mesmos.

5.2.3. Interação entre professores do ensino comum e do SRM

Como destacamos anteriormente a parceria entre o professor do AEE e os professores do ensino regular é fundamental para que se configure o processo de inclusão escolar. No que se refere à possibilidade de trabalho conjunto com as professoras do ensino comum os dados ressaltam a dificuldade de interação ou mesmo de oferta de suporte pelo professor do AEE aos demais professores.

A não atuação dos professores de SRMs em turno integral pode ser um dos fatores que dificultam a oferta de suporte aos professores de classe regular, pois seria necessário que além do atendimento aos alunos esse profissional estivesse disponível em horário diferenciado. Esta afirmação pode ser constatada na declaração da professora do AEE:

P1: Na verdade nós somos parceiros. Não seria outra palavra, mas parceiros, porque o trabalho e não só o da sala de recursos, mas o trabalho do professor da classe regular, o trabalho do intérprete em sala de aula. É fundamental que cada um saiba as suas funções e que não fiquemos distantes um do outro. Eu tenho o privilégio de estar na mesma escola e ter contato direto com os professores do segundo segmento sempre, então eu percebo a importância da sala de recursos como um meio de melhorar a comunicação acerca do que o professor pretende com aquele aluno pra que não haja tantas falhas e lacunas na comunicação entre eles [...] o professor precisa da sala de recursos também como suporte, pra entender como fazer uma adaptação de prova, como fazer a adaptação das aulas. Agente troca muito nesse sentido (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

Como trabalha na mesma escola em período integral (manhã e tarde), a professora alegou ter o privilégio de manter contato direto com professores, o que

favorece a existência da relação que ela nomeia como parceria. A fala da professora de Língua Portuguesa da classe regular evidencia essa parceria:

P4: [...] uma reunião que acredito que seria importante seria dos professores, com os professores da sala de recursos, com os pais dos alunos e os profissionais da área pedagógica [...]. Se não me engano aconteceu agora a pouco tempo na última reunião na qual foi feita uma reunião a parte, só para pais de surdos. No entanto, acredito que ainda é preciso avançar nesse sentido [...], por que acredito que falta a família ter a noção da importância desse trabalho conjunto (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

No entanto, ambas as professoras nos informam que o espaço possível para trocas entre as profissionais ocorrem esporadicamente durante os horários dos Grupos de Estudos (GEs) ou mesmo durante os conselhos de classe, além dos corredores e do horário do recreio já mencionados na fala da professora do AEE. Ambas destacam que é necessário mais espaço para que essas trocas ou orientações de fato se efetivem. Esta afirmação pode ser constatada nas falas das mesmas:

P1: [...] como disse, tenho o privilégio de trabalhar na mesma escola pela manhã e no contra turno eu estou com a sala de recursos. Se trabalhasse em outra escola não teria essa oportunidade. Como trabalho a tarde com uma turma de surdos eu tenho total contato com os professores no horário do recreio e em momentos de GEs. Nós já fizemos alguns GEs aqui, mas trocamos também no dia a dia nos corredores. Infelizmente eu não tenho um horário reservado para conversar com os professores (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P4: Sim. Geralmente agente tem um tempo no conselho de classe, mas é muito curto e não é suficiente pra tirar as dúvidas. Acredito que seja necessário um momento de grupos de estudos específico de forma que auxilie o professor quanto à compreensão disso e não simplesmente dizer o que a sala de recursos faz ou deve fazer [...] é preciso esse espaço na escola, e infelizmente agente não consegue por conta de uma série de fatores (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

A questão do tempo para planejamento, ou mesmo de grupos de estudos é muito relativo, pois entendemos que a realização dos mesmos não contemplam todos os professores, pois é comum que professores atuem em várias escolas em dias diferentes. A pesquisa de Moura (2013) sobre a escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ também evidenciou essa dificuldade apesar do interesse das participantes:

[...] as entrevistas mostram uma intenção entre os professores e intérpretes desta rede em se reunir, com antecedência, para planejar as aulas. No entanto, a dupla jornada de trabalho docente de uns e de outros acaba impossibilitando este momento. Como tem acontecido de forma geral no magistério, em que o profissional acumula matrículas e, prejudicado pela distância e horário entre as unidades de ensino em que atua, acaba por interferir na interação com os colegas e nas trocas pedagógicas que surgem nesses encontros (p.79).

No que se refere a nossa pesquisa, a professora de Língua Portuguesa ressalta a necessidade desses encontros, pois esclareceria, inclusive, qual seria o papel da SRM no que tange ao processo de inclusão, assim como dariam suporte ao professor do ensino regular:

P4: Eu acredito que essa parte ainda precisa ser muito trabalhada, porque nós que estamos no ensino regular recebemos algumas informações fragmentadas a respeito do trabalho com alunos surdos e alguns professores por uma questão de comodidade ou de falta de tempo por estar atuando em várias escolas e turmas, acabam esperando que a sala de recursos seja um apoio relacionado ao papel de uma explicadora, ou seja, alguém que vá complementar a explicação da matéria, alguém que vá trazer uma informação a mais. Então o professor espera que a sala de recursos venha a suprir aquelas lacunas que ele está deixando [...] também é necessário que haja um espaço na escola para esse contato entre o professor da classe regular e o professor da sala de recursos, para que agente entenda essas diferenças e consiga utilizar isso no dia a dia (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

A oferta de suporte ao professor do ensino regular que possui alunos surdos incluídos também é ressaltada na Nota Técnica nº 11/10 (BRASIL, 2010), ao definir as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, na qual prevê também:

Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação, (p. 04 - 05);

Dessa forma, podemos perceber que é fundamental que haja a criação de espaços efetivos para a realização de trocas entre os profissionais e a oferta de suporte para

professores de classe comum. Sendo assim, cabe a própria escola por meio da solicitação dos professores criar estratégias que visem garantir esses momentos que poderíamos nomear como oferta de formação continuada para professores de classes regulares e profissionais que atuam no AEE, ou seja, professores de classes bilíngues, intérpretes de LIBRAS, agentes educativos e professores de SRMs.

Finalmente, destacamos que diante da política educacional brasileira em prol da inclusão e também da incipiência de estudos relacionados ao papel e as práticas dos professores das SRMs, torna-se fundamental discutir a importância do atendimento oferecido por esse profissional em nosso cotidiano escolar. A formação profissional para a atuação na educação bilíngue será abordada a seguir.

5.3. Perspectivas na formação de profissionais no atendimento educacional a pessoa surda

Como abordado no capítulo II os anos noventa se constituíram o período no qual os ideais de inclusão conquistaram espaço no país, pois foi o período em que o governo brasileiro iniciou o processo de implantação e fomentação de políticas de inclusão social e escolar (KASSAR, ARRUDA e BENATTI 2007).

Diante das conquistas alcançadas por força das políticas públicas atualmente em vigor, tornou-se real a inclusão de alunos surdos no ensino regular (SASSAZAKI, 1991). Todavia, para que o processo de inclusão de fato se configure os alunos surdos precisam ter garantidos os seus direitos enquanto cidadão.

No que tange a garantia destes direitos, ênfase é dada a garantia do direito a aquisição da língua de sinais a convivência com seus pares durante os processos de aprendizagem, garantia de educação em sua L1 possibilitando o acesso ao currículo comum e a aprendizagem de LP como L2. Para que tais garantias se efetuem vários profissionais passam a fazer parte deste cenário, a saber: professores bilíngues, professores especialistas, professores e instrutores surdos de língua de sinais e intérpretes de língua de sinais. Ressaltamos, no entanto, que tais profissionais já atuavam na rede de ensino investigada anteriormente a homologação da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002).

Em relação à formação de profissionais para a educação bilíngue, há um número ainda incipiente de pesquisas relacionadas a esta temática, dentre eles os estudos de autores como (LACERDA, 2009; BOTELHO, 2002; GÓES, 2000). É em meio a esta

realidade que destacamos a necessidade de compreender que tipos de formação estes profissionais possuem ou têm sido submetidos, que os habilitem a atuar na educação de surdos?

No que se refere à formação profissional para o atendimento educacional direcionado a pessoas surdas o MEC esclarece por meio da nota técnica nº 62 de 8 de dezembro de 2011 em consideração ao disposto no decreto nº 5.626/2005 que:

Com a finalidade de cumprir o estabelecido nesse Decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/LIBRAS, visando a formação inicial de professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS; o curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da LIBRAS e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da LIBRAS/Português/LIBRAS – PROLIBRAS.

Posteriormente a homologação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que determina a criação de cursos de formação em nível de graduação para professores bilíngues, intérpretes de LIBRAS e professores de LIBRAS, pouco se tem de efetivo na atualidade. Por exemplo, no que concerne a formação desses profissionais no Estado do Rio de Janeiro — cenário de realização desta pesquisa — existe na atualidade apenas um dos cursos previstos pelo decreto, o curso de Pedagogia Bilíngue oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que tem como foco a formação de professores bilíngues para atuar no que atualmente oferece 60 (sessenta) vagas — 30 (trinta) vagas para surdos e 30 (trinta) vagas para ampla concorrência — distribuídas equitativamente, nos turnos matutino e noturno.

Esta instituição atende o decreto 5.626 ao estabelecer em seu 5º artigo que:

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

No entanto, no que tange a formação de profissionais surdos ou ouvintes para o ensino da LIBRAS, o referido decreto estabelece em seu artigo 4º que:

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Infelizmente, esta graduação ainda não faz parte da grade de cursos oferecidos pela Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, nem mesmo na modalidade a distância — prática comum em vários estados brasileiros, disponibilizada através de parceria com a UFSC — curso este oferecido anteriormente no Rio de Janeiro em parceria com o INES. Destacamos que a UFRJ oferecerá no ano de 2014 o primeiro curso de graduação presencial voltado para a formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oferecendo três cursos, a saber: o curso de Letras – LIBRAS: Tradução e Interpretação, Licenciatura em Letras – LIBRAS – cada um ofertando 20 vagas – e uma turma especial de licenciatura, voltada para professores da rede pública estadual e municipal de ensino, na qual serão oferecidas mais 50 vagas.

Entendemos, no entanto, que para que sejam oferecidos cursos com qualidade dependemos da existência de profissionais qualificados academicamente, que possam atuar como multiplicadores das práticas adquiridas por eles durante a vida profissional e acadêmica, o que está diretamente relacionado a necessidade de formação de professores pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento relacionados a educação de pessoas surdas.

O texto abaixo ilustra a concepção de um dos participantes acerca da inexistência neste estado, de cursos direcionados a função de intérprete de LIBRAS no contexto educacional, bem como a ciência do mesmo sobre a qualificação de professores para atuar nestes cursos de graduação destacado por um dos pesquisados:

P5: Não, não existe. Acredito que possa dizer que não existe ainda um curso que auxilie o intérprete educacional acerca de como ele deva se colocar nas escolas. Acredito que ainda está para surgir. Eu acredito que irá partir destes (o papel de orientar) que estão atualmente atuando (intérpretes), ganhando experiência e entendendo o melhor caminho a seguir visando ensinar o surdo da melhor forma (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Cabe-nos esclarecer que o mesmo ocorre em relação à formação de outros profissionais que atuam na educação de surdos, pois mesmo que apresentem educação formal, normalmente não possuem formação específica em sua área de atuação, pois a oferta de cursos específicos para estes profissionais em nível de graduação é incipiente

ou mesmo inexistente, sendo muitas vezes disponibilizadas em cursos de curta duração ou em nível de extensão, como no caso do Estado do Rio de Janeiro, o curso de Pós-graduação, Lato Sensu, em Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção oferecido pelo INES – são oferecidas 40 vagas anuais, sendo 50% oferecidas a pessoas surdas e 50% a ouvintes – e o curso de Pós-graduação, Lato Sensu, de Especialização LIBRAS: ensino, tradução e interpretação oferecido pelo UFRJ – são oferecidas 35 vagas anuais, visando a formação de profissionais nas áreas de Ensino, Tradução e Interpretação da LIBRAS.

Como podemos verificar a oferta de formação inicial para profissionais da área de surdez ainda é precária, o que corrobora para a busca de formação continuada. Esta modalidade de formação pode ser adquirida em serviço ou mesmo por iniciativa do próprio profissional e no caso dos participantes da pesquisa, teve início posteriormente ao ingresso no trabalho com surdos. Destacamos a seguir, as falas dos participantes cujo início do trabalho com surdos precede a busca por formação continuada:

P1: Eu sou especialista em educação especial com ênfase em surdez. Procurei fazer essa pós-graduação porque sou formada em matemática e já estava trabalhando com surdos. Foi uma busca pessoal (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P4: Quando recebi meu primeiro aluno surdo nesta escola em 2000 em uma classe de sexto ano, fui comunicada da seguinte maneira: – Ah esse ano você vai ter um aluno surdo tá? Eu fiquei meio perdida pensando o que iria fazer com ele (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P5: Não sabia o que ia fazer nem mesmo como fazer (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P6: Comecei um curso para melhorar meu desempenho³³ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P7: Antes não tinha conhecimento acerca de como trabalhar³⁴ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Podemos observar que os mesmos além de não obterem formação prévia, também não possuíam conhecimentos acerca de seus papéis no desenvolvimento desses alunos e no caso do P2 destacamos também, o desconhecimento da LIBRAS e de suas especificidades linguísticas.

³³EU CONSEGUIR IR FAZER CURSO, DESENVOLVER.

³⁴ ANTES EU TER-NÃO CURSO ENSINAR COMO TRABALHAR.

Um dos aspectos relacionados a formação continuada de profissionais que atuam na área de surdez que também ocupou espaço significativo nas falas dos participantes, se referem a capacitação em trabalho oferecidas pela SME deste município, que normalmente se apresentam sob a forma de palestras, reuniões ou mesmo de cursos com maior duração como o curso de Formação Continuada da Sala de Recursos – AEE com carga horária de 70h, oferecido pela SME em 2011, que visava o atendimento a todo público alvo do AEE, ou seja não se tratava de um curso específico para a área de surdez, antes essa era parte do curso.

No entanto, embora fique claro que exista uma iniciativa por parte da SME acerca da ocorrência de formação continuada, as falas dos profissionais entrevistados refletem uma formação incipiente, e até muitas vezes inexistentes, como podemos observar a seguir:

P1: A rede oferece auxílio através de grupos de estudos, encontros semestrais, mas posso dizer que fica muito a desejar porque precisamos de conhecimento. [...] nós precisamos de coisas mais concretas, ou seja, como fazer, ideias sugestões, porque muitas vezes temos que ter toda a criatividade e aí sim, tudo que fazemos às vezes é mostrado em uma reunião dessas. No entanto, também queremos receber alguma coisa. Estamos buscando aprender, então precisamos buscar fora e nas reuniões mostrar o que fazemos. É uma crítica, mas a formação continuada na rede ainda está em processo (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P2: Existe um departamento que se intitula Departamento de Educação de Surdos que possui algumas responsáveis e duas profissionais surdas que tentam dar apoio. Embora acredite que não tenham formação específica na área de surdez. As duas profissionais surdas sempre nos apoiam, pois possuem um conhecimento de mundo muito grande, mas infelizmente estamos todas no mesmo caminho, aprendendo a ensinar com o aluno surdo. [...] Não existe, não existe (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: De dois anos, três anos pra cá não tem havido não (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

P5: [...] Eu poderia dizer que existem reuniões. Nelas agente conversa, troca sobre os alunos, sobre alguns conteúdos e outros assuntos referentes a LIBRAS. Existe sim, posso dizer que existe apoio da secretaria de educação nos aconselhando acerca de como nos portar. Mas eu posso dizer aí 60% (Gravação realizada durante entrevista em 20/12/13).

P7: Não. Na SME existem palestras para assistirmos explicando como trabalhamos acerca da linguagem. Depois mostramos como fazemos

para ensinar e trocamos experiências³⁵ (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Na fala de **P1** verificamos a concepção de que a prática se sobrepõe a teoria, ou seja, a busca constante por sugestões que dialoguem com a prática cotidiana. De acordo com Matos (1998, p.148) “distinguir a prática como objeto de pensamento, captá-la em estado teórico, torna-la como objeto de conhecimento e como atividade socialmente construída”. Para tanto, se faz necessário romper com o distanciamento entre a formação inicial e continuada e a atuação do professor frente às demandas educacionais, sendo fundamental que o professor seja um pesquisador de suas práticas cotidianas. Para tal sugerem que essas pesquisas preferencialmente sejam realizadas em parceria com as universidades, pois os resultados obtidos podem ser elementos para a autorreflexão e de transformação das práticas cotidianas, o que nos remete a articulação entre teoria e prática de forma a contemplar o “saber” e o “saber fazer”³⁶.

Outro ponto destacado pelos profissionais participantes se refere ao fato de mesmo os profissionais da ETP não terem conhecimento específico na área de surdez, o que dificulta também o recebimento de suporte desses profissionais pela própria escola, como podemos verificar:

P1: Como falei os professores de surdos os professores da sala de recursos buscam o seu próprio conhecimento. Muitas vezes a equipe técnico pedagógica não possui o conhecimento que nós professores possuímos. Elas até nos assessoram buscando saber sobre a frequência dos alunos, sobre a avaliação, sobre como eles estão desenvolvendo, ou caso eu precise conversar com os pais. No entanto, auxiliar mesmo fica complicado, justamente por sermos os profissionais que tem maior conhecimento na área, mas existe uma boa vontade (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P2: por mais que a escola dê todo apoio quanto à realização de atividades diferenciadas, trabalhamos muito sozinhas (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: Não. Às vezes sugerem alguma coisa, mas dar apoio total não (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

³⁵NÃO. LÁ SME TER RESPONSÁVEL LÁ PALESTRA ENSINAR NÃO, VER PALESTRA EXPLICAR COMO? LINGUAGEM SURD@ VER ASSIMILAR DEPOIS ENSINAR COMO TROCAR COMO ENSINAR.

³⁶ Baseado nos estudos de Delors (2000) que aborda que propõe a necessidade de adoção de quatro pilares visando uma proposta educacional centrada no aluno. A saber: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

P4: Atualmente não recebo suporte, na verdade nós nunca recebemos suporte, por que acredito que a equipe pedagógica também está aprendendo (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P5: Zero por cento, [...] mesmo porque esse trabalho ainda é muito novo. Se pararmos para pensar tudo isso ainda é muito novo (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Como podemos perceber apesar da ETP da escola não apresentar conhecimentos específicos na área de surdez, a ponto de conseguir orientar os referidos profissionais na realização de suas práticas pedagógicas com alunos surdos, existe um interesse em oferecer suporte e apoio a esses profissionais. Os participantes ressaltaram que receber suporte especializado é fundamental para que os profissionais estejam sempre dispostos a criar e por em prática estratégias de ensino inovadoras.

Na tentativa de oferecer suporte a esses profissionais, a escola organiza pequenas reuniões nas quais os professores das classes bilíngues e das salas de recursos tem a oportunidade de falar sobre suas práticas. Esta iniciativa favorece a oportunidade para que esses profissionais aproveitassem este espaço para fazer valer os seus direitos quanto à formação continuada. Abaixo destacamos a fala de dois participantes sobre a troca de ideias entre os professores.

P2: [...] trocamos experiência entre nós mesmos. Professor trocando experiência com professor (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

P3: [...] tem uma que eles chamam de assessoria. Então é neste espaço que agente coloca o que faz, e trocamos experiências. Isso também é muito bacana eu gostei, mas só ocorre cerca de uma vez de dois em dois meses (Gravação realizada durante entrevista em 02/12/13).

Consequentemente um dos participantes ressalta a necessidade de que haja de fato uma institucionalização de programas visando à formação continuada para educadores.

P4: Acredito que a escola pública precisa de apoio. Aí eu acredito que entre a questão do sistema público. Os governantes precisam atuar mais nesse sentido, de forma a estar buscando profissionais pra assessorar a escola pública. Mas que não seja uma assessoria estanque, vindo aqui por um ano e só retornando daqui a três anos. Tem que ser uma assessoria constante, de psicopedagogos de pessoas especializadas em diferentes linguagens em diferentes necessidades especiais, de forma a oferecer suporte ao professor e a própria equipe pedagógica da escola (Gravação realizada durante entrevista em 30/11/13).

Esta proposta, porém, precisa estar pautada em políticas públicas visando à capacitação profissional de acordo com o disposto na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Esta iniciativa evitaria as ações descontinuadas e fragmentadas ressaltadas na fala apresentada acima. Esta iniciativa evitaria também os treinamentos que acabam por dissociar o conhecimento teórico da prática em sala de aula.

Enfim, acreditamos que tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem ser organizadas de forma a oferecer conhecimentos específicos no campo da surdez, de forma que o educador adquira mais autonomia intelectual, ampliando assim a capacidade de refletir sobre as práticas direcionadas ao ensino e a avaliação de alunos surdos.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo produzir conhecimentos sobre as concepções de bilinguismo apresentadas por profissionais que atuam diretamente na educação de alunos surdos. Ênfase foi dada às narrativas do professor regente da SRM, de forma que pudéssemos estabelecer relação entre a concepção de bilinguismo por ele apresentada e o seu papel frente ao processo de inclusão desses alunos.

Destacamos que devido à necessidade de delimitação, fizemos a opção por analisar apenas a concepção de parte dos envolvidos na educação de surdos da escola alvo da investigação. No entanto, reconhecemos que outros atores encontram-se envolvidos neste cenário — familiares dos alunos surdos, professores de classes comuns, professores do EJA, equipe pedagógica e os demais intérpretes, assistentes educacionais e professores de surdos — o que nos leva a percepção de que as concepções por nós apresentadas são apenas parte do universo escolar pesquisado.

Utilizar a entrevista semiestruturada como principal instrumento de captação de dados possibilitou a investigação das percepções dos professores acerca de vários aspectos relacionados ao bilinguismo, a saber: à vida e experiências institucionais que influenciaram diretamente na construção dos conceitos por eles apresentados. Para tanto, utilizamos a estratégia da “escuta” de forma a reunir uma maior gama de informações que possibilitassem analisar mais precisamente a realidade por eles apresentada (PRIETO, 2005).

No que se refere à coleta de dados institucionais referentes a organização da educação de surdos no município e na escola participante, utilizamos como principal instrumento a análise documental. Portanto, foi desta forma que as concepções acerca do bilinguismo passaram a ser o eixo principal desta pesquisa.

Visando atender os objetivos propostos, utilizamos como referencial metodológico o estudo de caso (YIN, 2005), tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada. No que se refere a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

O trabalho por nós apresentado foi organizado em cinco capítulos visando a compreensão do contexto histórico, filosófico e político no qual o conceito de bilinguismo foi construído.

Inicialmente apresentamos uma breve retrospectiva histórica acerca da educação de surdos no cenário internacional e nacional, para tanto utilizamos como principais referenciais os estudos de Goldfeld (1997) e Rocha (1997). Assim apresentamos a educação de surdos perpassada pelas filosofias utilizadas, ou seja, o gestualismo por L'Epée (1712-1789) e a institucionalização do oralismo puro (1880), e a adoção da comunicação total (1969), tendo como referencia a Universidade Gallaudet, e atualmente, a proposta de educação bilíngue.

Este sucinto levantamento histórico nos possibilitou verificar que sempre existiu, desde os primórdios até os dias atuais, duas correntes contraditórias no que se refere a educação de surdos. Isto é, os defensores da oralização, aos quais é atribuído o título de visão médico patológica ou organicista e a corrente gestualista — atualmente reconhecidos como defensores da educação em escolas bilíngue para surdos — definida como visão sócio antropológica da surdez.

No que se refere às duas correntes, não comungamos com nenhuma, pois entendemos que nosso objetivo foi a análise da concepção do bilinguismo pelos profissionais que atuam com surdos, mas que antes de qualquer postura filosófica precisamos sim estar atentos quanto a busca da objetividade (BUENO, 1998) e a comprovação efetiva dos resultados apresentados por ambas. Para tanto, destacamos a necessidade da realização de pesquisas direcionadas a aprendizagem desses sujeitos.

No mesmo capítulo, também, abordamos a trajetória da institucionalização do bilinguismo, destacando as publicações de Brito (1986 e 1989) e Felipe (1989), pois entendemos que estas nos remetem ao que era proposto pela “comunidade surda”, anteriormente a homologação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e que, posteriormente, também se fez presente no proposto pelo decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Esta conclusão nos foi possível ao evidenciarmos a presença de expressões ou mesmo de ideologias, que mais tarde se manifestariam através da homologação dos documentos acima citados. Para ressaltar a que nos referimos, utilizamos como exemplo a expressão impregnada ideologicamente utilizada por Brito (1989, p. 98) ao se referir a fato de que “a língua oral será ensinada enquanto segunda língua da tradição escrita”.

Outro fato destacado se deve a ausência da definição de bilinguismo atribuído ao sujeito surdo, ou seja, ainda hoje não evidenciamos com clareza quais os requisitos mínimos necessários para que este indivíduo seja considerado bilíngue durante as várias etapas de seu desenvolvimento intelectual?

No que tange ao nível de bilinguismo atribuído ao sujeito surdo, destacamos os estudos de Skliar (2001, p. 92) que propõe a desconstrução desse conceito alegando que “não [se] deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo [...]”. Em seguida, nos remetemos a Heye (2001) que em seus estudos define claramente quem poderíamos considerar como sujeito bilíngue. Para ele um indivíduo que utiliza duas línguas perfeitamente e no nível mais alto de desempenho, tanto no que se refere à leitura, à fala ou à produção escrita, é bilíngue.

No segundo capítulo, reconstruímos a trajetória composta pelas políticas públicas que culminaram com a implementação do atendimento educacional especializado, foco de nosso estudo. Para tanto, apresentamos em ordem cronológica os principais documentos organizadores ou normatizadores relacionados a educação especial. Iniciando com a Constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988) que prevê a garantia de atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Finalizamos o capítulo apresentando o decreto nº 7.611, de 17 de abril de 2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre as diretrizes para o AEE, no que se refere a: garantia de inclusão em todos os níveis educacionais; garantia de adaptações; garantia de apoio individualizado; e oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

No terceiro capítulo apresentamos o referencial metodológico adotado na investigação, descreveremos o campo de investigação, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, o lócus de pesquisa e os participantes da investigação, delineando também os pressupostos e procedimentos utilizados na análise dos dados.

O quarto capítulo foi construindo visando elucidar ao leitor o cenário de realização desta pesquisa, de forma que o mesmo possa ter em mente o local de onde partem nossas inferências. Para tanto, apresentamos na primeira parte a organização estrutural do AEE no município de Duque de Caxias com foco no atendimento de alunos surdos. Em seguida, realizamos um resgate histórico do percurso trilhado pela educação de surdos no município, tendo como base entrevistas realizadas com profissionais que integraram e/ou ainda integram a equipe desde período anterior a implementação do programa de educação de surdos. Por fim destacamos a organização e o funcionamento do Programa de Educação de Surdos no município e na referida unidade escolar.

Dando continuidade aos resultados da pesquisa, no quinto capítulo, apresentamos as concepções de bilinguismo dos participantes da pesquisa, com ênfase no professor da SRM, tendo em vista as práticas pedagógicas por ele realizadas e o papel atribuído a ele no processo de inclusão.

Ao procedermos à análise das entrevistas verificamos que três grandes questões se destacaram nas falas dos participantes, possibilitando assim a interlocução com o tema investigado. A saber: a educação e bilinguismo, o atendimento da sala de recursos multifuncionais e a formação profissional.

No eixo educação e bilinguismo analisamos a concepção dos professores acerca dos conceitos de escola e educação bilíngue. Os dados analisados apontam que a maioria dos participantes acreditam que o conceito de escola bilíngue está diretamente relacionado à aprendizagem e a utilização da LIBRAS por todos os alunos e funcionários da escola. Concluímos nosso raciocínio afirmando que os conceitos de escola e de educação bilíngue no que concerne ao atendimento em escolas inclusivas estão diretamente relacionados, pois ambos preveem o desenvolvimento de atividades em língua de sinais e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, em todos os espaços e tempos de aprendizagem, propiciando a comunicação e o ensino das duas línguas, o que pressupõe a necessidade do ensino da LIBRAS como disciplina curricular.

Devemos destacar também que a educação bilíngue pressupõe como resultado a formação de alunos bilíngues. Isto é, alunos capazes de interagir e adquirir conhecimento através das duas línguas a que foram expostos e que foram utilizadas como línguas de instrução durante todo processo de ensino aprendizagem.

Ressaltamos ainda que a fluência na Língua Portuguesa é fundamental para esses sujeitos, de forma que obtenham auto nível de conhecimento, quer filosóficos, políticos ou científicos, pois a leitura do outro, no caso, do intérprete, é somente a leitura do outro. Nesse caso, o sujeito surdo não tem acesso a língua em que o conhecimento é disseminado no país. Assim, grande parte dos surdos acaba tendo como porta-voz de seus anseios a voz de outra pessoa.

No que se refere ao atendimento da sala de recursos multifuncionais verificamos que a professora regente está ciente dos diversos papéis a ela atribuídos e em grande medida, propostos pela Nota Técnica nº 11/2010 (MEC, 2010), sejam estes referentes à elaboração, execução e avaliação do plano de AEE, programação, acompanhamento e avaliação da funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, produção de materiais didáticos e pedagógicos, estabelecimento de

articulação com os professores da sala de aula comum e demais profissionais da escola, orientação direcionada aos demais professores e as famílias e desenvolvimento de atividades próprias do AEE visando o ensino em LIBRAS, da LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Quanto ao suporte e atendimento oferecido a família, percebemos a existência de iniciativas realizadas pela SRM como a oferta de ensino de LIBRAS através da realização de oficinas direcionadas aos familiares de alunos surdos da escola, o que nos parece favorecer também a compreensão dos pais acerca da importância da participação de seus filhos às aulas em sala de recursos.

Destacamos que quanto à orientação e articulação com o professor das classes regulares, entendemos que a dinâmica de organização dos GEs ou mesmo das reuniões realizadas pela ETP ainda não privilegiam tais ações. Portanto, sinalizamos que é fundamental que haja a criação de espaços efetivos para a realização de trocas entre os profissionais e oferta de suporte para professores de classe comum dentro dos horários previstos pelo município, ficando a cargo da própria escola a criação de estratégias que visem garantir esses momentos.

No que se refere a formação dos profissionais que atuam no atendimento educacional de alunos surdos, entendemos que trata-se de uma formação um tanto quanto recente, pois é prevista apenas a partir da homologação da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e especificada apenas com a homologação do decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Vale mencionar que nossos estudos mostram que o Estado do Rio de Janeiro ainda possui um número incipiente de cursos de formação direcionados ao atendimento de alunos surdos, seja na área de Letras/LIBRAS, ou mesmo na de Pedagogia Bilíngue, ambas especificadas pelo decreto supracitado.

Ressaltamos, ainda, que em função da formação inicial ser recente, nenhum dos participantes da pesquisa a possui, estando apenas o ILS matriculado em um dos cursos citados. Essa constatação nos remete a necessidade da formação continuada por parte destes profissionais, uma vez que a ela não tiveram acesso durante a realização dos cursos de graduação aos quais se submeteram.

Verificamos que os entrevistados tem buscado com afinco esta formação em cursos de graduação e especialização direcionados a educação de alunos surdos, mas que, no entanto, ainda consideram pouco eficientes a oferta de formação continuada institucional, ou seja, tanto as oferecidas pela SME, como pela própria unidade escolar.

Os dados também revelaram que os participantes da pesquisa não estão satisfeitos com as formações recebidas. Questionam a baixa qualidade e a pouca oferta de formação continuada, alegaram que existem iniciativas da ETP visando a formação, mas que a falta de conhecimento da mesma não agrega novos conhecimentos teóricos ou mesmos metodológicos necessários para as práticas docentes com alunos surdos. Especificamente comentaram que a formação continuada oferecida pela SME é generalista voltado ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em geral. Um dos destaques dados foi a inexistência de cursos de formação continuada par aos professores de Língua Portuguesa. Ainda sobre a formação ressaltaram ser importante romper com o distanciamento entre a formação inicial e continuada por meio da realização de pesquisas que dialoguem entre o as práticas cotidianas do próprio professor em parceria com as universidades, construindo assim elementos para a autorreflexão e de transformação das práticas pedagógicas de forma a cotejar teoria e prática.

Por fim, desejamos que este estudo possibilite reflexões sobre a educação bilíngue para alunos surdos fomentando o debate sobre o bilinguismo. Certamente, este estudo não se esgota nesta dissertação, e nem poderia esgotar todas as dimensões que envolvem o debate, mas acreditamos que a partir dele novas pesquisas possam ser realizadas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. O. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, S. D. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina PR, 2013.

ALMEIDA, S. D.; PLETSCHE, M. D. Surdez e produção científica no banco de dados da CAPES. In: *VIII Fórum da Pós-Graduação da UFRRJ*, 2013.

ALMEIDA, S. D. Os múltiplos papéis do AEE: um estudo do desenvolvimento da afetividade e inter-relacionamento, mediado pelo ensino da LIBRAS para pais ouvintes. *Revista Eficaz*. Maringá PR, 2013 (no prelo).

ALMEIDA, S. D. ; PLETSCHE, M.D . O papel da sala de recursos multifuncionais para alunos surdos: análise das práticas de uma escola da Baixada Fluminense. In: *V Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, 2012.

ALMEIDA, S. D.; PLETSCHE, M. D. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: uma análise da prática de ensino através do uso da metodologia de projetos por intermédio da LIBRAS no processo de escolarização de alunos surdos. In: *II Workshop de Física 'Tecnologias para o Ensino Inclusivo*, Seropédica, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAKER, C. & JONES, S. P. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, multilingual: Matters, 1998.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHARES, L. E. Nuevas corrientes em la Education del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales - *Cadernos de Educação* - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1993.

BELLO, J. L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 05 de agosto de 2012

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1995.

BERTHIER, F. 1984. The Deaf Before and Since the Abbé de L'Epée. In: Harlan Lane & Franklin Philip (eds.) *The Deaf Experience – classics in language and education*. Cambridge: Harvard University Press. (Texto original escrito em francês, Paris: Ledoyen, 1840).

BORNE, R. M. M. *Representações dos surdos em relação à surdez e implicações na interação social*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR, 2002.

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº. 7.853, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994a.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB*, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

_____. *Resolução nº 2* que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001a.

_____. *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília, 2001c.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

_____. *Portaria nº 3.284*, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. *Decreto nº 5.296* de 02 de dezembro de 2004, Diário Oficial da União, Brasília, 2004

_____. *Lei nº 3. 219*, que dispõe sobre o Estatuto dos Portadores de Necessidades Especiais, Brasília, 2004a.

_____. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2005.

_____. *Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez*. MEC. Brasília, 2007.

_____. *Decreto nº 7.611* de 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

_____. *Resolução nº 4* que esclarece sobre o AEE em seus aspectos principais. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, Brasília, 02 de outubro de 2009.

_____. *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

BRITO, L. F. Integração social do surdo. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 7, p.13-22, 1986.

_____. Bilinguismo e surdez. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (14), p.89-100, 1989.

BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

_____. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

_____. Surdez, linguagem e cultura. *Cad. CEDES* vol.19 n.46 Campinas, Setembro de 1998.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3. n.5, 7-25, 1999 a.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação, questões*

pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social (p. 1-14). Recife, PE: ENDIPE, 2006.

_____. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; INNOCENTINI, M. C. P. (Orgs.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Amorim, 2008, v. 1, p. 31-47.

CAMPOS, M. M. M. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 63-6, 1984.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. In: *Ciência cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação*, v. 01, n. 02, 1997. p. 561-588.

_____. e colaboradores. Desenvolvimento linguístico na criança dos dois anos aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, v. 1, n.1, p. 353-80, 1997.

_____. & SUTTON, Valérie. Como ler e escrever os sinais da LIBRAS: a escrita visual direta de sinais Sign Writing. In: CAPOVILLA, F.C; RAFHAEL, W. P. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. Vol 2- São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001 p. 55-126.

CICCONI, M. *Comunicação Total: introdução, estratégias a pessoa surda*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COSTA, J. P; KELMAN, C. A. & GÓES, A. R. S. O aluno com implante coclear no município do Rio de Janeiro: a visão dos professores. In: *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, PR, 2013.

DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br> . Acessado em: julho de 2012.

DENTON, (1976) apud FREMAN, Roger D., CARBIN, Crifton F., BOESE, Roberto J. *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

DORZIAT, A. *Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica*. Integração, n. 18, p. 08-13, 1997.

SILVA, F. de C. T. & LUNARDI-MENDES, G. M. Políticas de Escola e Currículo: algumas notas de análise construídas pelo/no contexto escolar. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 177-190, 2012.

FELIPE. T.A. Bilinguismo e surdez. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (14), p.101-112, 1989.

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.

FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, B. L. *Por uma gramática de língua de sinais. Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1995.

FONTES, R. de S. *O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. In: *Revista Souza Marques*, vol. I, pg.16-23, 2000.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

_____. & PLETSCHE, M. D. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008 f 90.

_____.& PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2. Ed. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, autores associados 1999.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

GOLDMAN, Marcio. Objetivação e subjetivação no último Foucault. In: CASTELO GOLDFELD, M. A. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GRANIER, D. Perspectivas na formação do professor de Português como segunda língua. In: *II Encontro Internacional de Português – Língua Estrangeira*, USP, 2000.

HEYER, J. *Linguísticas – Panorama de Linguística Contemporânea: Resumos das principais áreas de pesquisa*. Apostilas, PUC-Rio, 2001.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et. Al. (Org). *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 21-31, 2007.

KELMAN, C. A. *“Aqui tudo é importante!” Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2005.

_____. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Revista Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, no. 33, jan/jun 2010, p. 33-41.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: 2011.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Orgs.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C. B. F. *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas SP, 1996.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*. v.19, n.46. Campinas: 1998.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*. v 26, n.69, p. 163-184. Campinas-SP, 2006.

_____. O intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. In: LODI, A. C. B & LACERDA, C. B. F. de. (Org). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Mediação, 2010, p.65-79.

_____. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. *Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia*, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf . Acesso em: 3 fev. 2013.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2010, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad. Ciudad de La Habana*. Pueblo y Educación, 1983.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-32.

_____. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-MENDES, Geovana M. Currículo e docência: as práticas de seleção, organização e distribuição do conhecimento na sala de aula. In: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, v.1, setembro de 2008, PP. 123-142.

_____. ; OLIVEIRA, E. A. dos S.; NAZÁRIO, D. C. Cultura escolar e inovação curricular em escolas inclusivas. In: *III Congresso Internacional de Educação: Educar na e para a diversidade*. Orleans, novembro de 2008, pp. 3-12.

_____. Ainda sobre exclusão escolar. *Revista Teias* v. 12 • n. 24 • p. 23-37 • jan./abr. 2011.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social. Didática*. São Paulo, v.26/27, p.149-158,1990/1991.

_____. ; SILVA, F de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? In: *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 11 - n. 3 - p. 255-265 / set-dez 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, M. A. L. *Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, São Paulo, 2010.

MATOS, J. C. “Nós que não temos medo (pensando a formação de professores)”. In: *Revista da Educação AEC*. Campinas: AEC, 1998. N. 108.

MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In CASTRO, P. A, MATTOS, C. L. G. de. (Org). *Etnografia e Educação Conceitos e usos*. Campina grande PR. Eduepb, 2011. p. 25-48.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MECCLEARY, L. *Sociolinguística*. Material didático do curso de Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2008.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre inclusão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v 11, nº 33 set/dez, 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*. V, 22, p. 93-110, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, D. A. de C. *A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica – Rio de Janeiro, 2009.

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

MOURA, S. S. *Com quanta línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em sala de aula na educação bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, L. C. R. “Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo ferdinand berthier”,
<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=126&layout=abstract> acesso: 20/08/2012.

NETO, D. G.; MORI, N. N. R. A importância do bilinguismo na formação humana do aluno surdo: a teoria histórico-cultural e suas contribuições. In: *IX ANPED SUL*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

NUNES, L. R. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. & MENDES, E. G. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 5-23, 2005.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. In: LODI, A. C. B & LACERDA, C. B. F. de. (Org). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Mediação, 2010, p. 113-126.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____; ESTROBEL, K. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Santa Catarina, 2006.

PINO, A. *As marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. Vygotsky*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Rio de Janeiro, 2005.

_____.A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, nº33. Curitiba, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.

PRIETO, R. G. Professores especializados em um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D. M. et al. (Org). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetória de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 281-294.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, 2001.

_____.& KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RAZUCK, R.; TACCA M. C. V. R.; TUNES, E. *A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização*. Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina, Ano12, n. 16, p. 09- 18, jan./jun. 2007.

RÉE, J. *Os deficientes auditivos são uma nação a parte?* Inglaterra, 2005. fonte:<http://www.sentidos.com.br/canais/materia.asp?codpag=7809&codtipo=1&subcat=31&canal=visao> acessado em 17/08/2012

REIS, V. P. F. *A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Espírito Santo, 1992.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROCHA, S. Histórico do INES. *Revista Espaço*. Edição comemorativa 140 anos – INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

SACKS, O. *Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SANT'ANNA, T. G. N. *“Escrevo numa língua que não é minha.” Apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua portuguesa escrita por alunos surdos alfabetizados*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos-UFScar, São Carlos SP, 2012.

SANTORO, B. M. R. *Contando Histórias, Programando o Ensino: A literatura infantil na pré-escola com alunos surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - PUC, Campinas SP, 1994.

SANTOS, M. P. dos. A formação de professores no contexto da inclusão. In: *IV Seminário de Educação Especial “educando para a diversidade”*. Angra dos Reis/RJ, 2004.

SASSAZAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SAVEDRA, M. G. *Bilinguismo e bilingualidade: o tempo passado no discurso em língua portuguesa e alemã*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

SCHIAVON, D. N. *Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo - UNESP, São Paulo, 2012.

SILVA, F. de C. T.; MENDES, G. M. L. Políticas de Escola e Currículo: algumas notas de análise construídas pelo/no contexto escolar. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 177-190, 2012.

SILVA, M. C. *Trajetórias educacionais de crianças com necessidades especiais no município do Rio de Janeiro*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

SILVEIRA B. J. G. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: PUC, EDUC, 1993.

_____. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: TENDENCIAS e desafios da educação especial. Brasília, DF: SEESP, 1994.

SIMÕES, E. da S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F. da. & KELMAN, C. A. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: *VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina, 2011. p. 3608-3616.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. B. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio- antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, pp.105-153, 1997.

_____. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, C. B. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, p.5-6, 1998.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p.85-110, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e Visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. 3 Ed., São Paulo: Cortez, 2004. STAKE, E. E. *The Art of Case Study Research*. Sage publications, 1995.

SOARES, M. A. L. *Educação do Surdo no Brasil*. Campinas: Autores associados, 1999.

STUMPF, M. Sistema Sign writing: Por Uma Escrita Funcional Para O Surdo. In: Thoma, A. S. et al. *A Invenção Da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade E Diferença No Campo Da Educação*. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2004.

THIOLLENT, M. J. M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 45-50, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994.

VANNI, J. C. *Aspectos Pedagógicos da Educação do Surdo-Mudo*. A. A. Surdos do Brasil, 98 p. 1952.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda, *Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez* nº 6 – Ano 5 UFSC- Rio de Janeiro: Editora Babel, 1992.

Anexo nº 01

Termo de consentimento livre e esclarecido

Autorizo a realização de entrevista gravada feita comigo e a utilização de todo o conteúdo desta com o objetivo de subsidiar pesquisa da Faculdade de educação da universidade Federal rural do Rio de Janeiro “**Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismos por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**” em fase de realização pela Professora Simone D`Avila Almeida, mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, sob orientação da Profª. Dra. Marcia Denise Pletsch.

As informações prestadas por mim poderão ser utilizadas em eventos e publicações científicas, desde que sejam mantidas a privacidade e o caráter do anonimato de minha participação.

Anexo nº 02

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Professor de Língua Portuguesa

- 1- Você poderia falar um pouco sobre o trabalho que realiza em turmas com alunos surdos incluídos?
- 2- No que se refere ao planejamento das aulas, existe diferença entre as elaboradas para turmas com e sem alunos incluídos?
- 3- Em sua opinião, que papel deve desempenhar os ILS quanto à educação de surdos?
- 4- Poderia falar um pouco acerca da parceria com o AEE (S.R) da escola?
- 5- No seu entender esta escola pode ser considerada bilíngue?
- 6- Poderia dar sua opinião sobre o relacionamento dos alunos surdos com os ouvintes e quanto ao desempenho de ambos?

Intérprete de LIBRAS (ILS)

- 1- Você poderia falar um pouco sobre o trabalho que você faz?
- 2- Em sua opinião como o ILS deve desempenhar o seu papel no que se refere ao relacionamento com o professor e os alunos surdos da turma?
- 3- Poderia falar um pouco como obtém suporte acerca do papel que deve desempenhar?
- 4- No seu entender que formação é necessária para o exercício da função de ILS?
- 5- Você poderia descrever como é o relacionamento entre os alunos surdos e ouvintes da turma?
- 6- Poderia falar sobre o nível de comunicação estabelecido entre os alunos surdos e os professores da turma?
- 7- Em sua opinião esta escola pode ser considerada bilíngue? Por quê?

Professora da SRM

- 1- Você poderia falar um pouco sobre o trabalho que você faz na S.R?
- 2- Poderia descrever como está organizado o atendimento da S.R?
- 3- Das práticas realizadas, você destacaria alguma como fundamental para o processo de inclusão e escolarização do aluno surdo? Por quê?
- 4- Em seu entender qual o papel da S.R quanto à oferta de suporte para os professores do ens. Regular e das classes especiais?
- 5- Em sua opinião a aprendizagem do aluno surdo tem sido favorecida pela organização da Educação desses alunos no município? Por quê?
- 6- Você considera a escola bilíngue? Por quê?
- 7- Em sua opinião a Ed. bilíngue favorece de fato a aprendizagem de alunos surdos? Por quê?

- 8- Me fale sobre como a escola fomenta a participação da família na escola?
- 9- Em seu entender quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor da S.R.?
- 10- Como você entende a opção do município em oferecer atendimento em S.R especificamente para alunos surdos?

Professor de Classe Bilíngue para surdos

- 1- Você poderia falar sobre o trabalho que realiza com alunos surdos?
- 2- No que se refere ao planejamento das aulas, como são elaboradas?
- 3- No seu entender esta escola pode ser considerada bilíngue?
- 4- Como você vê o desempenho dos alunos durante as atividades propostas?
- 5- Em sua opinião a organização da Educação de alunos Surdos no município e na escola favorece a aprendizagem desses alunos?
- 6- No seu entender que nível de proficiência em Língua Portuguesa e LIBRAS são desejáveis para que um aluno surdo possa ser incluído?
- 7- Quais as iniciativas realizadas nesta escola que visam favorecer o processo de inclusão de alunos surdos?
- 8- Como você avalia o seu relacionamento com o agente educativo surdo?

Agente Educativo surdo

- 1- Gostaria que você me falasse sobre o trabalho que realiza com alunos surdos?
- 2- Como é o seu relacionamento com o professor e com os alunos?
- 3- Em sua opinião qual a importância da atuação do Agente Educativo surdo em classes bilíngues?
- 4- No seu entender esta escola pode ser considerada bilíngue?
- 5- Em sua opinião a organização da Educação de alunos Surdos no município e na escola favorece a aprendizagem desses alunos?

Primeira professora da SR da Escola

- 1- Como foi o início do seu trabalho com alunos surdos no município?
- 2- Como a Educação de Surdos estava organizada nesta época?
- 3- Poderia dizer a partir de quando percebeu a necessidade de mudanças? Elas partiram de você ou da SME?
- 4- Quantos alunos surdos em média eram atendidos na escola?
- 5- Poderia nos dizer quando e como foi formada a primeira turma de SR para alunos surdos na UE?
- 6- Como era o trabalho inicial realizado na SR?
- 7- Em sua opinião a organização da Educação de alunos Surdos no município e na escola hoje favorece a aprendizagem desses alunos?
- 8- No seu entender esta escola pode ser considerada bilíngue

Primeira professora da SR para surdos do Município

- 1- Fale-me sobre seu trabalho na SME?
- 2- Como era a Educação de Surdos na época em que atuava em SR e como funcionava esta modalidade de atendimento?
- 3- Você poderia descrever sua percepção das modificações ocorridas na organização da Ed. de Surdos no Município?
- 4- Como você analisa as bases legais utilizadas para respaldar a organização atual da Ed. de Surdos no Município?
- 5- Em sua opinião a organização da Educação de alunos Surdos no município e na escola hoje favorece a aprendizagem desses alunos?

Implementadoras da Ed. de surdos do Município

- 1- Você poderia falar um pouco sobre trabalho na SME?
- 2- Fale sobre as mudanças quanto à organização da Educação de Surdos que você presenciou durante sua atuação profissional no município.
- 3- Você poderia falar um pouco sobre as bases legais (políticas públicas) utilizadas para respaldar a organização da Ed. de Surdos, ou seja, se o Município elaborou documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação. Em caso positivo quais foram?
- 4- O município apresenta uma organização, quanto ao atendimento de alunos surdos, diferenciada da maioria dos municípios do Estado. Poderia falar um pouco sobre esta opção?
- 5- Em algum momento a equipe sofreu pressão para aderir a inclusão total de alunos surdos, ou seja, encerrar o atendimento oferecido em classes bilíngues?
- 6- Em sua opinião a organização da Educação de alunos Surdos no município favorece a aprendizagem desses alunos?
- 7- Você poderia falar um pouco sobre a contratação e o papel dos auxiliares educativos e professores de Libras surdos na Educação de surdos no município?
- 8- Em sua opinião qual seria o perfil desejável para um professor atuar nas classes bilíngues ou nas S.R para alunos surdos?
- 9- Como esses profissionais têm sido selecionados?
- 10- Poderia nos informar se o município possui turmas bilíngues de Ed. Infantil? Como estes alunos estão sendo atendidos?
- 11- Em sua opinião, que fatores foram determinantes para que a E. M. Santa Luzia se tornasse um polo de Ed. de Surdos?
- 12- No seu entender a E. M. Santa Luzia pode ser considerada bilíngue?

Anexo nº 03

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
INSTITUTO MULTIMÍDIA - IM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES
DE BILINGUÍSMOS POR PROFISSIONAIS DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA LUZIA EM
DUQUE DE CAXIAS/RJ
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: SIMONE D`AVILA ALMEIDA
ORIENTADORA: MÁRCIA DENISE PLETSCH

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Data da verificação final:	06 de dezembro de 2013
Conferente final:	Simone D`Avila Almeida
1ª Correção feitas por:	Simone D`Avila Almeida
Data da 1ª verificação:	05 de dezembro de 2013
Data da transcrição:	30 de dezembro de 2013
Transcrição feita por:	Simone D`Avila Almeida
Data da gravação:	02 de dezembro de 2013
Gravação feita por:	Simone D`Avila Almeida
Entrevistada:	Wallace - Intérprete de LIBRAS

Códigos de transcrição:	
//	interrupção pelo outro
...	intervalo de silêncio
###	gagueira
***	repetição de palavra, fonema ou de uma expressão anterior
{ }	prolongamento de um fonema
[]	sobreposição de falas

(exemplo de transcrição)
PESQ (00:00:00): Exemplo de transcrição.
P5 (00:00:00): Exemplo de transcrição.

PESQ (00:00:03): Entrevista com o Intérprete... WALLACE, no dia 02 de dezembro de 2013 ... Você poderia falar um pouco sobre o trabalho que você faz?

P5(00:00:37): Bom, o trabalho como intérprete é ... uma coisa simples, não é complicada porque o trabalho do intérprete é nada mais nada menos que ser mediador entre o professor e o aluno surdo, {e} nessa de ser mediador ele precisa ... sempre ... est{a}r deixando bem claro ao aluno quem é o professor de verdade, que no caso o professor é dono da ### disciplina que vai ser ensinada, e o intérprete interpreta os conteúdos que o professor ... expõe a ### turma.

PESQ (00:00:21): Em sua opinião como o ILS deve desempenhar o seu papel no que se refere ao relacionamento com o professor e os alunos da turma? De que maneira? Esse relacionamento {é} que ele tem que ter

com o professor, que ele deveria né supostamente ter com o professor. Como o intérprete deve atuar nessa área?

P5 (00:00:01): Você diz o aluno com o professor?

PESQ (00:00:05): Eu digo seu com o professor da turma e seu com o aluno.

P5(00:00:52): O meu, *** relacionamento com o professor deve ser e tem que ser de parceria o tempo todo, parceri{a} de repente na troca de conteúdo, parceria até mesmo n{a} nas posições dentro da sala né, não é em qualquer posição em que o intérprete deve estar, se manter ... manter sempre a ética do intérprete, evitar de emitir opinião sobre a opinião do professor e a minh{a} a minha relação com o aluno deve ser uma relação de respeito mútuo entre os dois {e} sempre também ... é ... mostrar ao surdo que {â} agente quando interpreta é porque está disposto a passar pra ele aa qualquer tipo de informação que ele necessita saber dentro do ambiente da escola.

PESQ (00:00:17): E existe algum espaço, espaço de tempo em que você possa estar fazendo essa troca com o professor da sala de aula é ... da classe inclusiva, antes das aulas? Existe na escola um período pra planejamento para isso, especificamente para isso?

P5(00:00:25): Tempo é praticamente impossível... é ... na verdade {e} até teria tempo mas isso ainda é uma questão muito complicada. São vários professores, são tempos totalmente diferentes, vidas diferentes e no, mas e acho que o que o intérprete precisa mesmo é ter {ê} consciência de onde ele tá.

PESQ (00:00:07): Ë porque é muito difícil né essa questão de você ter um tempo prévio?//

P5(00:00:01): Específico pra cada professor.

PESQ (00:00:20): Você poderia falar um pouco como obtém suporte acerca do papel que você deve desempenhar? Você recebe algum tipo de formação continuada em trabalho? Como você obtém as informações a cerca do seu papel, de como você deve desempenhá-lo?

P5(00:00:36): Não, não existe, não existe eu acho que eu posso dizer que não existe ainda um curso que diga para o intérprete educacional como ele se ... como ele deve se colocar nas escolas... e ... eu acho que ainda tá pra, ainda tá pra *** nascer, ainda tá pra surgir de quem vai ser. ... Eu acho que são estes que estão atualmente atuando tão ganhando essas experiências e tão entendendo o melhor caminho a seguir pra ensinar o surdo da melhor forma.

PESQ (00:00:07): Ou seja, a Secretaria Municipal de Educação também não oferece formação continuada para os intérpretes?

P5 (00:00:30): ... Eu poderia dizer qu{e}, existem reuniões que são feitas né? Agente até conversa, agente troca sobre os alunos, sobre *** alguns conteúdos, alguns assuntos, sobre a área da LIBRAS mas especificamente... é existe sim, eu posso dizer é que existe sim. Existe o apoio da secretaria de educação que que nos aconselha, *** {a} se portar, mas eu posso dizer aí 60%.

PESQ (00:00:03): E de quanto em quanto tempo ocorrem esses encontros?

P5(00:00:08): Esses encontros ocorrem durante um ano, eu acho qu{e} , durante um ano ocorre uns seis encontros.

PESQ (00:00:03): E você considera suficiente?

P5 (00:00:01): Não

PESQ (00:00:13): Existem pessoas ... é ... atuantes na secretaria ... é que tenham experiência, que tenham conhecimento teórico sobre de fato qual é o papel do intérprete deve desempenhar?

P5 (00:00:03): Posso falar à vontade, livre?

PESQ (00:00:01): À vontade.

P5 (00:00:22): Na Secretaria de Educação aqui de Caxias as pessoas são sim ... tem esse conhecimento, tem essa experiência, mesmo porqu{e} já foram intérpretes educacionais, então tem a bagagem. Então eu acho que existe sim {a} possibilidade de eles passarem alguma coisa ... é ... relacionada a esse *** assunto.

PESQ (00:00:18): E você supõe porque que isso não aconteça de fato? Porque que então se agente tem as pessoas preparadas, se agente tem o ambiente né, são todos da mesma rede, então porque não oferecer um curso de formação pro intérprete durante a atuação dele?

P5 (00:00:18): Eu acho que falta atitude ... ***, eu acho que falta acreditar mais no ... acreditar além do que já é possível porque agente sabe que é possível. Eu acho que falta mesmo essa atitude ai de acreditar, de poder e aí alcançar mais.

PESQ (00:00:16): Bem, agente falou de Secretaria de Educação e agora agente fala de escola né, agente volta pro cenário da escola. Na escola ... é ...você recebem algum tipo de suporte? Algum tipo de apoio pedagógico pra tá atuando?

P5 (00:00:38):Zero por cento. ... {É}... eu me lembro que na primeira vez que eu cheguei aqui a única coisa que eu tive apoio foi ... me mostraram a sala que eu ia ficar e ponto, mas nada. Eu não sabia o que eu ia fazer nem como eu ia fazer, de que forma. A única coisa que eu assim ... que eu me senti bem {a} área que eu me senti bem foi pessoal de da pessoa me levar até o local do trabalho, só. Mesmo porque esse trabalho ainda é uma coisa muito nova né? Se agente parar pra pensar tudo isso é muito novo ainda.

PESQ (00:00:03): Então como a escola faz pra acompanhar o trabalho de vocês?

P5(00:00:48): A única forma que eu que eu acredito que a escola percebe o trabalho do intérprete é através das notas dos alunos, porque ali de é como geralmente são 3, 4, você consegue verificar, perceber a diferença das notas, mesmo porque se o intérprete fosse ... por um exemplo que eu possa citar, d{e} no momento das provas dizer a resposta para todos, todos iriam receber a mesma nota, mas não existe a *** ética de você se colocar, fazer o seu trabalho e permitir que o aluno pense , permitir que o aluno raciocine, então eu acho que ali a *** escola percebe como é como tudo acontece, como através dos resultados.

PESQ (00:00:14): Você acredita que seja importante é *** esse suporte, esse apoio, essa formação continuada pros intérpretes que estão chegando que não tem tanta experiência, ou mesmo pra aqueles que estão na ativa?

P5 (00:00:30): Com certeza. Porque eu acho que vai evitar ... muito ... murro em ponta de faca, se é assim que eu posso falar. Vai evitar muitos problemas, vai evitar muit{a} perda de tempo né? Porque quando agente chega num ambiente sem saber o que vai fazer, agente fica sem direção, e aí sabendo já o que você vai fazer você já chega, ... já com estratégia, já conhecendo as coisas, com certeza vai ser ... perfeito.

PESQ (00:00:08): No seu entender, que formação é necessária para o exercício da função de Intérprete Educacional de LIBRAS?

P5 (00:00:43): Existe hoje alguns cursos técnicos qu{e}, pelo menos no período de 2001 pra cá, até 2010 eram cursos ótimos. De 2010 pra cá eu já não posso dizer muita coisa, mas os cursos técnicos estão *** preparando, mas pra dentro da escola é o que agente tá dizendo, a melhor coisa é você ganhar assim um *** ... essa bagagem do curso e o contato com o surdo pra que a língua se desenvolva, porque o curso ele não// forma ... atualmente não tá formando intérprete, o que tá formando intérprete é o contato do surdo.

PESQ (00:00:07): Mas você acha que existe um perfil diferenciado pro intérprete que vai interpretar congressos, palestras e o intérprete educacional?

P5 (00:01:08): Completamente, a diferença é gritante porqu{e} pra o interprete que vai...é...vai se colocar, vai interpretar em uma palestra ele precisa de sinais específicos e o assunto que ele vai falar, então realmente ele precisa de uma pesquisa maior. Já o interprete educacional ele va{i} muito pela questão ... como eu poderia dizer ... os termos técnicos que não são importantes porque, agente ... se trata de crianças que estão aprendendo conceitos novos, então se eu vou com um sinal técnico já, ele não vai entender, ele não vai assimilar aquilo de cara, então eu preciso eu não vou eu não vou acho que de repente eu posso u *** ... o sinal técnico ele vai chegar acho que no fim da formação pra poder fechar com chave de ouro de um conceito que foi explicado anteriormente. Então eu acho que ... eu não vou precisar usar o sinal específico pra o certo conteúdo que geralmente a gente dá em sala de aula.

PESQ (00:00:08): Você poderia descrever como é o relacionamento entre os alunos surdos e ouvintes na turma que você atua?

P5 (00:00:55): Posso dizer. Ainda é uma situação assim, ... não é muito fácil de se lidar. Agente *** que tá a frente da turma, agente percebe que existem dois grupos distintos ... é ... natural, porque é ... estamos falando de linguística né? e eu acho que é impossível você se comunicar com uma pessoa que fala uma língua diferente da sua. Então assim, eles usam a mesma linguagem entre eles né? Gestos. Às vezes eles solicitam a presença do intérprete pra interpretar algum *** pedido né? durante o dia, mas eu posso dizer aí que não é perfeito, mas também eles não se mantêm tão longe assim não, há sim um contato entre eles, há sim troca de experiência, só que dessa forma.

PESQ (00:00:07): O que você acha que poderia tá fazendo com que melhorasse essa troca, esse contato?// Oque que tá faltando?

P5 (00:00:16): Essa troca seria perfeitamente...é...resolvida com a implantação de LIBRAS na escola como um{a} matéria curricular dentro da educação né. Eu acho que seria isso aí.

PESQ (00:00:10): Fale um pouquinho também sobre o nível de comunicação estabelecido entre os alunos surdos e os professores regentes da turma?

P5 (00:00:55): Se o intérprete não{a} mostrar, não deixar revelado no rosto que o surdo precisa se comunicar com o professor, ele não adquire isso. Ele vai ... um ... assim ... naturalmente, ele vai olhar o intérprete como alguém que é como o professor de primeira a quarta, aquele professor que ele já teve experiência anteriormente d{e} ensinar todas as matérias. Quando o aluno surdo entra do sexto ano ao nono ano, o interprete precisa ter essa consciência de que é uma mudança de visão, que precis{a} influenciar o aluno surdo dizendo o seguinte, agora tudo mudou, agora existem outros professores e eu sou apenas o intérprete que vai fazer essa mediação. Então tem que haver essa explicação e não só uma explicação, mas durante todo o processo do *** fundamental mostrando sempre a ele, até que ele entenda isso e comece a praticar.

PESQ (00:00:05): Em sua opinião esta escola pode ser considerada bilíngue? Por quê?

P5 (00:00:20): Não pode ser bilíngue, já posso dizer uma coisa porque ai já falta né a disciplina LIBRAS. Não é bilíngue porque a maioria dos, a maioria dos profissionais não entende a LIBRAS não *** tem essa *** esse conhecimento ainda, eu acho que esses dois tópicos já *** pesam bastante.