



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi

**COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS
PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.**

**UBERABA
2018**

VIVIAN ZERBINATTI DA FONSECA KIKUICHI

**COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS
PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito para o exame de Qualificação de Mestrado em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Uberaba
2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

K59c	<p>Kikuichi, Vivian Zerbinatti da Fonseca Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno surdo: as percepções dos sujeitos envolvidos no processo / Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi. -- 2018. 180 f. : il., graf., tab.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018 Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski</p> <p>1. Surdos - Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Língua de sinais. I. Karwoski, Acir Mário. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 376-056.263</p>
------	--

VIVIAN ZERBINATTI DA FONSECA KIKUICHI

**COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS
PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Fundamentos e práticas educacionais, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Acir Mário Karwoski

Uberaba, 13 julho de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Acir Mário Karwoski - UFTM

Profª Dr.ª Natália Aparecida Morato Fernandes - UFTM

Prof. Drª Lázara Cristina da Silva - UFU

Dedico este trabalho a todos os Surdos que tive o prazer de conhecer em minha trajetória profissional, pessoas com as quais aprendi a enxergar o universo da surdez com um olhar de encantamento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por colocar em meu caminho pessoas que me fazem crescer, diariamente, tornando-me um ser humano melhor.

Aos meus pais, João e Maria Inês, a quem devo minha essência e os valores que carrego em meu coração.

Aos meus filhos, Filipe e Bruna, minha razão de existir, que me ensinaram o verdadeiro significado de amar incondicionalmente.

Ao Leandro, meu grande amor, meu esposo, companheiro, amigo e maior incentivador. Sua presença tornou cada momento desta caminhada mais leve.

À minha sogra Jussara, por todo carinho e por ter me acolhido em seu coração.

À querida Creusa, pelo zelo e amor com que cuida dos meus filhos, meus tesouros, contribuindo para que eu pudesse escrever esse trabalho com o coração em paz.

Ao professor surdo Ahygo Azevedo (*in memoriam*) e à professora Teresinha Scalon, que me apresentaram o universo encantador da surdez e da língua de sinais, plantando em meu coração o desejo de envolver-me profissionalmente com essa área. Saibam que tudo começou por vocês.

À professora Dulce de Oliveira (*in memória*), por fundar uma escola para surdos, oferecendo aos alunos oportunidade de desenvolverem-se, aprenderem a língua de sinais, construírem sua identidade, demonstrando orgulho em serem Surdos.

Às amigas, Fabiana Marquez e Maria de Lourdes, exemplos de força, determinação e superação.

À amiga Ivone Massa, por ter acreditado em meu potencial e pela oportunidade de me permitir ser, por onze anos, professora e coordenadora da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, esses foram, com certeza, os anos mais intensos e enriquecedores da minha vida.

A todos os professores da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, com quem tive o prazer de conviver e aprender. Vocês foram fundamentais para que eu me constituísse na pessoa e profissional que sou.

À amiga, irmã que o coração escolheu, Florence Queiroz, pelo companheirismo e amizade fiel. Você é para mim exemplo de mulher, mãe, profissional e principalmente, um ser humano de essência boa, que me inspira. Jamais esquecerei a mão que estendeu nos momentos em que mais precisei de uma amiga.

À amiga, Judith, exemplo de sabedoria, simplicidade e generosidade, sempre disposta a ajudar e com contribuições tão importantes. Obrigada é pouco para retribuir tudo que fez por mim.

À amiga, Marília, pela generosa contribuição durante a realização das disciplinas do mestrado, sem sua ajuda, esses momentos teriam sido muito mais difíceis.

Aos professores do PPGE, que me proporcionaram momentos significativos de construção de conhecimentos durante as disciplinas cursadas. Agradeço pelos apontamentos e sugestões que colaboraram, imensamente, para o desenvolvimento da minha pesquisa. Ao querido Alex, sempre muito educado e disposto a colaborar em todas as situações.

À professora Regimar, diretora da E.M.U.F.E no período em que a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento tão carinhoso e por permitir que a pesquisa fosse realizada na escola, amparando-me em tudo que precisei.

Aos queridos professores, funcionários e estudantes, que participaram gentilmente da pesquisa, contribuindo de forma significativa com suas experiências e pontos de vista. Sem vocês não seria possível realizar este trabalho.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Acir Mário Karwoski, por permitir que o sonho do mestrado se tornasse realidade. Obrigada pelas orientações, pela liberdade, por acreditar na minha pesquisa, pela oportunidade de conviver e aprender com você.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que acompanharam minha trajetória profissional, sempre torcendo e vibrando por mim. Amigos queridos, familiares, alunos, ex-alunos, colegas de trabalho, enfim, todos que passaram por minha vida e me ensinaram com seus exemplos, suas atitudes, sua presença a ser um ser humano melhor a cada dia.

Meu discurso é o lugar de encontro de vozes milenares.
Quantas vozes o povoam? Dezenas, centenas, milhares...
De que tempo? De todos os tempos.
De que verdades?
De todas as verdades e meias-verdades.
Sueli Fernandes (outono de 2003)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar as percepções e os sentidos compostos pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo de inclusão de um estudante Surdo em uma escola pública municipal da cidade de Uberaba, Minas Gerais. Para tal, foi levantado o seguinte problema de pesquisa: Quais as intercorrências causadas pela inclusão de um estudante Surdo na escola regular e quais são as percepções e os diferentes sentidos compostos pelos participantes diretamente envolvidos nesse processo? O trabalho foi realizado com base nos pressupostos da pesquisa de cunho etnográfico, sendo utilizados como instrumento para coleta de dados a observação, questionário aplicado aos estudantes ouvintes, entrevista semiestruturada gravada com os participantes adultos que atuam em diversos setores da escola e entrevista semiestruturada filmada direcionada ao estudante Surdo, com todas as questões realizadas em Língua Brasileira de Sinais, totalizando 32 participantes. Como aporte teórico para o estudo relacionado à educação dos Surdos e suas nuances destacam-se as contribuições de Quadros (1997, 2004), Lacerda e Góes (2000), Goldfeld (2002), Fernandes (2000, 2003, 2012), Skliar (2006), Glat (2007), Machado (2008), Dorziat (2009); para enriquecer as problematizações sobre a inclusão utilizou-se Turetta (2006), Mazzotta (2008), Abramowicz e Rodrigues (2013), Santos e Lacerda (2013) e Carneiro (2017). A análise dos dados coletados na pesquisa foi realizada sob o viés da teoria histórico-cultural de Vygotsky e para a análise de conteúdo foram utilizadas as contribuições de Bardin (2016). Como resultado conclui-se que a pesquisa contribuiu para as discussões que envolvem o tema da inclusão do estudante Surdo. Considera-se fundamental refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão do Surdo tendo como ponto de partida as percepções das pessoas que participam efetivamente desse processo, também é importante conhecer as angústias, os medos, as fragilidades, as necessidades, os sentimentos, as representações que surgem nas interações cotidianas, pois poderá possibilitar a reformulação de pressupostos, ressignificação de conceitos, condutas e atitudes que possivelmente apontarão para a existência de uma pluralidade de caminhos em relação à inclusão construídos a partir das diversas percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo e não simplesmente pelas imposições da legislação educacional.

Palavras/termos-chave: inclusão, educação de Surdos, língua de sinais.

ABSTRACT

The objective of this study is to identify the perceptions and the meanings composed by subjects involved in the process of inclusion of a Deaf student in a public school in the city of Uberaba, Minas Gerais State. In order, to achieve this, we came across the following research problem: what are the situations caused by the inclusion of a Deaf student in the public-school system and what are the perceptions and the different meanings composed by participants involved in this process? This study was based on the theoretical assumptions of ethnographic research, so we used as data collection instruments: observation, questionnaire applied to listening students, semi-structured interview recorded with adult participants who work in several school departments and semi-structured interview filmed with a Deaf student, using the Brazilian Sign Language; summing 32 participants in total. As the theoretical basis for the study related to the Deaf education, we highlight the contributions of Quadros (1997, 2004), Lacerda and Góes (2000), Goldfeld (2002), Fernandes (2000, 2003, 2012), Skliar (2006), Glat (2007), Machado (2008), Dorziat (2009); to enrich the problematization about inclusion, we used Turetta (2006), Mazzotta (2008), Abramowicz and Rodrigues (2013), Santos and Lacerda (2013) and Carneiro (2017). We analyzed the data collected during the research through the Vygotskian cultural-historical theory and for the analysis of the content we used the contributions of Bardin (2016). As a result, we conclude that the research contributed to the discussions that involve the inclusion of the Deaf student topic. We understand it is fundamental to reflect about the challenges and possibilities of inclusion of the Deaf by considering the perceptions of the professionals who participate effectively in this process, it is also important to get to know the anguishes, the fears, the weaknesses, the necessities, the feelings, the representations that emerge in the daily interactions, for it could help the reformulation of assumptions, understand better the concepts, the conducts and attitudes that will possibly point towards the existence of plural ways in relation to inclusion developed from varied perceptions of subjects involved in this process and not simply by the impositions of educational legislation.

Keywords: inclusion, Deaf education, sign language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

Prolibras – Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais

Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

TICS – Tecnologias de Informação e Comunicação

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: sinal BEBER	51
FIGURA 02: sinal AVIÃO	51
FIGURA 03: sinal CASA	51
FIGURA 04: sinal ALUNO	51
FIGURA 05: sinal BONECA	51
FIGURA 06: sinal CHOCOLATE	51
FIGURA 07: sinal CASA (da Ana)	52
FIGURA 08: sinal CASA (da Maria)	52
FIGURA 09: sinal CASA (da Maria) NOVA	52
FIGURA 10: sinal EU GOSTAR LER	53
FIGURA 11: sinal MACACO-SUBIR-ÁRVORE	54
FIGURA 12: sinal FACEBOOK	54
FIGURA 13: sinal INTERNET	54
FIGURA 14: sinal WHATSAPP	54
FIGURA 15: sinal FEIO (passado)	55
FIGURA 16: sinal FEIO (hoje)	55
FIGURA 17: sinal CAIR (pessoa)	55
FIGURA 18: sinal CAIR (papel)	55
FIGURA 19: sinal CULTURA	56
FIGURA 20: sinal BRANCO	56
FIGURA 21: sinal EXEMPLO	56
FIGURA 22: sinal À TOA	56
FIGURA 23: sinal DESODORANTE	57
FIGURA 24: sinal APRENDER	57
FIGURA 25: sinal MARCAÇÃO DE NEGAÇÃO	57
FIGURA 26: sinal MARCAÇÃO DE INTERROGAÇÃO	57
FIGURA 27: sinal QUERO/NÃO QUERO (incorporação da negação)	58
FIGURA 28: sinal BONITO	58
FIGURA 29: sinal BONITINHO	58
FIGURA 30: sinal BONITÃO	58
FIGURA 31: sinal SÁBADO (sinal neutro)	58

FIGURA 32: sinal LARANJA (destaque para a expressão facial)	58
FIGURA 33: sinal SILÊNCIO (sinal neutro)	59
FIGURA 34: sinal CALA BOCA (destaque para expressão facial)	59

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 01: Corpo docente	102
QUADRO 02: Corpo discente	102
QUADRO 03: Equipe gestora, pedagógica e demais funcionários	103
QUADRO 04: Caracterização dos profissionais	104
QUADRO 05: Categorias iniciais para o grupo de profissionais.....	110
QUADRO 06: Categorias intermediárias para o grupo de profissionais.....	111
QUADRO 07: Categorias finais para o grupo de profissionais.....	112
QUADRO 08: Categorias iniciais para o grupo de estudantes ouvintes e Surdo	112
QUADRO 09: Categorias intermediárias para o grupo de estudantes ouvintes e Surdo	113
QUADRO 10: Categorias finais para o grupo de estudantes ouvintes e Surdo	114
GRÁFICO 01: Sentimentos iniciais no contato como Surdo – grupo dos profissionais	115
GRÁFICO 02: Fatores que favorecem a inclusão do Surdo	122
GRÁFICO 03: Fatores que dificultam a inclusão do Surdo	127
GRÁFICO 04: A escola está preparada para incluir o Surdo? - grupo dos profissionais	134
GRÁFICO 05: Sentimentos iniciais no contato com o Surdo – grupo de estudantes	139
GRÁFICO 06: A escola está preparada para incluir o Surdo? – grupo dos estudantes	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	26
EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PONTOS E CONTRAPONTOS	26
1.1 Representações sobre a surdez: visão clínico-terapêutica e sócio antropológica	28
1.2 Perspectivas educacionais para surdos	36
1.2.1 Oralismo	37
1.2.2 Comunicação Total ou Bimodalismo	41
1.2.3 Bilinguismo	43
1.3 A Língua de Sinais como elemento de empoderamento e constituição da pessoa Surda	48
1.3.1 Estrutura e funcionamento da Língua Brasileira de Sinais	49
1.3.2 Língua Brasileira de Sinais para além da caracterização	60
1.4 O papel do “outro” para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa Surda	64
1.4.1 Contribuições da teoria Histórico-Cultural para a educação de Surdos	64
1.4.2. Afinal, quem é o outro na educação do surdo?	70
1.5 A inclusão do aluno surdo para além do discurso oficial	79
CAPÍTULO II.....	97
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	97
2.1. Tipo de pesquisa	97
2.2. O contexto da pesquisa	100
2.3. Participantes da pesquisa	101
2.4. Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa.....	103
2.5. Método de coleta de dados.....	105
2.6. Procedimento para análise do material documentário	107
CAPÍTULO 3	109
APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	109
3.1. As categorias de análise	110
3.2. O que pensam os profissionais sobre a inclusão do estudante Surdo	114
3.2.1. Categoria 01: Sentimentos sobre a inclusão do Surdo.....	114
3.2.2 Categoria 02: Fatores que dificultam ou favorecem a inclusão do estudante Surdo	122
3.2.3 Categoria 03: Política inclusiva e suas implicações no contexto educacional.	131
3.3. O que pensam os estudantes sobre a inclusão do Surdo	139
3.3.1 Categoria 01: Sentimentos e condutas na inclusão dos Surdos.....	139
3.3.2 Categoria 02: Política inclusiva e suas implicações no contexto educacional.	144

3.4 Refletindo sobre os resultados da pesquisa.....	150
CONSIDERAÇÕES, NÃO NECESSARIAMENTE FINAIS...	161
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	175
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

Escolhi iniciar meu trabalho relatando minha experiência profissional e pessoal com a área da surdez e com a língua de sinais para, a partir da compreensão dos sentidos compostos por mim, poder entender as percepções do outro sobre a surdez, a pessoa Surda¹ e a proposta educacional inclusiva voltada para o estudante Surdo. Entendo que foi a partir da minha experiência prático-profissional que comecei a problematizar sobre a inclusão do estudante Surdo na escola regular e o impacto que ela causa para todos os envolvidos neste processo.

A experiência que tenho vivido há dois anos como intérprete de língua de sinais, que contarei com mais detalhe adiante, provocou-me inquietações profundas que fizeram com que eu passasse a enxergar a proposta educacional inclusiva com olhos mais flexíveis, dispostos a enxergar além dos discursos legais e/ou teóricos. Passou a me interessar refletir sobre a proposta inclusiva pelo olhar dos sujeitos que vivem, no dia-a-dia, essa experiência.

O desejo de realizar a pesquisa originou-se em 2016 quando um aluno Surdo, cujo processo de escolarização da Educação Infantil ao sexto ano do Ensino Fundamental aconteceu em uma escola para surdos, matriculou-se em uma escola pública municipal na cidade de Uberaba, Minas Gerais.

Até 2016, o município de Uberaba não havia registrado solicitação de matrícula de alunos Surdos nos anos finais do Ensino Fundamental (dados coletados junto ao Departamento de Educação Inclusiva do município de Uberaba). O que havia em Uberaba era uma parceria, firmada por meio de um convênio, entre a Secretaria Municipal de Educação e uma escola especializada no atendimento a alunos Surdos para que os alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental frequentassem a escola regular em um período e a escola especializada em outro, enquanto os alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental frequentavam exclusivamente a escola especial que atuava em substituição ao ensino regular.

O município não dispunha de um profissional tradutor/intérprete de língua de sinais para acompanhar o aluno em sala de aula e como o Decreto n.º 5.626 de 2005 garante o direito do

¹ Terminologia utilizada primeiro por Woodward (1972) em seu livro: Caminhos para uma nova Identidade e depois por pesquisadores como Moura (2000), Lane (2008), Castro Júnior (2011) e Almeida (2015). Nesta pesquisa ao utilizarmos o termo “Surdo” (com inicial maiúscula) estaremos nos referindo a um grupo minoritário formado por pessoas que usam a língua de sinais para se comunicar e que compartilham traços culturais semelhantes. Enquanto que o termo “surdo” (grafado com letra minúscula) refere-se à condição de não ouvir. Assim, o “S” maiúsculo será usado para marcar uma concepção da surdez, que extrapola a condição biológica.

Surdo ao intérprete em sala de aula. Por ter formação específica na área da surdez e ser fluente em língua de sinais fui encaminhada para a escola e assumi, provisoriamente, a função de intérprete do estudante Surdo que estava matriculado no sétimo Ano do Ensino Fundamental. Quando destaco o termo provisoriamente é porque o acordo feito com a Secretaria Municipal de Educação é que eu exerceria a função de intérprete até que um processo seletivo para o cargo fosse realizado.

Participar ativamente como intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras² no processo de inclusão de uma escola regular que pela primeira vez recebia entre seus discentes um Surdo, instigou-me a pesquisar quais seriam as percepções das pessoas envolvidas diretamente nessa experiência e que impactos a presença do estudante Surdo e da língua de sinais causariam na comunidade escolar. Todo sentido composto parte sempre da nossa própria experiência, ou seja, as nossas experiências pessoais e profissionais interferem de forma significativa nas percepções e significados que atribuímos a cada situação vivida.

Como tudo começou...

Até completar 18 anos eu não sabia com certeza qual seria minha escolha profissional. Sempre muito dedicada aos estudos, adorava estar na escola, era encantada com meus professores. A escola sempre foi para mim um espaço de aprendizagem, de alegria, de interação. Tenho certeza de que essa experiência contribuiu para que em um determinado momento da minha vida eu escolhesse voltar a esse espaço tão querido em outro papel, não mais o de aluna encantada, mas o de professora com vontade de encantar. Aprendi que a educação pode transformar a realidade das pessoas e de que as pessoas podem ser melhores se tiverem oportunidade.

Foi por acreditar que enquanto professora poderia fazer a diferença na vida de um aluno que optei pela educação; mais do que isso: optei pela educação inclusiva, por trabalhar com aqueles que nem sempre são desejados, enxergados ou ouvidos. Escolhi trabalhar com os alunos “invisíveis”, que formação nenhuma ensina como acolher, como ensinar ou como incluir. Todos os dias quando entro em sala de aula tento oferecer o melhor que posso, consciente de que minha prática faz a diferença na vida daqueles com quem me propus a trabalhar.

² A Língua Brasileira de Sinais pode ser representada pela sigla “Libras” ou “LSB”, sendo que a primeira utiliza a regra da Língua Portuguesa para siglas com mais de quatro letras que devem ser escritas somente com a inicial maiúscula quando formam uma palavra pronunciável e a segunda segue uma convenção internacional que sugere que as línguas de sinais de qualquer país sejam representadas por 3 letras (QUADROS, 2000).

A experiência mostrou-me que não basta boa vontade para exercer com plenitude minha profissão; é preciso conhecimento sobre as especificidades que envolvem os alunos com os quais estamos trabalhando, sensibilidade para compreender o que não pode ser dito e uma vontade imensurável de fazer melhor a cada dia, apesar das adversidades.

Ainda no papel de aluna, incomodava-me a distância que existia entre o discurso sobre a educação e sua aplicabilidade. Concordo com Saviani (2009) quando afirma que é preciso acabar com a duplicidade entre o discurso de que a educação é de suma importância para a construção de uma nova sociedade; entretanto, as políticas (em todas as épocas) se pautam pela busca da redução de custos, sempre cortando investimentos na área. O que se percebe, ao longo da história, é uma grande discrepância entre o discurso da valorização da educação e as práticas que negam os discursos proferidos. Fui percebendo que em relação à educação inclusiva essa discrepância entre discurso e prática é ainda maior.

Por me sentir profundamente incomodada com a incoerência entre o discurso e a prática existentes no interior da escola, ao concluir o ensino médio tomei a decisão de fazer o curso de magistério para entender melhor a complexidade do fazer pedagógico que a sala de aula exige e, claro, tentar mudar a situação, atuando de forma responsável. Não demorou para que percebesse quão ingênua estava sendo, aos 19 anos, meu ideal era utópico, distante de ser realizado, porque eu ainda não era capaz de compreender as situações externas que influenciavam diretamente a dinâmica da escola. Foi por meio dos sentidos compostos ao longo da minha experiência profissional que pude perceber como determinadas ações, que nos são impostas, têm uma intencionalidade que infelizmente não está relacionada à melhora das condições de trabalho dos docentes, à aprendizagem dos alunos ou à qualidade da educação.

Em 1998, quando concluí o magistério, já apresentava uma grande preocupação em oferecer oportunidade de aprendizagem e efetiva participação aos alunos que demonstravam dificuldades durante o processo de escolarização. A busca por um curso superior de Pedagogia foi justamente por perceber, quando comecei a atuar, que me faltava conhecimento para entender como as crianças com dificuldade poderiam aprender. Durante os estágios do magistério conheci muitas crianças “invisíveis” pelas quais pouco pude fazer. Quando comecei a atuar em sala de aula tentei não reproduzir essa conduta com meus alunos.

A escolha pela Pedagogia – com habilitação em Educação Especial, em 2000, foi pelo ideal de colaborar com o processo de construção de conhecimento de alunos que não tinham as mesmas oportunidades de escolarização e aprendizagem que os demais. A garantia da educação como direito de todos previsto desde a Constituição Federal de 1988 gerou inquietações que

me levaram a buscar formação nessa área tão específica, a fim de tentar compreender quem realmente cabe nesse TODOS citado por tantos documentos.

Cursar Pedagogia Especial foi um divisor de águas na minha vida profissional. Os estágios na área da deficiência visual/cegueira, deficiência física, surdocegueira, altas habilidades/superdotação, estimulação precoce e principalmente deficiência auditiva/surdez contribuíram para uma desconstrução de conceitos, paradigmas e atitudes. Os professores cegos e surdos com quem convivi ensinaram-me a perceber a potencialidade que as pessoas com deficiência têm e não suas limitações. Havia um aluno Surdo em minha sala de aula e, mesmo o curso apresentando uma proposta diferenciada de currículo, não havia um intérprete de Libras e ele ficava muito prejudicado pelo fato de não ter acesso às informações como os alunos ouvintes.

Percebendo a carência de profissionais qualificados para atuarem com a tradução e interpretação da língua de sinais, resolvi que meu foco seria a aprendizagem da Libras e dos demais conhecimentos necessários para atuar com alunos Surdos. Passei a realizar atividades interpretativas de forma voluntária para ajudar meu colega de sala. Em 2001, ele acabou desistindo do curso. Embora tenha lutado muito solicitando a presença do profissional intérprete em sala de aula, seu pedido não foi atendido pela universidade, pois naquela época não havia uma lei específica que o respaldasse, uma vez que a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua de Sinais, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão e a segunda língua oficial do Brasil só entrou em vigor a partir de 2002.

Em 2004, recém-formada, fui convidada por uma professora do curso de Pedagogia Especial para trabalhar na única escola para Surdos da cidade de Uberaba. Em parceria com uma professora Surda iniciei um trabalho de estimulação precoce para crianças Surdas de 0 a 03 anos, filhas de pais ouvintes, que não tinham o contato com a língua de sinais para que pudessem adquirir a Libras de forma natural e espontânea, em contato com pares mais experientes.

Recebemos na escola uma criança de três meses diagnosticada com surdez bilateral profunda (agenesia coclear) e, imediatamente, iniciamos o trabalho de estimulação com foco na aquisição da língua de sinais. Aos 18 meses de idade a criança começou a sinalizar apontando para objetos utilizados nas atividades pedagógicas propostas durante a estimulação, demonstrando produzir sentido ao que estava sendo sinalizado para ela. Foi uma experiência enriquecedora que me fez compreender a importância da língua de sinais para o pleno desenvolvimento da pessoa Surda. A partir dessa experiência começamos a oferecer na escola cursos de Libras gratuitos para os familiares das crianças Surdas.

Concomitante ao trabalho com a estimulação precoce, assumi as aulas de Língua Portuguesa do primeiro ao quinto Ano do Ensino Fundamental e a partir dessa experiência percebi que precisaria estudar mais especificamente sobre o ensino de língua, sobre a língua de sinais, sobre a aprendizagem do português como segunda língua para Surdos. Decidi que era hora de retomar os estudos, escolhi fazer um curso de Letras.

Em 2006, ingressei na primeira turma do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Foi um período histórico marcante para a instituição que vivenciava a expansão da universidade e a oferta de cursos de licenciatura. Tínhamos um currículo condensado que deveria ser cumprido em três anos. Quando concluímos o curso, com o diploma em mãos e tendo de enfrentar a sala de aula, percebi o quanto as disciplinas cortadas ou reduzidas fizeram falta.

Durante todo o curso não tive nenhuma disciplina específica que abordava o tema da inclusão e, essa realidade, novamente me fez refletir sobre quem representava o TODOS da educação? Em 2006, tanto a Lei n.º 10.436 de 2002 quanto o Decreto n.º 5.626 de 2005 já existiam, mas até 2009 (ano em que me formei) o curso ainda não havia se adequado à proposta de oferta da disciplina de Libras em sua matriz curricular, embora esteja explícito no Decreto que: “A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto” (BRASIL, 2005, art. 3º). Essa conduta mostra a falha na formação inicial para a atuação profissional em contextos educacionais inclusivos, principalmente no que se refere ao aluno Surdo.

Em 2008, fui convidada pela direção da escola para Surdos em que atuava como professora de Língua Portuguesa – L2 (do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental) e de estimulação precoce a assumir a coordenação pedagógica da escola. Mais uma vez, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência que agregou valores imensuráveis à minha formação profissional. No cargo de coordenadora investi muito na tentativa de estreitar a parceria entre escola e família e na divulgação do trabalho pedagógico realizado pela escola que, embora tivesse mais de 50 anos voltados para a educação de Surdos, tinha pouco reconhecimento da sociedade. Permaneci na coordenação pedagógica por oito anos muito intensos, produtivos e especiais em minha vida.

Pensando em atender à demanda que surgiu com a chegada dos alunos Surdos ao ensino regular, assim que fiquei sabendo da promulgação do Decreto 5.626, matriculei-me em cursos de Libras para aprofundar meus conhecimentos na área da surdez e melhorar minha fluência na língua de sinais. Com o passar do tempo, comecei a ministrar cursos de Libras em parceria com uma professora Surda e em 2010, fomos convidadas para assumir, como professoras

voluntárias, as aulas de Libras do oitavo período do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Em 2013, fui aprovada no Prolibras - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que a partir de 2010, por meio da Portaria MEC, Nº 20 passou a ser realizado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Considerando minha experiência de 18 anos como docente, atualmente, tenho consciência de que minha identidade profissional não está pronta e que os sentidos que componho sobre as experiências vividas se modificam a cada nova situação. O discurso de que a formação é contínua tem outro significado para mim. Entendo que ela é construída dia a dia em minha relação com o outro mais experiente, na troca com os colegas de profissão, em meu fazer pedagógico com os alunos, nas leituras que realizo, nos cursos e eventos que participo, nos erros que cometo tentando acertar.

Em uma entrevista a uma revista na área da educação, Bernadete Gatti afirmou que dar aula não é natural; que é necessário domínio do conteúdo que se propõe trabalhar, além de uma boa formação pedagógica. Quem me dera ter tido a oportunidade de ouvi-la em 1999, quando conclui o Magistério. Ingênua acreditava que a docência era um “dom”, uma vocação, quase que uma inspiração divina e que, independente da formação recebida, daria conta, tudo sempre daria certo.

Como é difícil nos apropriarmos da formação pedagógica; enquanto estamos sentados nos bancos das universidades acreditamos que o conhecimento teórico nos basta (e, muitas vezes, esse pensamento é reforçado pela conduta dos professores formadores de professores); mas, ao enfrentar a dura realidade de uma sala de aula deparamos com nossa maior dificuldade: como usar todo conhecimento teórico aprendido? É nesse momento que a distância entre a teoria e a prática se agiganta e, infelizmente, durante nossa vida profissional, muitas vezes não encontramos formações significativas que construam “pontes” para unir o conhecimento teórico ao fazer pedagógico.

Em 2017, mais madura pessoal e profissionalmente percebi o quanto entender o processo histórico de construção da educação é fundamental para compreender as questões discutidas em âmbito educacional. A tomada de consciência de quem sou profissionalmente, de como minhas experiências contribuíram para minha formação, para a construção de minha identidade profissional e pessoal é condição *sine qua non* para promover a mudança que eu quero na educação, ou pelo menos, na minha prática. Hoje, não mais com aquela utopia da jovem de 19 anos que escolheu fazer magistério para mudar o mundo, mas com o ideal

(exequível) da professora que exerce com responsabilidade e compromisso sua profissão, para quem sabe contribuir com a mudança da situação nos espaços em que atuo.

Não tenho dúvidas de que escolhi a profissão certa, a profissão que me faz feliz, que me provoca estudar, pesquisar, descobrir novos caminhos diariamente; que me faz ter brilho nos olhos, a profissão pela qual acordo todos os dias com vontade de ser melhor e de fazer o melhor que posso.

Embora, por muitas vezes, tenha me sentido frustrada por não alcançar o resultado pretendido em determinadas situações, nunca perdi o encanto por ensinar, a motivação para entrar em uma sala de aula e fazer a diferença na vida dos alunos ali presentes. A docência está na minha essência. As dúvidas, agora mais latentes do que nunca, estão relacionadas ao meu processo de formação e à minha responsabilidade com a formação do outro que me constitui e contribuirá para a constituição de tantos outros no ciclo de formação que é infinito.

Em relação à inclusão, tenho muito mais dúvidas do que certezas. As mesmas angústias e medos que incomodam tantos profissionais espalhados pelas escolas do nosso país. Vivo a antagônica realidade de me sentir tão frágil diante da complexidade da educação contemporânea e tão fortalecida por meus ideais. Não somos, enquanto professores, os únicos responsáveis pela solução dos problemas que a educação enfrenta, mas temos um papel importante no processo de mudança.

Pesquisar sobre a inclusão do Surdo é instigante e necessário, pois ela traz nuances que diferem do processo inclusivo das demais especificidades; os Surdos, de forma geral, têm se mostrado bastante resistentes à inclusão, pois justificam que as escolas bilíngues (para Surdos) constituem-se em lugares legítimos para o aprendizado da língua de sinais, língua que favorece seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo, local em que aprendem por meio da interação com os pares (MOURA, 2013).

Muitas pessoas alegam que a escola regular não está preparada para receber o aluno Surdo, mas como essas escolas terão condição de entender as necessidades reais dessas pessoas se não tiverem a oportunidade de conviver com elas? Entendo que é preciso avançar nos debates sobre a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa Surda, sobre a necessidade do contato das crianças e jovens com surdos adultos ou ouvintes fluentes em Libras para que possam adquirir a língua de forma natural, sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua para o aluno Surdo, sobre o direito à presença do profissional tradutor/intérprete de Libras e sobre a necessidade de recursos e metodologias de ensino que valorizem sua experiência visual. É momento de pensar sobre como acolher esses alunos em nossas escolas que são por lei inclusivas (desde a Constituição de 1988), atentos a todos os elementos citados.

As reflexões que fizemos precisam considerar a contribuição de todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, no segundo semestre de 2016, passei a questionar que enfoque seria interessante dar para a pesquisa que pretendia realizar envolvendo a inclusão de alunos Surdos no ensino regular. Buscando encontrar um caminho que viesse ao encontro de minhas expectativas realizei um levantamento de pesquisas que abordaram o tema inclusão de alunos surdos na escola regular com a finalidade de descobrir o que havia sido publicado sobre o tema por outros pesquisadores e, principalmente, quais lacunas existiam nas abordagens desses trabalhos que poderiam apontar novas pesquisas na área.

O objetivo desse levantamento foi analisar as produções científicas sobre a inclusão do surdo no ensino regular publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial, no período de 2005 a 2016, tendo como palavras-chave para a pesquisa: inclusão educacional, escolarização do surdo, surdez e língua de sinais.

A Revista Brasileira de Educação Especial foi definida como *locus* para a coleta de dados por ser uma referência entre os periódicos nacionais que representam a educação especial e estar classificada no estrato A2, do Sistema *WebQualis*, da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que representa um importante índice de padrão editorial. A escolha por este recorte temporal justifica-se por 2005 ser o ano em que o Decreto n.º 5.626 surge no cenário brasileiro, modificando a visão da sociedade sobre a surdez e a língua de sinais, amparando legalmente a inclusão do aluno surdo no ensino regular e, também, por ser o ano em que a Revista Brasileira de Educação Especial entrou para o SciELO, fato considerado um dos principais acontecimentos para a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Constatei que em onze anos, período de 2005 a 2016, a Revista Brasileira de Educação Especial publicou 400 artigos, sendo que 46 referiam-se à surdez e, desses, apenas 16 abordavam diretamente a inclusão educacional do Surdo. Os temas abordados com mais ênfase retratavam a relação entre a comunicação e a inclusão do aluno surdo e a inclusão do surdo universitário.

Comparando os resultados apresentados por Santana, Giroto e Azevedo (2015) que apresentaram um mapeamento das produções científicas sobre surdez publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial, desde sua criação em 1992 até 2013, especificamente sobre a relação entre inclusão e surdez, constatou-se um aumento de 5 artigos de 2013 a 2016, e o surgimento de temas como Inclusão do Surdo no Ensino Médio e profissionalizante, formação

de professores e a interação entre aluno, professor e intérprete de Libras. O fato aponta para um aumento, ainda discreto, de publicações que propõem discutir as implicações da presença do aluno Surdo na escola regular e o papel dos sujeitos envolvidos diretamente nesse processo.

Analisando os resultados obtidos com essas pesquisas percebi que as relações estabelecidas entre os sujeitos diretamente envolvidos com a inclusão do Surdo se caracterizavam como um tema pouco pesquisado.

Ao entender que essa abordagem representava uma lacuna nos estudos sobre a área da surdez e a inclusão dos Surdos no ensino regular, a presente pesquisa busca refletir sobre a inclusão, pautando-se no seguinte problema: “Quais são as intercorrências causadas pela inclusão de um estudante Surdo na escola regular no período entre 2016 a 2017? Quais são as percepções e os diferentes sentidos compostos pelos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo?”

A partir dessa questão norteadora da pesquisa, outros questionamentos foram traçados: 1) Quais são os sentidos compostos sobre a surdez, a pessoa Surda e a língua de sinais pelos sujeitos envolvidos na inclusão do Surdo no ensino regular? 2) As diferentes percepções e os diversos sentidos compostos sobre a experiência de incluir o Surdo contribuem para a identificação dos aspectos que poderiam favorecer ou dificultar essa inclusão? 3) A escola regular, de forma geral, está preparada para receber o aluno Surdo oferecendo-lhe uma educação adequada às suas especificidades?

O objetivo geral da pesquisa é identificar e compreender as percepções e os sentidos compostos pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo de inclusão de um estudante Surdo em uma escola pública municipal da cidade de Uberaba, Minas Gerais no período de 2016 a 2017, por considerar que toda comunidade escolar precisa se envolver para que a inclusão se efetive em nossas escolas, caso contrário continuará a busca de “culpados” pelo fracasso da proposta em vez da identificação de parceiros, condutas adequadas e caminhos favoráveis.

Como objetivos específicos pretende-se:

- a) mapear e analisar os aspectos que favorecem e/ou dificultam o processo de inclusão do aluno Surdo na escola regular;
- b) analisar como ocorre a relação entre o estudante Surdo e os demais sujeitos que participam do processo de inclusão;
- c) identificar os pressupostos teóricos, filosóficos ou históricos que contribuem para a composição de diferentes sentidos e percepções sobre a inclusão do Surdo na escola regular, por parte dos sujeitos envolvidos diretamente no processo.

Como aporte teórico para aprofundamento dos assuntos relacionados à educação dos Surdos destacam-se as contribuições de Quadros (1997, 2003, 2004, 2006), Lacerda e Góes (2000), Goldfeld (2002), Fernandes (2000, 2003, 2012), Skliar (1998, 2000, 2001, 2003, 2006), Glat (1998, 2007), Machado (2008), Dorziat (2009, 2011); para enriquecer as reflexões sobre a inclusão utilizou-se Turetta (2006), Mazzotta (2008), Abramowicz e Rodrigues (2013), Santos e Lacerda (2013, 2014) e Carneiro (2017). A análise dos dados coletados na pesquisa foi realizada sob o viés da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Para a análise de conteúdo foram utilizadas as contribuições de Bardin (2016).

A Teoria Histórico-Cultural, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores³. Vygotsky (1988) construiu a teoria tendo por base o desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a construção de conhecimento pela interação do sujeito com o meio.

Analisar as questões levantadas na pesquisa por meio dos pressupostos da teoria histórico-cultural favorece uma análise mais abrangente dos aspectos culturais, sociais e históricos que contribuíram para a composição de sentidos sobre a inclusão do aluno Surdo pelos participantes da pesquisa.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho etnográfico cuja principal característica é entender a cultura de comunidades e grupos sociais. Segundo Spradley (1979), etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo com o objetivo de entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante. Mais do que um estudo sobre as pessoas, a etnografia significa aprender com as pessoas. O mesmo autor define a etnografia com a compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo.

A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta, sendo que neste trabalho foram utilizados: observação participante; questionário aplicado com estudantes ouvintes que frequentam a mesma sala de aula do estudante Surdo; entrevista semiestruturada gravada,

³ Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino) (ANTÔNIO, 2008).

aplicada com profissionais que têm contato direto com o estudante Surdo no contexto escolar; e entrevista semiestruturada filmada com o estudante Surdo, sendo todas as questões feitas em língua de sinais pela própria pesquisadora. A pesquisa utilizou uma amostra de 32 pessoas, sendo 1 estudante Surdo, 21 ouvintes e 10 profissionais que mantêm relação direta com o estudante Surdo. O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), utilizando a técnica de análise categorial, por meio da qual foram criadas as categorias para análise dos textos de pesquisa.

A dissertação está organizada em 3 capítulos. No primeiro capítulo intitulado: Educação de Surdos na perspectiva da educação inclusiva, abordamos as representações sobre a surdez e as perspectivas educacionais presentes na educação dos Surdos ao longo dos tempos, os conceitos relevantes sobre a língua de sinais, as contribuições da teoria histórico-cultural, analisando o papel do “outro” e da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem da pessoa Surda a partir das interações estabelecidas com o meio em que está inserida. Ainda, neste capítulo, apresentamos conceitos importantes relacionados à proposta educacional inclusiva e propomos uma abordagem sobre a inclusão do estudante Surdo que extrapole o discurso oficial.

No segundo capítulo, que traz como título Procedimentos Metodológicos da Pesquisa, descrevemos a metodologia escolhida para esta pesquisa, os instrumentos selecionados para coleta de dados, o contexto de pesquisa, a caracterização dos participantes, bem como os critérios e caminhos escolhidos para análise dos dados.

No terceiro capítulo, intitulado Apresentação dos dados e análise dos resultados, apresentamos a análise dos dados coletados, buscando responder aos objetivos e questões de pesquisa. Nas considerações finais, fazemos uma retomada dos assuntos mais importantes discutidos em cada capítulo, deixando sugestões para futuros estudos na área.

A presente pesquisa pode assumir um caráter relevante, pois oportuniza a todos os envolvidos no processo de inclusão do estudante Surdo a possibilidade de entenderem suas próprias percepções sobre a experiência, os sentidos, significados que estão sendo compostos, problematizando questões que poderiam tornar esse processo mais significativo.

Essa tomada de consciência poderá contribuir para a reformulação de pressupostos, ressignificação de conceitos, condutas e atitudes que possivelmente apontarão para a existência de uma pluralidade de caminhos em relação à inclusão do aluno Surdo construídos a partir das diversas percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PONTOS E CONTRAPONTO

Neste capítulo, lançamo-nos ao desafio de contextualizar os aspectos históricos e ideológicos que marcam a trajetória social e escolar das pessoas Surdas, influenciando de forma decisiva nas propostas educacionais voltadas para esse público e na visão de homem que prevaleceu sobre esse grupo em cada época apresentada.

Este capítulo, organizado em 5 tópicos, aborda temas considerados relevantes e pertinentes aos debates e discussões que se estabelecem acerca da educação do Surdo, especificamente à inclusão desses na atualidade.

O primeiro tópico apresenta as concepções clínico-terapêutica e sócio antropológica da surdez que determinam as representações construídas sobre a surdez e a pessoa Surda ao longo da história, com reflexos percebidos no atual contexto social e educacional.

No segundo tópico abordam-se as filosofias educacionais presentes na educação do aluno Surdo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, buscando ressaltar os pontos e contrapontos de cada uma, longe de concebê-las como verdades inquestionáveis.

O terceiro tópico traz uma reflexão que propõe o entendimento da Língua de Sinais para além da caracterização, mostrando por meio da organização e do funcionamento de seus níveis linguísticos a complexidade dessa língua e o papel que assume no desenvolvimento e na aprendizagem da pessoa Surda.

O quarto tópico ressalta a importância das interações, das trocas comunicativas, da presença de interlocutores, da mediação por meio de uma língua compartilhada entre os sujeitos do discurso sob o viés da Teoria Histórico-Cultural.

O último tópico problematiza a questão da inclusão do estudante surdo no ensino regular, com uma abordagem que extrapola o discurso oficial, discutindo a necessidade de mudanças estruturais, metodológicas, curriculares, pedagógicas e atitudinais no contexto escolar e a urgência de implementação da educação bilíngue para Surdos.

A educação dos Surdos tem sido marcada pelas representações dos ouvintes acerca do significado da surdez, tendo por foco, por um longo período, o desenvolvimento da oralidade como seu maior objetivo, influenciando as práticas pedagógicas voltadas para as pessoas Surdas no decorrer da história.

Observa-se, nas propostas educacionais direcionadas ao estudante Surdo, o predomínio de uma prática pedagógica que desconsidera sua singularidade e a especificidade linguística. Talvez porque o universo da surdez não faça parte da realidade educacional da maioria dos professores e ainda se saiba muito pouco sobre o que significa ser Surdo, sobre a importância da língua de sinais, sobre as conquistas históricas e legais da comunidade Surda, sobre o papel fundamental do professor Surdo como modelo linguístico e cultural do aluno e sobre a representação da surdez enquanto diferença.

A proposta educacional inclusiva é apresentada nos documentos vigentes, marcando os debates do cenário educacional. Seguindo diretrizes internacionais, a política educacional brasileira defende a proposta de uma escola inclusiva em âmbito nacional, estadual e municipal. Documentos como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Lei da Inclusão (2015) garantem o acesso da pessoa com deficiência na escola regular, dando respaldo legal para a proposta de inclusão no sistema público de ensino.

Além destes documentos, existem diversos decretos e leis que regem os direitos das pessoas classificadas como “deficientes”. No caso da pessoa Surda, merece destaque o Decreto n.º 5.626/05 que regulamenta a Lei n.º 10.436/02 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor ou intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a organização do ensino bilíngue na escola regular visando à inclusão do aluno Surdo.

Apesar da vigência de políticas públicas educacionais específicas na área da surdez, muito há que ser construído na caminhada rumo à valorização da língua de sinais e da pessoa Surda, bem como em relação às representações sobre a surdez e suas implicações no processo educacional destes alunos, pois ainda prevalece uma visão da pessoa Surda enquanto “deficiente” e não como um sujeito linguisticamente diferente que interage com o mundo por meio de experiências visuais. Não se pode mais aceitar a inclusão em que prevalece a tentativa de “normalização” dessas pessoas.

As reflexões apresentadas neste capítulo apontam para a necessidade de uma mudança radical na estrutura da escola regular no que se refere à proposta de inclusão educacional dos Surdos, discutindo que a simples presença do intérprete ou da língua de sinais na sala de aula não garantem o aprendizado e o seu pleno desenvolvimento, tampouco a oferta de duas línguas no mesmo ambiente o tornará bilíngue. Uma proposta inclusiva exige uma reorganização do espaço escolar no que se refere às mudanças relacionadas à estrutura física, pedagógica,

metodológicas, atitudinais e, principalmente, na forma com que as pessoas Surdas são representadas, pois tais representações são decisivas para as condutas a elas direcionadas. São essas representações que serão apresentadas no próximo item.

1.1 Representações sobre a surdez: visão clínico-terapêutica e sócio antropológica

Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos. (WRIGLEY 1996, p. 13)

A citação de Wrigley (1996) remete à ideia de que existem formas diferentes de se perceber, conceituar e entender a surdez e, conseqüentemente, a pessoa surda. Diferenças que são marcadas de acordo com quem as vê e de que lugar elas são vistas. Essas formas diferentes são consideradas nesta pesquisa pelas representações que as pessoas têm sobre a surdez.

De acordo com Hall (1997, p. 25) “o conceito de representação envolve pensar que o significado se encontra na pessoa, ideia ou evento do mundo real”. Para o autor, o conceito de representação está relacionado com os significados partilhados por um grupo. Complementando essa ideia, Wortmann (2001) afirma que a representação implica na interpretação de entendimento dos sujeitos sobre o mundo real, buscando aproximá-los dos modelos e padrões estabelecidos socialmente.

Estes conceitos de representação apresentam a importante premissa de que os eventos do mundo não têm em si significado. Os sentidos são atribuídos pelas pessoas a partir da relação que estabelecem com o fenômeno e do contexto em que estão inseridas. Conhecer as diversas representações que as pessoas constroem sobre a surdez é fundamental para entendermos os efeitos que elas causam na vida das pessoas Surdas e nas práticas educacionais a elas direcionadas.

As diferentes representações sobre a surdez resultam em práticas que limitam – (perspectiva biológica) ou ampliam – (perspectiva sócio antropológica) - as possibilidades de aprendizagem e o exercício da cidadania das pessoas Surdas. Para Quadros (2003), ao considerar as representações que muitos ouvintes⁴ têm sobre os Surdos, percebe-se que essas

⁴ Para os surdos, as palavras “ouvintes” e “falantes” estão sendo usadas para se referirem às pessoas com a experiência oral-auditiva, não visual-espacial (QUADROS, 2003, p. 90).

representações são “ouvintizadas”, ou seja, trata-se de associar a surdez ao significado de deficiência, limitação, incapacidade, incompetência, falta de algo, ao déficit biológico.

Skliar (1998, p.15) definiu o termo ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Para o autor, essa forma de entender a surdez produz percepções sobre a pessoa Surda enquanto deficiente e essas percepções acabam legitimando as práticas terapêuticas. Concordando com o autor, Perlin (1998, p. 58) afirma que “academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização”.

Perlin (1998), ao utilizar o termo ouvintismo em sua pesquisa, afirma que ele revela a relação de poder, de dominação dos ouvintes para com os Surdos. Para a autora na representação da surdez marcada pelo ouvintismo o ouvinte encontra-se sempre em posição de superioridade em relação ao Surdo; esse termo precisa ser entendido como uma configuração do poder ouvinte, sendo essa relação de poder, de dominação exercida em diferentes graus. Considera-se as reflexões sobre o ouvintismo relevantes para este estudo, pois muitas representações sobre os Surdos ou a surdez formam-se a partir das referências dos ouvintes e influenciam as condutas e práticas direcionadas a eles.

Geralmente, as pessoas que entendem a surdez enquanto deficiência, insistem na necessidade de oralização dos Surdos como uma forma de aproximá-los do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade, nessas representações a língua de sinais é entendida como “gestos” ou “mímicas”, pois essas pessoas desconhecem sua complexidade linguística, seu *status* de língua e, ainda, seu papel enquanto um elemento fundamental para construção da identidade, subjetividade e consolidação da cultura Surda.

Considera-se importante para este estudo abordar a discussão que se apresenta nos discursos de Surdos e ouvintes sobre a existência ou não de uma cultura Surda, uma vez que as representações que surgem sobre a surdez considerando a comunidade Surda como um grupo culturalmente diferente revelam-se opostas à visão da surdez enquanto deficiência.

Partindo da etimologia da palavra cultura que vem do latim *colere* e traz como significado cultivar, Strobel (2009) faz uma analogia entre cultura e o cultivo da linguagem e da identidade, realizada coletivamente. Para a autora, considerando-se a realidade da pessoa Surda, o cultivo e a colheita ocorrem dentro da comunidade Surda, campo fértil para o florescimento de sua identidade e de sua cultura. Dessa maneira, a cultura Surda é definida como:

[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 27).

É interessante pensar no conceito de cultura defendido por uma Surda que milita na causa do povo Surdo, assim denominado por ela, e participa ativamente dos movimentos em prol dos direitos dessas pessoas, pois ele reflete o entendimento de cultura com traços específicos marcados pela surdez que só é realmente entendido por meio da convivência com o Surdo.

Para Quadros (2003), há uma tendência da cultura hegemônica em produzir populações politizadas de acordo com suas representações e, no caso das pessoas Surdas, a identificação da surdez enquanto deficiência gera uma dificuldade em se admitir a existência de uma cultura Surda. “Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente” (QUADROS, 2003, p. 86). Complementando a ideia da autora, Perlin (1998) esclarece que:

Alguns ouvintes podem ficar ofendidos com a afirmação de que contribuem para ouvintizar o surdo, ou que se fale do vício de referir-se ao surdo como portador de anomalias e se reportem à exibição da experiência auditiva como superior em frente ao surdo. Na verdade, esse comportamento da maioria ouvinte somente admite ambientes ouvintes com autoridades e regras sociais. A tendência em impor representações de identidade, ou em construir identidades purificadas para se restaurar a coesão continua sobre o surdo. A afirmativa se baseia no fato de constatar-se uma diferença cultural no meio social ouvinte e surdo. (PERLIN, 1998, p. 58)

A língua é um importante elemento da cultura de um povo, por isso as representações sobre o Surdo estão diretamente relacionadas ao entendimento que se constrói sobre a língua de modalidade visual utilizada por eles. Quadros (1997) destaca que algumas representações sobre a língua de sinais defendem a ideia de que ela seja uma língua universal. “É possível contrapor essa concepção, argumentando que as mesmas razões que explicam a diversidade das línguas faladas se aplicam à diversidade das línguas de sinais” (KARNOPP e QUADROS, 2004, p. 33). Assim, pode-se entender que cada país apresenta uma língua de sinais própria como acontece com as línguas faladas, podendo haver dialetos, regionalismo tanto nas línguas de sinais quanto nas línguas orais.

Considera-se fundamental nas discussões acerca das diferentes representações sobre a surdez refletir sobre a forma com que a sociedade, atualmente, percebe a língua de sinais, pois

de acordo com Fernandes (2012), no passado, o fato dos Surdos terem utilizado a língua de sinais como forma de comunicação e interação em detrimento da fala promoveu a exclusão social desse grupo.

Perceber os interesses e as relações de poder que se estabelecem ao se perpetuar a representação do Surdo como deficiente ou incapaz é condição para que um novo olhar se estabeleça sobre o universo da surdez e as condutas em relação a essas pessoas se modifiquem. “O posicionamento adotado nunca é neutro, ele reflete uma opção ideológica e está atravessado por valores e adesões pessoais” (FERNANDES, 2012, p. 19).

Considerando as reflexões de Fernandes (2012), partilhamos da ideia de que não existe neutralidade no discurso e que o ponto de vista pelo qual entendemos a surdez revela nossa visão de homem e, conseqüentemente, reflete a conduta voltada para o Surdo. Skliar (1997), afirma que existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Para o autor, enquanto a primeira visão relaciona-se diretamente com uma concepção clínico-terapêutica da surdez, a segunda refere-se à concepção sócio-antropológica⁵. A concepção clínica tem como objetivo a medicalização, o tratamento, a normalização do Surdo; já a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, como uma maneira peculiar de construir a realidade histórica, política e social; representa uma forma distinta de conceber o mundo.

Por modelo clínico-terapêutico considero toda a opinião e toda prática que antepõe valor e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com sua deficiência específica. A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado, dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina ou se é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas (SKLIAR, 1997, p. 10).

A citação de Skliar (1997) revela uma problematização importante para o atual contexto educacional, que envolve a ressignificação do papel da escola e dos objetivos em relação à educação dos Surdos, pois a insistência em compreender a surdez a partir do déficit biológico levou a condutas que priorizam, na educação do Surdo, o desenvolvimento da linguagem oral

⁵ Para Alpendre (2008), o conceito de Antropologia ajuda a entender as dimensões desta concepção; entende-se por Antropologia a área do conhecimento que estuda o homem nas diferentes culturas, produzindo cultura e sendo produzido por ela, enfocando o homem como um elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagens, usos e costumes.

por meio de técnicas fonoaudiológicas em detrimento à aprendizagem e à construção do conhecimento, visão que provocou consequências bastante negativas para os Surdos.

Fernandes (2003), afirma que como consequência da visão clínica da surdez estabeleceu-se uma identidade absoluta entre linguagem e fala, que gerou uma interpretação de que o déficit cognitivo seria diretamente proporcional à falta de audição e a pessoa Surda teria seu desenvolvimento intelectual condicionado às experiências desenvolvidas por meio da oralidade, por isso, a ênfase estava no tratamento terapêutico e na tentativa de reabilitação, condutas que refletiram determinadas práticas pedagógicas direcionadas às pessoas Surdas.

Como reflexo desse entendimento, muitos profissionais da educação, ainda hoje, acreditam, equivocadamente, que quanto mais oralizado for o Surdo, melhor será seu desempenho na escola, ou menos dificuldade terá para aprender a língua portuguesa escrita. É a visão sócio antropológica desse aluno que contribuirá para que os profissionais entendam as múltiplas possibilidades de atuação envolvidas na educação do Surdo, as especificidades apresentadas ao longo do processo de aprendizagem e distanciem-se do discurso clínico-terapêutico da surdez que, embora enfraquecido pela concepção sócio antropológica, ainda se reflete no pensamento e práticas voltados para a educação da pessoa Surda.

A conduta voltada para a normalização do Surdo resulta na tentativa de compensar o déficit de audição por meio de treinos exaustivos da audição, da fala e da leitura labial, do uso de próteses auditivas ou da realização de cirurgias como o implante coclear, de intermináveis sessões com fonoaudiólogos, entre outras intervenções que negam a possibilidade de desenvolvimento da pessoa Surda por meio da aquisição da língua de sinais e do contato com a cultura Surda. O modelo clínico-terapêutico conduziu a um entendimento de que problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais eram inerentes à surdez; entretanto, tal compreensão não procede, pois, esses problemas, geralmente, quando ocorrem, estão relacionados à falta de estímulo e adequações do meio em que estão inseridos e não são decorrentes da perda auditiva, conforme esclarece Skliar (2001)

[...] este erro conduz à crença de que toda problemática social, cognitiva, comunicativa e lingüística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo do déficit auditivo, sem considerar as variáveis da dimensão social, tais como: o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde tenra idade, a natureza da representação social da surdez de uma determinada sociedade e a língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança (SKLIAR, 2001, p. 25).

A grande crítica a ser proferida a respeito do modelo clínico-terapêutico da surdez é a obstinação que se tem em lutar contra a deficiência, a valorização do déficit biológico, a tentativa de desenvolvimento da linguagem oral como única e/ou a forma ideal de aproximar a pessoa Surda do que seria considerado normal pela sociedade; na visão clínica, o Surdo sempre estará em desvantagem em relação à pessoa ouvinte. A surdez do ponto de vista clínico reflete o entendimento do Surdo enquanto pessoas deficientes, limitadas, representadas pela ausência da audição e da oralidade, ou seja, o que prevalece é a falta de algo.

Existe uma grande diferença entre compreender a deficiência enquanto um adjetivo, ou seja, como mais uma das características entre tantas que constituem a pessoa ou entendê-la como um substantivo, que toma o sujeito como um todo, sendo considerada ponto de partida e ponto de chegada para a compreensão da pessoa que deixa de existir para que a deficiência exista. É a partir dessa última perspectiva que a visão clínico-terapêutica define a pessoa Surda.

Alpendre (2008), ao aprofundar suas reflexões sobre as consequências da concepção clínico-terapêutica e da representação da pessoa Surda enquanto deficiente apresenta condutas que se refletem nos diversos contextos em que estão inseridas:

- a fala é a única manifestação da linguagem;
- a ideia de que há uma dependência entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo;
- a definição do Surdo por seu déficit biológico;
- a educação convertida em processos terapêuticos;
- o currículo escolar com o objetivo de oferecer ao surdo o que lhe falta: a audição e a fala;
- a surdez considerada uma doença e o Surdo alguém que precisa de reabilitação;
- a surdez subordinada aos diagnósticos médicos com práticas de caráter reabilitatório;
- as escolas convertidas em clínicas na visão da pessoa Surda como paciente e não como aluno.

Essas percepções geram baixa expectativa pedagógica dos profissionais em relação ao Surdo, há uma tendência em se considerar que esses alunos possuem um limite natural no que se refere ao processo de construção do conhecimento e justificar o fracasso escolar pela perda auditiva que apresentam.

Sobre o fracasso na escolarização do aluno Surdo, Skliar (1998) afirma que o que fracassou foram as representações ouvintistas sobre a pessoa Surda, as condutas que negam seus direitos linguísticos e de cidadania, a epistemologia do professor ouvinte em sua relação com o aluno Surdo, as práticas educativas que desconsideram suas diferenças e singularidades.

Para o autor, a educação dos Surdos não fracassou, ela simplesmente reflete os resultados das concepções e mecanismos adotados na efetivação das práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da deficiência e na representação ouvintista da surdez.

Skliar (1998) ao analisar a visão clínico-terapêutica e sócio antropológica da surdez, considerando seus reflexos em âmbito educacional, afirma que enquanto a primeira associa-se às propostas educacionais com base na recuperação e tratamento da deficiência com o objetivo de “cura”, há na segunda uma tentativa de se repensar o processo educacional resgatando-se as diferenças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, concebendo-se a escola com base nas experiências específicas deste grupo.

A concepção sócio antropológica da surdez mostra que não são os Surdos que precisam ser mudados, mas a forma pela qual os ouvintes os percebem e a proposta educacional destinada a eles.

Embora a representação dominante sobre a surdez tenda a tratar os Surdos como um grupo homogêneo cujo foco está em seu déficit biológico (perda auditiva) e na dificuldade para se comunicar oralmente, os Surdos se contrapõem a essa visão, conforme Fernandes (2012):

Para autores como Sacks (1990), Quadros (1997) e Perlin (1998), que põem em evidência os sujeitos Surdos, o que menos interessa é o grau de perda auditiva ou a patologia que a originou, pois o fio invisível que tece seus laços identitários se constitui na comunicação e na cultura visuais, simbolizadas pela língua de sinais (FERNANDES, 2012, p. 17)

Ainda conforme a autora, as representações que os Surdos constroem sobre a surdez e sobre os próprios Surdos são bastante diferentes daquelas que prevalecem entre os ouvintes. Na mesma linha de pensamento, Skliar (2000) afirma que os Surdos percebem a surdez enquanto uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida.

Corroborando as ideias do autor, Fernandes (2012) afirma que os movimentos sociais de pressão realizados pelas pessoas Surdas tentaram mostrar à sociedade a necessidade do reconhecimento da condição linguística diferenciada dessas pessoas, condição que os aproxima de outros grupos étnicos minoritários e os distancia das pessoas com deficiência. Por isso, na atualidade, os Surdos afirmam que a surdez é uma diferença e não uma deficiência, representação que prevaleceu por muito tempo em nossa sociedade e, ainda se faz presente.

Fernandes (2012), afirma que o foco da mobilização social dos Surdos está na luta pelo reconhecimento por parte de toda sociedade de sua condição enquanto grupo cultural que

representa uma minoria linguística⁶. Isso acarretaria mudança na terminologia em relação a esse grupo que passaria a ser referenciado como Surdo e não como deficiente auditivo. Ressalta-se que nesta mudança na forma de perceber a surdez não mais como deficiência ou uma patologia, mas como uma diferença não se restringe à mera mudança de nomenclatura, mas, principalmente, representa uma importante mudança conceitual que transforma a conduta e ressignifica as propostas oferecidas para a pessoa Surda.

O Surdo percebe-se uma pessoa como uma outra qualquer que possui uma diferença e não como deficiente; para ele a surdez é vista como uma experiência visual, sobre isso, Quadros (2003, p. 93) esclarece que “a experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias)” assim, a surdez representa para o Surdo uma forma muito peculiar de compreender o mundo.

A concepção de surdez como diferença e do Surdo como um sujeito histórico e cultural leva ao reconhecimento da Língua de Sinais como elemento da cultura Surda, da existência das identidades Surdas, da valorização das experiências visuais e do entendimento da comunidade Surda como uma minoria linguística.

A concepção do sujeito, a imagem de Homem, a construção social da pessoa, etc., desenvolvem-se em linhas opostas ao contrastar a versão incompleta de sujeito que oferece o modelo clínico-terapêutico e a versão de diversidade que oferece – ou, melhor, que deveria oferecer – o modelo sócio-antropológico da educação. Disso resultam, por outro lado, conseqüências futuras bem diferentes: uma questão seria a do completamento do sujeito e outra, contrária, seria a questão do aprofundamento dos aspectos comuns próprios da diversidade cultural. (SKLIAR, 1997, p. 11)

Na citação de Skliar (1997), as condutas voltadas para a pessoa Surda se diferem radicalmente se pensadas a partir de uma perspectiva clínico-terapêutica ou sócio antropológica da surdez. Enquanto a primeira busca insistentemente “completar” um sujeito considerado incompleto por não atender aos padrões de normalidade estabelecidos socialmente por uma comunidade majoritariamente ouvinte, a segunda, a entende como diferença, não como um problema a ser resolvido, mas um desafio a ser enfrentado.

Como já dito nesta pesquisa, a concepção sócio antropológica entende a surdez como uma diferença linguística e cultural e não como uma patologia, uma doença que precise ser

⁶ Minorias linguísticas são grupos que usam uma língua, quer entre os membros do grupo, quer em público, que claramente se diferencia daquela utilizada pela maioria, bem como da adotada oficialmente pelo Estado (MAIA, 2007, p. 4-5).

curada. O enfoque dado para a representação da pessoa Surda não é de alguém que tem um déficit auditivo que impeça seu desenvolvimento, mas de um grupo que se desenvolve a partir de estratégias cognitivas e manifestações culturais e comportamentais visuais diferentes dos ouvintes.

Almeida (2000) defende a ideia de que não existe uma patologia e nem uma relação de inferioridade da pessoa Surda em relação aos demais. Essa diferença estaria sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios que favoreceriam a interação e a construção do conhecimento, inclusive por meio de uma língua que permita ao Surdo expressar-se.

Considerando-se as duas concepções que influenciam diretamente nas representações que se constrói sobre a surdez, pode-se entender que as singularidades que compõem o Surdo podem ser interpretadas como diferença ou deficiência de acordo com a posição ou o lugar ocupado por quem faz essa definição e do lugar e posição que ocupa quem está sendo definido.

A concepção sócio antropológica mostra que é fundamental considerar a surdez enquanto uma diferença e incluir nos debates que envolvem a educação de Surdos as consequências implicadas nessa visão. Nessa perspectiva, a educação para todos na qual está incluída a educação de surdos passa a ser entendida como uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, ao contrário de pautar-se nas limitações.

A história da surdez está marcada pela oposição surdo/ouvinte, visão clínico-terapêutica/sócio antropológica, língua oral/língua de sinais e as representações que se formaram dessas relações binárias. A partir das reflexões que abordam as diferentes representações sobre a surdez, demonstramos que todas reproduzem as relações de poder que se estabelecem nas práticas sociais e são determinadas pelos diferentes pontos de vista que as atravessam.

Por isso, além de compreender quais são as representações sociais sobre a surdez e seus reflexos nas condutas direcionadas às pessoas Surdas, apresentam-se as filosofias educacionais adotadas na educação dos Surdos, desde a antiguidade até os dias atuais para entendermos os reflexos dessas filosofias na contemporaneidade e as consequências de cada filosofia para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo, social e a aprendizagem das pessoas Surdas.

1.2 Perspectivas educacionais para surdos

Ao percorrer a trajetória histórica dos Surdos, identificando as diferentes representações sociais, concepções de surdez e filosofias educacionais que se estabeleceram ao longo dos

tempos, é possível compreender o porquê de muitos Surdos vivenciarem experiências de fracasso escolar nas escolas regulares.

Para Strobel (2006), em toda a história da humanidade⁷ os estereótipos que se referem às pessoas Surdas demonstram o domínio do ouvintismo, relativo a qualquer situação relacionada à vida social e educacional dos sujeitos Surdos. “Historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de surdos” (STROBEL, 2006, p. 247). Neste sentido, apresentamos as filosofias educacionais que prevaleceram na educação dos Surdos em diferentes períodos históricos, analisando seus reflexos no contexto educacional contemporâneo que prima pelo desenvolvimento da proposta educacional inclusiva.

1.2.1 Oralismo

A filosofia oralista, de maneira indireta sempre existiu, considerando que a humanidade sempre buscou normalizar os surdos, eliminando suas diferenças. Os registros históricos de seu surgimento mostram que o oralismo prevaleceu como filosofia dominante na educação dos Surdos do século XVI ao início do século XIX. O Congresso Internacional de ensino de surdos-mudos que aconteceu em Milão, na Itália, em 1880, foi considerado um marco histórico para a corrente oralista, pois a partir desse evento a metodologia oralista foi escolhida como exclusiva e absoluta na educação da pessoa Surda e a comunicação por meio dos sinais foi proibida, pois acreditava-se que os sinais prejudicavam a aprendizagem da língua oral.

O oralismo tinha como principal objetivo a integração da pessoa Surda entre os ouvintes, considerando que o desenvolvimento da linguagem oral deveria ser a única forma de comunicação dos Surdos. Os profissionais que atuavam nessa perspectiva entendiam que para a pessoa Surda se comunicar bem era fundamental que ela desenvolvesse a língua oral. O oralismo considerava a surdez uma deficiência que poderia ser minimizada pela estimulação auditiva.

A filosofia oralista buscava a reabilitação do Surdo em direção à normalidade, à não-surdez (GOLDFELD, 2002). A autora esclarece que as ideias da filosofia oralista relacionam-se diretamente a uma concepção de língua que desconsidera a importância das relações

⁷ Informações mais aprofundadas sobre a história da educação de surdos poderão ser encontradas no documento: um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos, escrito por Cristina B. F. de Lacerda, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt_

interpessoais e do contexto social; conceito que define a língua como um sistema de regras abstratas, autossuficiente que teve como precursor Saussure (1991). Esse conceito será abordado de forma mais aprofundada neste trabalho na seção que traz uma discussão sobre os conceitos de língua, linguagem e a importância da língua de sinais para a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa Surda.

Os profissionais adeptos da perspectiva oralista defendiam a ideia de que a criança Surda deveria iniciar um trabalho de estimulação auditiva desde a mais tenra idade, antes que a língua de sinais suprisse as dificuldades na comunicação oral. Na realidade, a maioria dos profissionais que se identificavam como oralistas não atribuíam à língua de sinais o *status* de língua e consideravam que o contato das crianças Surdas com essa língua seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

Para o oralismo, à medida que a pessoa Surda dominasse a língua oral, ela estaria apta para integrar-se à comunidade. Assim, o domínio das regras da língua portuguesa e o desenvolvimento da fala seriam condições fundamentais para que o Surdo fosse considerado uma pessoa bem-sucedida. Entretanto, não é correto afirmar que o domínio das estruturas gramaticais de uma língua possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa. Ao relatar as consequências para o desenvolvimento da pessoa Surda ocasionadas pela insistência em fazer o Surdo aprender a linguagem oral, Goldfeld (2002) esclarece que:

[...] além das dificuldades linguísticas, sem a internalização de uma língua natural a criança surda apresenta também inúmeras dificuldades cognitivas, como na evolução da atenção involuntária para a atenção voluntária, no desenvolvimento da memória mediada, da abstração, dedução e outras funções mentais superiores (GOLDFELD, 2002, p. 94).

A filosofia oralista desconsiderava os aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem; seus seguidores entendiam que o canal oral-auditivo deveria ser utilizado para a transmissão de conteúdos e, por isso, foram feitos inúmeros esforços com o objetivo de ensinar a criança Surda a falar. Goldfeld (2002) afirma que mesmo aprendendo a falar, o Surdo, provavelmente, apresentará dificuldades cognitivas, sociais e emocionais e, portanto, não será integrado facilmente na comunidade ouvinte.

Na realidade, o oralismo está diretamente relacionado à visão clínico-terapêutica da surdez que percebe o Surdo como um deficiente, um desvio do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade, que precisa aprender a língua oral do grupo majoritário para poder ser aceito por ele.

Fernandes (2012), ressalta que o oralismo sustentou seus métodos aliando suas práticas aos avanços da medicina. Autores como Sánchez (1990) e Skliar (1997) denominaram esse período de medicalização da surdez, cujo objetivo era corrigir qualquer anormalidade e buscar a cura para qualquer desvio e evitar a manifestação da diferença. Na educação dos Surdos essa lógica da medicalização se concretizou fazendo com que os Surdos falassem como se fossem ouvintes e os impedindo de se expressar por meio da língua de sinais. Essa perspectiva refletiu na conduta dos profissionais que atuam em âmbito educacional, cujo centro do processo pedagógico passou a ser o ouvido defeituoso e não a pessoa Surda.

Dentre as inúmeras críticas sobre a perspectiva oralista destaca-se as representações negativas que surgiram do ouvinte em relação ao Surdo e deste para com ele próprio e com os demais como ele; representações que influenciaram por séculos o entendimento sobre esse grupo e, ainda, se fazem presentes no atual contexto, mesmo que de forma velada.

Ao abordar os problemas de autoimagem percebidos entre os Surdos que vivenciaram a perspectiva oralista, Goldfeld (2002) relata que aqueles que conseguiram (com muito esforço) aprender a língua oral, perceberam que essa aprendizagem não garantiu, necessariamente, sua participação na comunidade ouvinte, ora por apresentarem dificuldade na articulação da fala, ora por terem crescido sem um suporte linguístico necessário, apresentando sérios problemas cognitivos, sociais ou emocionais.

A autora ainda complementa que existem também os Surdos que não obtiveram sucesso na aprendizagem da língua oral, sendo considerados por eles próprios e pela sociedade pessoas fracassadas, incapazes, que atribuem todos os problemas enfrentados ao fato de serem Surdos e não saberem falar. Sobre a imposição da aprendizagem da língua oral pelas pessoas Surdas, ao longo da história, Botelho (1998) afirma que, no passado, aprender a falar equivalia a adquirir a condição de ser humano.

Outra crítica importante a ser feita sobre o oralismo é que a língua oral não é para o Surdo uma língua natural, uma vez que ela utiliza um canal oral auditivo para ser adquirida, enquanto que a pessoa Surda percebe o mundo por meio de um canal visuoespacial, isso faz com que seu tempo de aprendizagem seja maior. “Crianças surdas costumam levar em torno de dez anos para dominar a língua oral (GOLDFELD, 2002, p. 97). Isso acontece porque ela é aprendida de forma sistemática e vários fatores influenciam em sua aprendizagem: grau e tipo de perda auditiva, etiologia da surdez, idade em que a estimulação auditiva teve início e o envolvimento da família com o tratamento.

É importante ressaltar que embora a autora apresente a possibilidade de aprendizagem da língua oral pela pessoa Surda isso não significa que com dez anos de contato e estudo da

língua oral todas as crianças Surdas terão domínio e fluência da língua, muito pelo contrário, a aprendizagem da língua oral é um processo lento que varia muito para cada pessoa e muitas vezes o que se percebe é que o Surdo reproduz um repertório composto por um conjunto de palavras, mas não consegue compreender seu significado.

A língua de sinais torna-se uma língua de aprendizagem natural para a pessoa Surda, pois respeita seu canal perceptual que é visuoespacial, a fluência, a produção de sentidos, as generalizações, as argumentações acontecerão por meio do contato com pares mais experientes e em situações reais de comunicação e interação, sendo que não é desta forma que a criança Surda aprende (quando aprende) a língua oral. Por isso, mesmo que a pessoa Surda consiga reproduzir oralmente palavras ou enunciados mais complexos sua aprendizagem ficará prejudicada se forem expostas apenas à língua oral.

[...] a criança surda pode oralizar e fazer leitura labial, mas ao deslocar o objetivo do domínio da língua oral para o desenvolvimento da criança incluindo as brincadeiras, a abstração, dedução, auto-análise, atenção voluntária, memória mediada, escolarização e a participação ativa e interativa da vida social, percebe-se uma limitação muito grande das possibilidades que essa filosofia oferece para a criança surda (GOLDFELD, 2002. p. 100).

Em relação à aprendizagem escolar, historicamente registrou-se uma grande queda no rendimento e na aprendizagem das crianças Surdas após a implantação do oralismo em todo mundo (FERNANDES, 2012). Embora tal filosofia tenha sido substituída por outras, que abordamos a seguir, os reflexos do oralismo estão presentes em muitas práticas e pensamentos na atualidade.

Goldfeld (2002), traz uma reflexão interessante sobre a experiência de Surdos que foram oralizados quando crianças e, ao atingirem a fase da adolescência ou a vida adulta, sentiram necessidade de conviver com outros surdos. “É comum encontrarmos em instituições surdos que passaram com sucesso pelo oralismo e na idade adulta sentiram necessidade de aprender a Libras e integrar-se na comunidade surda (GOLDFELD, 2002, p. 100).

Situação que pudemos perceber por meio da experiência de uma amiga Surda que até os dezessete anos não havia tido contato com pessoas Surdas, tampouco com a língua de sinais, e, ao ser apresentada, a essa nova realidade afirma que sua vida mudou completamente, ganhou mais sentido e a aprendizagem tornou-se mais significativa; ela se tornou uma pessoa mais feliz depois que conheceu a língua de sinais e a comunidade Surda, embora essa amiga relate que o fato de ter aprendido a língua oral contribuiu de forma positiva para sua inclusão social. Tais experiências apontam para a necessidade de se oferecer a Língua de Sinais desde a mais tenra

idade para a criança Surda, pensando sobre os reflexos que a imposição de um único caminho traz para o desenvolvimento dessas pessoas.

1.2.2 Comunicação Total ou Bimodalismo

De acordo com Sá (1999), um Surdo oralizado não significa necessariamente uma pessoa desenvolvida, plena, eficiente. Para a autora, a oralidade não garante sua integração à sociedade. A partir dessa afirmação, pode-se entender que as filosofias que surgiram após o declínio do oralismo buscaram apontar novos caminhos que a perspectiva oralista não conseguia enxergar ou aceitar.

A Comunicação Total, filosofia educacional que surgiu na segunda metade do século XIX, é uma perspectiva que diferenciou do oralismo por aceitar a possibilidade de um outro canal de comunicação para o Surdo que não fosse exclusivamente o oral-auditivo. Ela colaborou para uma visão mais ampla sobre o Surdo e a surdez por parte da sociedade, mudando o foco da necessidade de oralização para a importância de desenvolver uma forma de comunicação mais eficiente.

Entretanto, é preciso entender que o fato de ter incluído a utilização de sinais e outras técnicas combinadas no processo de aprendizagem da pessoa Surda, não parece procedente afirmar que esta filosofia foi responsável por ensinar a língua de sinais aos Surdos. De qualquer forma, entender a surdez sob esse viés contribuiu, historicamente, para reflexões sobre a educação de Surdos e o entendimento da língua de sinais como língua natural dessa comunidade.

As experiências pedagógicas desenvolvidas a partir dessa perspectiva tinham como objetivo a aprendizagem da leitura, da escrita e da comunicação entre Surdos e ouvintes, utilizando técnicas diversificadas como: a datilografia (a soletração digital das letras do alfabeto), a leitura labial, o português sinalizado (pidgin), os sinais que representam os fonemas (cued-speech), a oralização e gestos espontâneos que não caracterizam uma língua. O foco desloca-se da imposição em aprender a língua oral, que passa a ser entendida como um meio entre tantos outros para o desenvolvimento da pessoa Surda e não o objetivo principal da educação, como ocorre no oralismo.

Para Goldfeld (2002), os diferentes códigos visuais utilizados em conjunto com a língua oral pelos adeptos da Comunicação Total não permitiam à criança exercer uma comunicação mais complexa, além de não servirem como instrumento do pensamento e de internalização de uma cultura, elementos que são determinantes na formação de qualquer pessoa. Como os

códigos visuais não podiam exercer ou substituir as funções de uma língua, pode-se concluir que as pessoas Surdas expostas a esse tipo de estimulação não tiveram contato com uma língua natural que além da “função comunicativa apresenta também a função cognitiva” (GOLDFELD, 2002, p. 103).

Ciccione (1990), afirma que a comunicação total contribuiu para a construção de um novo olhar sobre o Surdo como uma pessoa com possibilidades de se comunicar e aprender. A surdez passou a ser percebida como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessas pessoas, em detrimento à visão patológica que prevalecia na perspectiva oralista. Ao comparar a filosofia oralista com a Comunicação Total o autor destaca que enquanto o oralismo buscou igualar o Surdo ao ouvinte, a comunicação total procurou facilitar a comunicação entre Surdos e ouvintes, utilizando-se de diversos recursos e estratégias de ensino para alcançar esse objetivo.

Goldfeld (2002) ao analisar os avanços da Comunicação Total em relação ao oralismo afirma que embora tenha trazido mudanças importantes na forma com que a surdez e o Surdo passam a ser interpretados socialmente, valorizando a comunicação e interação entre Surdos e ouvintes, essa filosofia não valoriza as características históricas e culturais das línguas de sinais.

O português sinalizado, ou seja, a fusão entre o português e a Libras, é um dos principais recursos utilizados na comunicação entre Surdos e ouvintes no bimodalismo. Brito (1993), Quadros (1997), Goldfeld (2002), Lacerda e Santos (2013) ao criticarem a utilização do português sinalizado afirmam que o uso concomitante das duas línguas que apresentam um canal perceptual diferente (um oral-auditivo e outro visoespacial) acaba desestruturando tanto uma língua quanto a outra. Elementos como expressões faciais, corporais e os movimentos com a boca (recursos importantes da língua de sinais) são praticamente impossíveis de serem utilizados junto com a fala.

Outra crítica que pode ser realizada em relação à Comunicação Total é que mesmo quando essa filosofia utiliza a língua de sinais tem como objetivo o aprendizado da língua oral ou o estabelecimento de uma forma de comunicação com os ouvintes, não existe uma preocupação em oferecer à pessoa Surda uma língua que favoreça seu pleno desenvolvimento.

Por mais que a criança seja estimulada a utilizar diversos recursos que facilitam a comunicação, como não está exposta a uma língua natural, de fácil acesso que poderia ser adquirida de forma espontânea em situações reais de interação e comunicação, ela acaba passando por um período de atraso de linguagem e, conseqüentemente, um atraso cognitivo. “A interação e a comunicação que a Comunicação Total propõe não pressupõe a utilização de uma

língua em comum pelos falantes, o que parece ser imprescindível no processo de desenvolvimento infantil” (GOLDFELD, 2002, p. 105).

A Comunicação Total trouxe como aspecto positivo a valorização da comunicação, mas sua maior crítica está em não oferecer ao Surdo a oportunidade de ser exposto a uma língua natural, de fácil acesso, que respeite seu canal perceptual (visoespacial), que permita seu desenvolvimento cognitivo e lhe dê oportunidade de dar significado ao que é aprendido, que lhe permita compreender o mundo e construir conhecimento.

A Comunicação Total trouxe à tona inúmeros questionamentos sobre a educação oferecida à pessoa Surda, mas não se mostrou eficaz para resolver os problemas educacionais e sociais enfrentados por esse grupo, iniciados pela imposição do Oralismo.

Apesar de representar um progresso em relação à perspectiva oralista, essa filosofia não conseguiu fazer com que os Surdos deixassem de apresentar problemas de ordem educacional, linguística, cognitiva, emocional e social. Tanto a filosofia oralista quanto a comunicação total mostraram-se insuficientes para possibilitar o aprendizado e o desenvolvimento da pessoa Surda, pois ambas negam a ela a oportunidade de experimentar uma língua natural e desenvolver-se plenamente por meio dela.

Por isso, a partir dos estudos científicos sobre a língua de sinais, realizados por Stokoe (1960), começa a despontar no cenário educacional o bilinguismo, uma filosofia que buscou o reconhecimento das singularidades linguísticas apresentadas pelos Surdos e a valorização da língua de sinais defendida como primeira língua na educação dos Surdos e a língua portuguesa como segunda língua.

1.2.3 Bilinguismo

No Brasil, a filosofia bilíngue começou a ser estudada no século XX, na década de oitenta, e foi implantada em escolas e centros especializados no atendimento ao Surdo na década de noventa. Portanto, constitui-se em um estudo relativamente novo, fato que faz com que o bilinguismo se configure como uma proposta que está em transição no cenário educacional brasileiro.

Assim como as outras filosofias já apresentadas, o bilinguismo não pode ser definido como uma proposta homogênea. Os profissionais que se identificam com essa perspectiva atuam seguindo diferentes abordagens que se relacionam a essa linha teórica. Embora todos os adeptos do bilinguismo reconheçam a importância da língua de sinais para o pleno desenvolvimento da pessoa Surda.

De acordo com Quadros (1997) o bilinguismo surge como uma forma de resistência dos Surdos ao Oralismo e à Comunicação Total, propostas educacionais que os prejudicaram por muitos anos; hoje, a comunidade Surda e a sociedade de forma geral estão percebendo a importância e o valor da língua de sinais e, essa tomada de consciência, tem refletido nas discussões sobre o ensino voltado aos Surdos no país.

Complementando a ideia defendida por Quadros (1997), sobre o surgimento de uma nova proposta educacional para as pessoas Surdas, Goldfeld (2002) afirma que o bilinguismo tem como origem a insatisfação dos Surdos com a proibição da língua de sinais, a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua, aliado aos estudos linguísticos que comprovaram o *status* das línguas de sinais enquanto uma língua. Estudos iniciados por William Stokoe, em 1960, que apresentou uma análise descritiva dos níveis fonológicos e morfológicos da língua de sinais americana – ASL revolucionando os estudos linguísticos da época, pois as pesquisas existentes abordavam a análise linguística das línguas faladas.

No Brasil, Gladis Perlin, primeira Surda a se tornar doutora, em 2003, e Ana Regina e Souza Campello, doutora em educação e mestre em linguística, foram as primeiras Surdas a estudarem a língua brasileira de sinais, extrapolando suas discussões para além das questões linguísticas.

O bilinguismo é uma filosofia educacional que propõe tornar acessível à criança Surda tanto a língua de sinais, quanto a língua portuguesa, no contexto escolar e/ou nos diversos contextos em que estiver inserida. Muitas pesquisas apontam essa proposta como sendo a mais adequada ao ensino de crianças Surdas, pois consideram a língua de sinais como língua natural, de fácil acesso à pessoa Surda e parte desse pressuposto para o aprendizado da língua escrita.

Percebe-se que na perspectiva bilíngüe o aprendizado da língua oral não é mais o centro da proposta educacional voltada para os Surdos. “Desenvolver-se cognitivamente não depende exclusivamente do domínio de uma língua, mas dominar uma língua natural garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos” (FERNANDES, 2000, p.49).

Segundo Quadros (1997), a criança até poderá aprender a língua portuguesa na modalidade oral, mas não de forma natural e espontânea como ocorre com a língua de sinais.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é aprendida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngüe busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Concordando com Quadros (1997), Lacerda (2013) afirma que a língua de sinais é fundamental, pois, sem ela, o estabelecimento de relações mais aprofundadas torna-se impossível; para a autora, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos sem o estabelecimento de uma língua compartilhada entre os interlocutores. Por isso, na proposta bilíngue “tem-se a língua de sinais como primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua” (CAMPOS, 2013, p. 41).

Entretanto, Fernandes (2003) afirma que o bilinguismo extrapola as questões linguísticas, ou seja, representa bem mais do que o domínio de uma outra língua como mero instrumento de comunicação. Além da necessidade de considerar interlocução constante e efetiva entre as pessoas, o bilinguismo para Surdos leva ao reconhecimento da surdez enquanto diferença, experiência visual, percebendo o Surdo como um sujeito que é linguística e culturalmente diferente, além de reconhecer a importância da língua de sinais no desenvolvimento dos processos cognitivos dessas pessoas.

Em relação ao reconhecimento e valorização da língua de sinais na implantação de propostas educacionais bilíngues, Goldfeld (2002) considera fundamental pensarmos sobre o biculturalismo que envolve qualquer grupo minoritário. Segundo a autora, os Surdos, os negros, os imigrantes possuem características culturais próprias e a língua de sinais, como qualquer outra língua, carrega as marcas dessa cultura.

No caso dos Surdos o biculturalismo torna-se quase uma condição natural, pois participam de um grupo linguístico e cultural minoritário, mas estão inseridos em um contexto em que prevalece uma maioria ouvinte. Assim, estão expostos diariamente a duas línguas e suas respectivas marcas culturais; por isso, Goldfeld define o Surdo como “um indivíduo bicultural” (GOLDFELD, 2002, p. 110). Para a autora, a criança Surda que se desenvolve convivendo com as culturas Surda e ouvinte, será inevitavelmente um indivíduo bicultural.

Entretanto, sabemos que esta não é a realidade da maioria dos Surdos, pois, segundo Wrigley (1996, p. 34), “menos de 10% das crianças surdas possuem um familiar surdo”, complementando essa informação Goldfeld (2002, p. 44) afirma que “mais de 90% dos surdos têm familiares ouvintes”, ou seja, essas crianças nascem em lares cujos membros são ouvintes sendo expostas desde pequenas à língua oral utilizada pelos familiares que, na maioria das vezes, não conhecem e/ou não buscam aprender a língua de sinais, situação que dificulta o acesso da pessoa Surda a uma língua natural, contribuindo para que não sejam bilíngues e tão pouco biculturais.

O bilinguismo sugere que os familiares e responsáveis pela criança Surda aprendam a língua de sinais para que esta criança cresça exposta a uma língua natural e a internalize por meio de diálogos contextualizados; entretanto, nossa experiência profissional e as pesquisas que temos realizado revelam que esta não é a realidade encontrada.

Além da dificuldade natural em se aprender a língua de sinais os pais enfrentam outro problema que é a dificuldade em separar as duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa) ao se comunicarem com o filho Surdo, a tendência entre a maioria das famílias é misturar as duas línguas para conseguirem se comunicar com o filho Surdo e acabam tendo uma conduta semelhante à praticada pelos adeptos da Comunicação Total. Por isso, o bilinguismo configura-se como um grande desafio tanto para as famílias quanto para o sistema educacional.

A proposta educacional bilíngue não desconsidera a importância da aprendizagem da língua portuguesa para os Surdos; mas, segundo Fernandes (2003), ela não pode ser confundida com a gramaticalidade e/ou com a mera convivência de duas línguas no espaço escolar. “Os princípios que regem o bilinguismo na educação não podem ser confundidos com a mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da língua portuguesa, ou pior ainda, da mera tradução do conteúdo para a língua de sinais” (FERNANDES, 2003, p. 56). Para a autora, a implantação do bilinguismo, além de uma conquista acadêmica para os Surdos e pesquisadores da área, envolve um processo de valorização cultural, não só para os Surdos, mas para a sociedade de forma geral.

Se consideramos a importância de qualquer língua para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das pessoas, torna-se fundamental oferecer ao Surdo, desde a mais tenra idade, seja no contexto familiar ou educacional, a aquisição espontânea da língua de sinais que segundo Goldfeld (2002) evita o atraso de linguagem e todas as suas consequências referentes à percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória e, também, na educação escolar.

Diante dessas considerações percebe-se a necessidade de utilizar a língua de sinais como principal instrumento linguístico nas relações que se estabelecem dentro e fora da escola. Nesse aspecto, a escola precisa pensar como conduzir com a criança Surda que inicia suas atividades escolares na educação infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental para que consiga oferecer a ela oportunidades reais de comunicação, interação e aprendizagem por meio de uma língua compartilhada entre todos os interlocutores.

Se voltarmos às reflexões de Fernandes (2003), entendemos que a presença do intérprete de Libras ou de um profissional de apoio não atende às necessidades dessas crianças que estão em plena fase de desenvolvimento linguístico e precisam da mediação constante do professor,

de interagir com seus pares por meio de uma língua compartilhada, de brincar, socializar-se, comunicar-se com todos que estão a sua volta e não apenas com o intérprete que tem entre suas funções mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, “com o objetivo de que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento veiculado na escola” (ALBRES, 2015, p. 33).

Então, faz-se necessário pensar sobre como oferecer uma proposta bilíngue aos alunos Surdos mediante à estrutura vigente em nosso sistema educacional que traz uma matriz curricular pensada para os alunos ouvintes, que não qualifica os professores para entenderem sobre as especificidades que esses alunos trazem devido as suas diferenças linguísticas e culturais, que não oferece material didático e pedagógico acessível em Libras, que não oportuniza o aprendizado da Libras como disciplina curricular, que não ressalta o uso de metodologias que valorizem a experiência visual do Surdo e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Enfim, como pensar em um ambiente educacional bilíngue em que o Surdo não se sente integralmente pertencente a esse espaço? Discutimos sobre essas possibilidades e desafios quando tratamos da educação de surdos a partir de uma perspectiva da escola inclusiva.

Fernandes (2012), afirmou que embora a proposta em defesa da educação bilíngue para Surdos esteja veiculada nas políticas públicas vigentes e faça parte do discurso de muitos educadores de Surdos, a prática retrata de forma contraditória uma realidade bastante distante do discurso que se defende. Por isso, consideramos muito pertinente trazer à tona a discussão sobre as filosofias educacionais que influenciaram as condutas dos profissionais em relação à educação dos Surdos, não para exaltar seus pontos positivos (se é que existem em alguns casos) e/ou apenas para criticá-las, mas para reconhecer seus reflexos na educação contemporânea e na formação oferecida ao Surdo no contexto educacional brasileiro atual.

As três filosofias educacionais apresentadas neste estudo refletem representações diversas sobre a surdez e o Surdo ao longo da história e apontam para condutas diferentes em relação ao seu processo educacional. Portanto, a escolha de uma abordagem ao se pensar a educação de Surdos estará sempre ligada à visão de homem que se tem e que se pretende formar. Além disso, as discussões relacionadas aos desafios da escola contemporânea são fundamentais para uma revisão profunda das propostas educacionais oferecidas a esses alunos uma vez que a educação de Surdos não está desligada do processo educacional brasileiro, mas nele incluída.

Como a língua de sinais, a partir do surgimento do bilinguismo, passou a fazer parte das discussões acerca da surdez e das propostas metodológicas oferecidas aos alunos Surdos, pretende-se nesse momento apresentar, além de informações que esclareçam sobre a organização e o funcionamento dessa língua, elementos que a caracterizam como traço

identitário da comunidade Surda e um importante instrumento para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e afetivo dessas pessoas. A partir dessas reflexões será possível problematizar sobre o papel que a língua de sinais vem ocupando nas escolas inclusivas e nas propostas pedagógicas voltadas aos alunos Surdos, no atual contexto contemporâneo.

1.3 A Língua de Sinais como elemento de empoderamento e constituição da pessoa Surda

Defender a importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa Surda implica em discutirmos sobre determinados conceitos, definições e concepções teóricas que permeiam esse assunto e refletem em diferentes representações, discursos e condutas sobre essas pessoas e a língua de modalidade visoespacial utilizada por elas.

Partindo de reflexões iniciais que apresentam a rejeição, aceitação, reconhecimento e valorização enfrentados pela língua de sinais ao longo da história, pretendemos, neste momento, apresentá-la não apenas como instrumento linguístico e/ou elemento que favorece a comunicação da pessoa Surda, mas como elo identitário de uma minoria linguística que resistiu a todas as formas de proibição impostas pela maioria ouvinte, mostrando a relevância educacional e social que assume para a comunidade Surda, pois legitima sua cultura e marca sua diferença.

As reflexões propostas neste momento nos levam a problematizar em discussões futuras como a língua de sinais é aceita no interior das práticas pedagógicas oferecidas no contexto da escola inclusiva e que concepção de linguagem está subjacente às diferentes definições e representações que os sujeitos envolvidos no processo de inclusão dos Surdos constroem a partir das experiências vividas sobre língua, linguagem, línguas orais, línguas de sinais, bem como as consequências que essas concepções trazem para a educação da pessoa Surda e para os relacionamentos estabelecidos por ela.

Antecedendo as discussões sobre a representação da língua de sinais enquanto elemento que constitui a subjetividade, a identidade e promove o empoderamento da pessoa Surda, permitindo-lhe participar ativamente de movimentos em prol da oferta de serviços que atendam às suas necessidades e possibilitem sua participação social e política, apresentaremos a caracterização e o funcionamento da língua de sinais, destacando singularidades que mostram a complexidade linguística presente em quaisquer outras línguas.

1.3.1 Estrutura e funcionamento da Língua Brasileira de Sinais

A Língua Portuguesa falada no Brasil originou-se do Latim, uma língua indo-europeia, atualmente considerada uma língua morta, que além do português falado em nosso país também deu origem a outras línguas orais como o francês, o espanhol e o italiano. Diferentemente, a Língua Brasileira de Sinais originou-se de uma língua de modalidade visoespacial, a Língua de Sinais Francesa, “apesar da língua portuguesa ter influenciado a construção lexical da língua de sinais, por meio de adaptações por serem línguas em contato” (ALBRES, 2005, p. 01).

Os estudos sobre as características das línguas de sinais indicam novos caminhos para o entendimento das línguas naturais sejam elas, orais ou sinalizadas e da cognição humana. Entretanto, esse avanço só foi possível a partir dos estudos realizados inicialmente na Língua de Sinais Americana (ASL) por Willian Stokoe. A partir da publicação, em 1965, dos estudos realizados por Stokoe, estudiosos e linguistas do mundo inteiro começaram a pesquisar as línguas de sinais de suas comunidades Surdas.

Felipe (2000), afirma que as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais tiveram início na década de oitenta, sob a influência dos estudos da ASL e que os pesquisadores do Brasil começaram seus estudos sob uma perspectiva estruturalista e gerativista, abordando também aspectos semânticos e pragmáticos.

No Brasil, reconhecimento da língua de sinais como língua oficial do país e língua natural da comunidade surda aconteceu em 2002, por meio da Lei nº 10.436. Sabe-se que, atualmente, a linguística considera as línguas de sinais como sistemas linguísticos legítimos, conforme esclarece Brito (1998):

As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (BRITO, 1998, p.19)

Portanto, considerando a afirmação da autora, entende-se que as línguas de sinais sob ponto de vista linguístico, são dinâmicas, completas, complexas, capazes de expressar diversos conteúdos, transmitir informação de cunho político, cultural, educacional, além de possuírem uma abstrata estruturação nos diversos níveis de análise. Complementando a ideia de Brito (1998), Fernandes (2003) ressalta que as línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais das comunidades de indivíduos Surdos que as utilizam. Karnopp e

Quadros (2004, p. 48) explicam que essas línguas contém “os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos”.

Assim, pode-se entender que os fenômenos e características percebidos nas línguas orais também existem nas línguas de sinais e o elemento básico que as distingue é a diferença que existe entre os planos fonológicos (sons), morfológicos (forma), sintáticos (estruturação frasal) e semântico-pragmáticos (significação e uso) encontrados em quaisquer línguas. Elementos que serão exemplificados nesta pesquisa por meio de fotografias da própria pesquisadora.

Um aspecto fundamental a ser considerado na caracterização das línguas de sinais é sua modalidade visual-espacial que se distingue da modalidade oral-auditiva utilizada pelas línguas orais. Um elemento interessante que surge do contraste entre essas duas modalidades é a arbitrariedade do signo linguístico. Salles et. al (2004) explicam que esse conceito estabelece que na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado (conteúdo) é arbitrária, ou seja, não há nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo; as autoras complementam que ao contrário do que ocorre nas línguas orais, nas línguas de sinais muitos sinais têm forte motivação icônica, ou seja, muitos sinais reproduzem imagens do referente.

Salles et al. (2004), ressaltam que a natureza linguística do canal perceptual na modalidade visoespacial permite a representação icônica de traços semânticos do referente. Contudo, apesar de existirem sinais icônicos, na Língua Brasileira de Sinais a maioria dos sinais é arbitrária, não estabelecendo nenhuma relação de semelhança com seu referente.

SINAIS ICÔNICOS



Figura 01: BEBER
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 02: AVIÃO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 03: CASA
Fonte: acervo da pesquisadora

SINAIS ARBITRÁRIOS



Figura 04: ALUNO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 05: BONECA
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 06: CHOCOLATE
Fonte: acervo da pesquisadora

Outro aspecto distinto que aparece ao se comparar a Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa é a sintaxe dessas línguas, uma vez que a ordem dos constituintes na oração difere-se de uma língua para outra. Para Quadros e Karnopp (2004, p.127), “analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer “enxergar” esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo”. As autoras defendem a existência de uma sintaxe espacial, na qual o espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para dar significação às relações sintáticas nas línguas de sinais.

Fernandes (2012) também defende a sintaxe espacial das línguas de sinais, esclarecendo que as marcações de tempo nas formas verbais ou flexões de número e gênero, acontecem discursivamente por meio de mecanismos espaciais. Corroborando a ideia de Quadros; Karnopp (2004) e Fernandes (2012), Lacerda e Santos (2013) definem a sintaxe espacial como propriedades estruturais das línguas de sinais que fazem uso do espaço à frente do sinalizador para representar entidades não presentes e suas relações.

Albres (2008) esclarece que no decorrer do discurso, é preciso respeitar os pontos espaciais estabelecidos previamente. Apresentamos, a seguir, um exemplo de como acontece a sintaxe espacial construindo um enunciado que utiliza o verbo “olhar”, ressaltando que a orientação da mão, o local estabelecido para o referente e a direção do olhar serão fundamentais para a construção sintática em Libras.



Figura 07: CASA (da Ana)
Fonte: acervo da pesquisadora

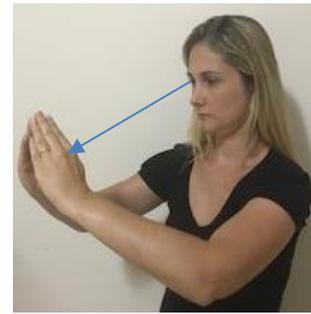


Figura 08: CASA (da Maria)
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 09: CASA (da Maria) NOVA
Fonte: acervo da pesquisadora

Além de apresentar alguns elementos que caracterizam a organização espacial da Língua de Sinais, evidenciando o estabelecimento de relações gramaticais que acontecem no espaço, destaca-se também outra característica importante do funcionamento das línguas sinalizadas: a simultaneidade.

Há uma riqueza de elementos na Libras, baseados na cultura visual dos Surdos, que nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras, não de forma linear e sequencial como estamos acostumados na comunicação oral e também na escrita, mas de modo simultâneo e multidimensional (FERNANDES, 2012, p. 85)

Complementando a ideia de Fernandes (2012), sobre o aspecto simultâneo no processo de construção sintática das línguas de sinais, Lacerda e Santos (2013) esclarecem que enquanto as línguas orais são caracterizadas por um alto grau de linearidade, as línguas sinalizadas exibem um alto grau de simultaneidade.

A partir dessas considerações, entende-se que na língua oral o pensamento é expresso por meio de palavras separadas, usamos uma palavra após a outra de forma sequencial, pois a linearidade presente nas línguas orais não permite a produção de diferentes elementos

linguísticos ao mesmo tempo. Já as línguas de sinais apresentam a possibilidade de produzir elementos distintos ao mesmo tempo, devido à simultaneidade.

Lacerda e Santos (2013) ao abordarem a simultaneidade na língua de sinais explicam que como temos o corpo, as mãos e a face para produzir essa língua é possível que estas partes participem da comunicação indicando diferentes significados ao mesmo tempo. Leite (2008), revela que em conversas entre Surdos é usado um alto grau de simultaneidade e, quando precisam se comunicar com ouvintes que não são fluentes em Libras, os Surdos recorrem a uma forma mais linear de apresentar os sinais.

Entretanto, é importante ressaltar que nem toda enunciação na Língua de Sinais é simultânea. A estrutura linear também é utilizada em diversas sentenças. Abaixo, apresentamos um enunciado com apresentação simultânea dos elementos e outra em que os sinais são apresentados com certa linearidade.

LINEARIDADE

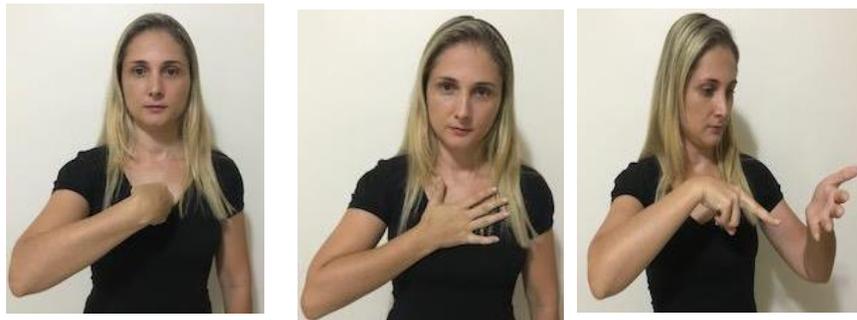


Figura 10: EU-GOSTAR-LER
Fonte: acervo da pesquisadora

SIMULTANEIDADE

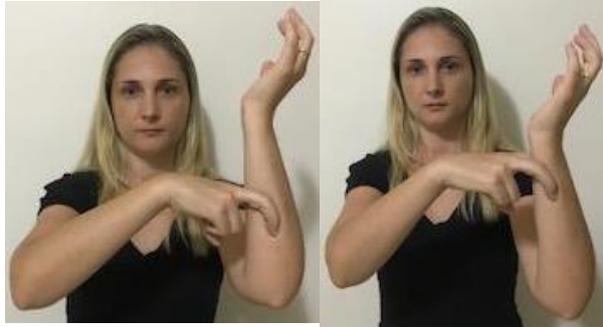


Figura 11: MACACO-SUBIR-ÁRVORE
Fonte: acervo da pesquisadora

Salles et al. (2004) afirmam que, embora existam muitos contrastes entre as línguas orais e as línguas de sinais, os universais linguísticos encontrados nas línguas orais também são identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sociolinguísticas, funções pragmáticas e discursivas semelhantes; tal fato comprova que as línguas de modalidade visual-espacial são manifestações linguísticas tanto quanto as línguas de modalidade oral-auditiva. A seguir, destacamos de acordo com Salles et al. (2004) alguns exemplos que mostram a presença dos universais linguísticos nas línguas de sinais:

- Não há línguas primitivas – todas as línguas são igualmente complexas e igualmente capazes de expressar qualquer ideia. O vocabulário de qualquer língua pode ser expandido a fim de incluir novas palavras para expressar novos conceitos.



Figura 12: FACEBOOK
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 13: INTERNET
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 14: WHATSAPP
Fonte: acervo da pesquisadora

- Todas as línguas mudam ao longo do tempo.



Figura 15: FEIO (passado)
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 16: FEIO (hoje)
Fonte: acervo da pesquisadora

- Universais semânticos, como fêmea ou macho, animado ou humano, são encontrados em todas as línguas.



Figura 17: CAIR (pessoa)
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 18: CAIR (papel)
Fonte: acervo da pesquisadora

Embora exista uma diferença entre as línguas de sinais e as línguas orais em relação à modalidade de percepção e produção, o termo fonologia (estudo do sistema sonoro de um idioma) também tem sido utilizado para referir-se ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais.

Historicamente, para representar a diferença entre esses dois tipos de sistemas linguísticos, Stokoe (1960) propôs às unidades formacionais dos sinais o termo “quirema” e ao estudo de suas combinações o termo “quirologia”⁸. Pesquisadores como Karnopp e Quadros (2004) têm utilizado o termo fonema e fonologia, ampliando seus significados de modo a considerar as línguas sinalizadas e não apenas as línguas orais.

⁸ Quirologia: (do grego Kheir, mão + logos, palavra, estudo) refere-se à arte de conversar por meio de sinais feitos com os dedos; dactilologia. (Grande Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa, 1999).

Stokoe (1960) descreveu os quiremas de acordo com a configuração, localização e movimento das mãos. Análises das unidades formacionais dos sinais, posteriores à de Stokoe, sugeriram a adição de informações referentes à orientação da mão e aos aspectos não-manuais dos sinais – expressões corporais e faciais; esses dois parâmetros foram adicionados aos demais, completando o quadro do sistema quirológico (fonológico) das línguas de sinais.

Assim, definiu-se que as unidades mínimas que constituem os morfemas nas línguas de sinais de forma análoga aos fonemas que constituem os morfemas nas línguas orais são:

- a. Configuração de mão (CM)
- b. Locação da mão ou Ponto de Articulação (L) ou (PA)
- c. Movimento da mão (M)
- d. Orientação da mão (O)
- e. Expressões não-manuais (ENM)

Comparando-se os pares de sinais que se contrastam minimamente é possível perceber o caráter distintivo que há entre eles.

Sinais que se opõem quanto à configuração de mão



Figura 19: CULTURA
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 20: BRANCO
Fonte: acervo da pesquisadora

Sinais que se opõem quanto ao movimento



Figura 21: EXEMPLO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 22: À TOA
Fonte: acervo da pesquisadora

Sinais que se opõem quanto à locação



Figura 23: DESODORANTE
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 24: APRENDER
Fonte: acervo da pesquisadora

De acordo com Karnopp e Quadros (2004), as expressões não-manuais como movimento da face, da sobrancelha, dos olhos, da cabeça ou do tronco assumem dois papéis nas línguas de sinais: diferenciação de itens lexicais ou marcação de construções sintáticas. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordâncias, entre outros. Aquelas que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau, etc.



Figura 25: MARCAÇÃO DE NEGAÇÃO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 26: MARCAÇÃO DE INTERROGAÇÃO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 27: QUERO / NÃO QUERO - Incorporação da negação
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 28: BONITO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 29: BONITINHO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 30: BONITÃO
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 31: SÁBADO (sinal neutro)
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 32: LARANJA (destaque para a expressão facial)
Fonte: acervo da pesquisadora

As expressões não-manuais, muitas vezes, podem definir ou diferenciar significados entre sinais. Karnopp e Quadros (2004) explicam que as expressões corporais e faciais podem traduzir os mais variados sentimentos: alegria, tristeza, raiva, amor, desapontamento, nervosismo, dando mais sentido às mensagens e, em muitos casos, determinando o significado de um sinal. Abaixo, apresentamos exemplos em que a expressão facial é decisiva para o entendimento do sinal.



Figura 33: SILÊNCIO (sinal neutro)
Fonte: acervo da pesquisadora



Figura 34: CALA BOCA (destaque para a expressão facial)
Fonte: acervo da pesquisadora

Os exemplos apresentados acima mostram que a Língua de Sinais é uma língua completa tanto em forma quanto em conteúdo mas, como afirma Fernandes (2012, p. 86), “ela não possibilita aos seus usuários a condição de monolíngues”, pois, ainda de acordo com a autora, a língua portuguesa domina os veículos mais importantes de acesso ao conhecimento, portanto, quanto menos o Surdo conhece a língua portuguesa maiores serão as chances de marginalização social, menores serão suas oportunidades de participarem efetivamente das decisões em sociedade. Assim sendo, segundo Fernandes (2012):

Decorrente dessa visão e da necessidade de compartilhar os mesmos conhecimentos e bens sociais produzidos historicamente pela humanidade, é fundamental que os Surdos, como parte de uma minoria linguística, apropriem-se, além da língua de sinais, da língua portuguesa para ampliar suas relações interculturais e sociais (FERNANDES, 2012, p. 87).

Ao apresentar um estudo comparativo entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais esta pesquisa pretende apontar a complexidade das duas línguas, a independência que existe entre elas e ressaltar o direito do Surdo em ser um cidadão bilíngue e poder utilizar ambas as línguas para se comunicar, aprender, construir conhecimento e exercer sua cidadania. Justamente por serem línguas tão complexas, é fundamental oferecer à pessoa Surda um ambiente educacional bilíngue em que ambas sejam trabalhadas por meio de interações significativas e metodologias adequadas de ensino para que os alunos Surdos apropriem-se delas e passem a utilizá-las com propriedade nos diversos ambientes em que estiverem inseridos.

O presente estudo não tem como objetivo apresentar todas as estruturas linguísticas presentes na língua de sinais, mas mostrar a partir dos exemplos apontados o quanto essa língua é importante e pode ser decisiva para o estabelecimento de interações comunicativas eficientes pela pessoa Surda que a utiliza, para sua aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais.

Foi justamente por desconhecer a complexidade que envolve a estruturação linguística das línguas de sinais que, por séculos, elas foram banidas da educação dos Surdos e consideradas como elemento negativo para a aprendizagem da língua oral. Entretanto, ao conhecer melhor sua caracterização e seu funcionamento, entendemos que é por meio dela que a pessoa Surda poderá atribuir sentido ao que está sendo representado pelas línguas orais.

É fundamental que a escola perceba o papel primordial que a língua de sinais exerce na constituição da pessoa Surda e em sua aprendizagem, considerando que os aspectos referentes à estrutura e ao funcionamento da língua de sinais podem interferir em sua aprendizagem e no uso da língua portuguesa por toda sua vida. Assim sendo, se faz necessária a concretização de uma proposta pedagógica voltada ao aluno Surdo que contemple sua condição bilíngue de forma efetiva para que a educação oferecida a ele favoreça sua formação cidadã.

1.3.2 Língua Brasileira de Sinais para além da caracterização

Por meio de revisão bibliográfica foi possível encontrar definições diferentes para o conceito de língua e linguagem, entretanto, assumimos neste estudo o posicionamento dos linguistas Lyons (1987), Fernandes (2003) e Quadros (2004) que apresentam os termos língua/linguagem atribuindo-lhes conceitos distintos, sendo que a linguagem é apresentada como um vocábulo mais abrangente usado para se referir a qualquer meio de comunicação artificial ou natural, humano ou não, podendo ser representado pela linguagem corporal, musical, sinais de trânsito, linguagem das abelhas, dos golfinhos, entre outras; “a linguagem abrange todos os meios de comunicação, sejam cognitivos (internos), socioculturais (relativos ao meio) ou da natureza” (FERNANDES, 2003, p. 16); enquanto o conceito de língua é definido como um sistema abstrato de regras gramaticais que identificam sua estrutura nos planos morfológicos, fonológicos, semânticos e pragmáticos, uma forma de comunicação específica da condição humana, portanto, um conceito mais restrito que o atribuído à linguagem.

Pode-se usar a língua para dar vazão às emoções e sentimentos, para solicitar a cooperação de companheiros, para ameaçar ou prometer, para dar ordens, fazer perguntas ou afirmações. É possível fazer referência ao passado, presente e futuro; a realidades remotas em relação à situação de enunciação – até mesmo a coisas que não existem. Nenhum outro sistema de comunicação parece ter, sequer de longe, o mesmo grau de flexibilidade e versatilidade (LYONS, 1981 *apud* QUADROS, 2004, p. 25).

Machado (2002) afirma que, por meio da língua de sinais, o Surdo é capaz de produzir conhecimentos tão organizados quanto os ouvintes, assim, tanto a afirmação do autor, quanto a citação acima, revelam-nos o quanto as línguas, sejam elas, orais ou sinalizadas, constituem-se em um sistema altamente desenvolvido. Fato que nos leva a refletir sobre a importância que assumem no desenvolvimento do ser humano, no estabelecimento de interações comunicativas, na aprendizagem, na construção do conhecimento e sobre as consequências que a não exposição a uma língua natural desde a mais tenra idade e a ausência de uma língua compartilhada nos diversos contextos podem causar à pessoa Surda.

Fernandes (2003) ressalta que é possível encontrarmos o termo linguagem sendo utilizado como sinônimo de língua. De acordo com a autora esse fenômeno ocorre porque em muitas línguas como o inglês não há duas palavras diferentes para designar os termos língua e linguagem, os sentidos são identificados de acordo com o contexto em que a palavra *language* é utilizada.

Em relação ao fato da língua de sinais ser definida por muitas pessoas como linguagem e não língua, pois é comum encontrarmos o uso da expressão “linguagem de sinais”, pode significar uma resistência, mesmo que inconsciente, de reconhecê-la como uma língua, ou seja, como um sistema de regras que contempla os planos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos existentes em quaisquer línguas orais, provavelmente um reflexo das representações construídas sobre essa língua ao longo da história. Entretanto as pesquisas sobre as línguas de sinais mostram que são tão complexas e dinâmicas quanto as línguas orais, não havendo superioridade de uma língua sobre a outra.

As línguas podem ser orais-auditivas ou espaço-visuais. Fernandes (2003) define as línguas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não escrita) é a audição e a forma de reprodução é a oralização. Enquanto que as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e a recepção é visual. Complementando a ideia da autora, Almeida (2015) afirma que a língua de sinais é um artefato cultural carregado de significação social, caracterizando-se como uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura Surda. Para o autor, o uso de sinais pelos Surdos ultrapassa os objetivos de uma simples comunicação, constituindo-se no meio pelo qual expressam suas subjetividades e identidades.

Com efeito, a língua de sinais tem que ser considerada como língua de cultura, como o são as línguas orais de modo geral, seja no contexto das línguas naturais, seja no contexto das línguas estrangeiras, em ambos os casos, como expressões culturais e concernentemente linguísticas (ALMEIDA, 2015, p. 18).

De acordo com Fernandes (2003), a língua é considerada natural quando é própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação e pode ser naturalmente adquirida como língua materna. As línguas naturais opõem-se a sistemas artificialmente construídos como por exemplo o esperanto.

No caso das pessoas Surdas, sua língua natural é a língua de sinais, pois seu canal perceptual que é visoespacial respeita a forma específica (visual) do Surdo de apreender o mundo e as informações que o circundam. Entretanto, conforme abordamos neste estudo, a maioria dos Surdos nascem em lares cujos membros são ouvintes; portanto, a língua com a qual eles convivem é de modalidade oral-auditiva que poderá ser aprendida por eles de forma sistemática, mas não adquirida de maneira natural apenas pela exposição e contato com outras pessoas como acontece com a língua de sinais. Assim, embora seja uma língua natural, nem sempre a língua de sinais será a língua materna do Surdo.

Complementando o conceito de língua enquanto elemento que contribui para a constituição da subjetividade e identidade da pessoa Surda, Sá (2002) afirma que a língua é o que possibilita a mediação simbólica dos elementos culturais, permitindo o convívio num grupo mais amplo. Corroborando a autora, Lodi e Lacerda (2009) afirmam que a língua permite a interação entre os indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. As autoras defendem a ideia de que é por meio da língua que os conhecimentos e significados são construídos. “Ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem” (LODI e LACERDA, 2009, p. 13).

Para Martins (2005), a possibilidade de se comunicar por meio da língua de sinais cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. É a partir dessa identidade que se iniciam os movimentos Surdos, espaço em que a pessoa é estimulada a agir intensamente com outros Surdos, social e politicamente. De acordo com o autor, a língua de sinais favorece a constituição de uma identidade afirmativa, principalmente no que tange à consciência Surda de sua diferença, de necessitar de recursos completamente visuais e de lutar efetivamente por melhoras nos serviços oferecidos a eles.

Perlin (1998), defende que o principal fator de influência da identidade Surda é, com certeza, a língua de sinais, que permite a comunicação e a interação com o mundo por meio da modalidade visual-espacial, livre da marginalização imposta pela língua oral.

Ao se considerar a língua de sinais como um elemento de empoderamento da pessoa Surda, pode-se entendê-la também como um forte traço identitário da comunidade Surda, um

elo entre seus membros, pois favorece a participação ativa dessas pessoas nas questões políticas, sociais, culturais que envolve esse grupo. A língua de sinais cria a oportunidade de a pessoa Surda lutar por seus direitos, mostrar suas necessidades, assumir suas responsabilidades, seus deveres, mas principalmente, ter garantidos seus direitos, favorecendo o exercício da cidadania.

Se levarmos em consideração a situação específica da pessoa Surda no que se refere às interações sociais por meio de uma língua compartilhada, concluiremos que o fato de não serem expostas desde o nascimento a uma língua natural e não vivenciarem situações significativas de interlocução poderá ocasionar consequências muito negativas para o seu desenvolvimento, para sua aprendizagem e para a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes.

Pessoas Surdas não apresentam dificuldade no processo de aquisição de linguagem, ou de uma língua especificamente, a dificuldade decorre das possibilidades proporcionadas pelo meio social no qual estão inseridas. O acesso da criança Surda à língua de sinais desde a mais tenra idade dará possibilidade para que assuma uma posição discursiva que não se reduza à mera reprodução, como acontecia no oralismo.

Almeida (2015) defende a ideia de que a educação atual continua tratando os Surdos com descaso e o fato destes dependerem e se vincularem ao intérprete e não ao professor regente é um exemplo disso. Para o autor, a convivência apenas técnica entre Surdos e ouvintes “poderia continuar a abastecer o aumento do preconceito e da segregação” (ALMEIDA, 2015, p. 17).

O que a escola de forma geral não pode desconsiderar é que os Surdos carregam marcas de um histórico de proibição da língua de sinais, de dificuldade de acesso à informação, de restrição quanto ao conhecimento de mundo e produção de conhecimentos e essas situações os colocam em desvantagem em relação aos colegas ouvintes; por isso, é um erro considerar que a simples presença de um intérprete, traduzindo para a língua de sinais os conteúdos ministrados em sala de aula solucionará os reflexos das atrocidades cometidas na educação dos Surdos.

Levando em consideração as situações que se configuram como desafios a serem enfrentados pela escola contemporânea no que se refere à educação dos estudantes Surdos, abordaremos na próxima seção o papel do “outro” na constituição do Surdo sob o viés da teoria histórico-cultural, com destaque para a importância das relações e interações construídas por meio de uma língua compartilhada.

1.4 O papel do “outro” para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa Surda

Nesta seção refletimos sobre quem são os “outros” que em contato com o Surdo poderão contribuir para o seu desenvolvimento e formação cidadã ou aumentarão ainda mais a marginalização, exclusão que os persegue há séculos, dificultando sua participação social.

Vimos nas seções anteriores que a educação do aluno Surdo esteve por muito tempo relacionada à aspectos que ressaltavam o déficit biológico dessas pessoas e, por isso, a visão clínica prevaleceu como a forma mais adequada de normalizar o Surdo e integrá-lo à sociedade. Recentemente, passou a vigorar uma abordagem sócio antropológica da surdez que redimensionou o olhar sobre a educação da pessoa Surda.

Em todas as abordagens educacionais voltadas para a pessoa Surda pode-se destacar o papel do outro e das interações como elementos fundamentais na constituição do sujeito Surdo. Considerando que o foco deste estudo está nas percepções dos sujeitos que participam diretamente do processo de inclusão de um aluno Surdo, destacamos a seguir quem são os outros que compõem o contexto da escola regular e quais são os reflexos que surgem a partir das interações realizadas neste contexto.

Diante da condição biológica de não ouvir, outros canais são utilizados para receber e compreender as informações que circulam socialmente, assim as pessoas Surdas constroem significados e concepções a partir de suas experiências visuais. Como a escola lida com essa especificidade do aluno Surdo? Qual é a qualidade das relações que estão sendo estabelecidas entre Surdos e ouvintes, professores e alunos, Surdos e intérpretes, Surdos e demais sujeitos que participam da comunidade escolar? Analisaremos o papel da interação na perspectiva da teoria histórico-cultural e suas consequências para o processo de aprendizagem, construção do conhecimento e desenvolvimento da pessoa Surda.

1.4.1 Contribuições da teoria Histórico-Cultural para a educação de Surdos

Para iniciarmos a abordagem sobre as contribuições da teoria Histórico-cultural para a educação de forma geral e especificamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa Surda, consideramos importante esclarecer o entendimento de cultura que permeia nossas discussões, pois se trata de um conceito bastante amplo, complexo e difícil de ser esgotado em um único trabalho.

O conceito de cultura abarca diferentes interpretações; embora não seja o foco deste estudo aprofundar as reflexões sobre esse tema específico, não podemos deixar de apresentar o

conceito assumido nesta pesquisa quando se fala em cultura e, especificamente em cultura Surda. Laraia (2001) ao definir a cultura a partir de um ponto de vista antropológico afirma que:

[...] o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (LARAIA, 2001, p. 24).

O autor complementa o conceito afirmando que a comunicação é um processo cultural, sendo a linguagem humana um produto da cultura. Laraia (2001) afirma que quando o homem vê o mundo tendo como referência a sua cultura há uma propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural.

Tal tendência, se pensada em relação à dualidade cultura ouvinte/cultura Surda e as representações construídas ao longo dos tempos, revela a superioridade da cultura do grupo majoritário (constituído pelos ouvintes) em detrimento da cultura da comunidade Surda que representa uma minoria linguística. Laraia (2001) afirma que, para se viver em qualquer cultura, é necessário conhecer o mínimo sobre ela; diante dessa afirmação constata-se a necessidade fundamental da sociedade abrir-se para entender as nuances que compõem a cultura Surda para talvez conseguir compreendê-la a partir do viés da diferença e não como um desvio da cultura majoritária.

Quadros (2002) define a cultura Surda como sendo a identidade cultural de um grupo de Surdos que se interpreta enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Complementando a ideia defendida por Quadros (2002), Strobel e Perlin (2009) destacam a língua de sinais, a história cultural, a pedagogia de Surdos, o currículo Surdo, a literatura Surda, a identidade Surda, as artes Surdas, como exemplos de artefatos presentes na cultura Surda.

Moreira & Candau (2008, p.27) concebem a cultura como uma “prática social”. Complementando os autores, Mello, Miller e Barbosa (2016) definem cultura como um conjunto da produção humana material e não material que é desenvolvido historicamente. Portanto, entende-se cultura como algo que é aprendido no meio em que se está inserido, por meio das experiências vivenciadas; nessa perspectiva, o homem aprende a cultura e também a cria, em um movimento dialético de aprendizado e ensinamento.

A origem da teoria Histórico-Cultural encontra-se nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) que teve como discípulos Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977). Para organizar sua teoria Vygotsky utilizou princípios e métodos do materialismo histórico-dialético de Marx, que busca compreender a realidade a partir de suas contradições e dentro do processo histórico em constante transformação.

A Teoria Histórico-Cultural pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores. Vygotsky construiu essa teoria tendo por base o desenvolvimento da pessoa como resultado de um processo social e histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento; por isso, essa teoria é considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Mello, Miller e Barbosa (2016) relatam que ao conceber o homem como ser social, o mesmo é entendido, concomitantemente, como sujeito e como objeto das atividades humanas, pois ao mesmo tempo que produz suas condições de existência, dialeticamente, é transformado pelas condições criadas.

Para Buzar (2009) na teoria de Vygotsky não há como compreender o comportamento humano e a educação desvinculados do contexto social em que o sujeito se encontra inserido, pois o meio social é entendido como o fator que determina e organiza o comportamento humano.

Nesse sentido, é importante lembrar qual é o contexto social vivido pelas pessoas Surdas: a maioria nasce em lares cujos membros são ouvintes e utilizam uma língua de modalidade oral-auditiva que se contrapõe ao canal perceptual pelo qual eles acessam e compreendem as informações. Portanto, crescem em um contexto familiar no qual não existe uma língua compartilhada entre seus membros e, na maioria das vezes, as interações vivenciadas podem não ser suficientes para o pleno desenvolvimento dessas pessoas.

Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interação social e da linguagem para o desenvolvimento do ser humano. A compreensão da importância desses elementos na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, põe em evidência o papel da aprendizagem como fonte do desenvolvimento humano, esta relação impõe aos processos de educação e de ensino uma nova responsabilidade e um novo papel para as interações humanas, uma vez que educação e ensino se tornam caminhos essenciais para o desenvolvimento de todas as pessoas.

De acordo com Mello, Miller e Barbosa (2016) para a teoria Histórico-Cultural a participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento

de suas estruturas mentais superiores é fundamental; a interação é condição, sem a qual, o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais; assim ele aprende com o “outro” e se desenvolve nesse processo.

No caso específico dos Surdos, as interações que eles estabelecem, seja no contexto familiar ou escolar, geralmente são com pessoas que desconhecem a língua de sinais e/ou estabelecem uma comunicação muito básica por meio dela. Raramente os alunos Surdos têm contato com professores Surdos que se constituem como modelo linguístico e cultural para eles e/ou com um número variado de amigos Surdos, ou seja, o contato com os pares é muito restrito e a mediação nem sempre é efetiva, pois acontece por meio da língua oral que não se constitui em uma língua natural para a pessoa Surda.

[...] O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33)

Para Oliveira (1997), na interação social e na convivência com determinadas maneiras de agir e determinados produtos culturais é que os sujeitos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de ‘código’ para decifração do mundo.

Nessa visão de homem, enquanto sujeito histórico, ele se constitui na interação, o “outro” assume um papel fundamental para o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois é na relação com o outro que o sujeito aprende o nome dos lugares, objetos e seres, aprende a se comportar, a se comunicar, encontra as respostas para suas dúvidas e indagações, enfim, o outro nos ajuda a entendermos e interpretarmos o mundo a nossa volta.

De acordo com a teoria desenvolvida por Vygotsky, a atividade externa se internaliza possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento, pois “a aprendizagem é um processo essencialmente social que ocorre na interação com os adultos e com colegas como mediadores da cultura” (BOCK, et al. 1999, p. 124).

Bock et. al (1999) apresentam uma sistematização sobre a teoria de Vygotsky no que se refere à importância do meio e da atuação do “outro” para o processo de aprendizagem de qualquer pessoa; os autores ressaltam que para a teoria Histórico-Cultural não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro (a mediação), pois a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas.

Assim, a relação do sujeito com o mundo está sempre mediada pelo outro, aquele que nos fornece os significados, que nos permitem entender o mundo no qual estamos inseridos. De acordo com os pressupostos dessa teoria não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que se atualiza conforme o tempo passa e/ou na medida em que recebemos influências externas. O desenvolvimento é entendido como um processo no qual estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem (BOCK et al, 1999).

Para Mello, Miller e Barbosa (2016) a Teoria Histórico-Cultural trouxe importantes contribuições para a atualidade como o entendimento de que a atividade humana e as funções psicológicas superiores, como a consciência e a personalidade, são produtos sociais que se desenvolvem como resultado de processos sociais. Para as autoras, a produção do pensamento, da consciência e da personalidade molda a maneira das pessoas se comportarem e agirem na atividade prática socialmente organizada. Em relação a isso, Vygotsky argumentou que,

[...] a personalidade humana é formada, basicamente, sob a influência das relações sociais, ou seja, o sistema do qual somos parte, a partir da mais tenra infância em diante. ‘Minha relação com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência.’ Uma mudança fundamental de todo o sistema dessas relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, a uma mudança em todo o comportamento do ser humano (VYGOTSKY, 1994, p. 181).

Ao escrever sobre a teoria Histórico-Cultural e a educação de Surdos, Perlin e Strobel (2009) destacam a necessidade de aprofundar as reflexões sobre o campo teórico dos Estudos Culturais, entendido como um desdobramento desta teoria. As autoras apresentam alguns autores que oferecem rumos para um contato direto com este campo, como Hall (1997 e 2003), Thompson (2005), Skliar (2003), Silva (2000), Corazza (1997) e Costa (2005).

Para Strobel e Perlin (2009), a teoria Histórico-Cultural e, mais especificamente, os Estudos Culturais, permitem que a educação do Surdo seja pensada a partir de um novo espaço, no qual os Surdos aparecem a partir de suas diferenças culturais e, não o espaço da teoria tradicional, em que a ênfase na deficiência e nos estereótipos é de fundamental importância no processo de representação do surdo.

Os Estudos Surdos, com a aproximação aos Estudos Culturais invertem aquilo que a teoria moderna denomina como deficientes, e a teoria crítica enfatiza como sendo espaço das posições dominantes e o surdo fica em posição de indivíduo inferior. Nestas teorias o surdo sempre é o problema. Isto permite compreender as posições hegemônicas e as concepções dominantes do ouvintismo, ouvicentrismo que são traduções próximas da concepção da teoria

iluminista, do culturalismo, do colonialismo. Nestas salas de aula das teorias citadas, das quais se distanciaram os Estudos Surdos aprendemos como fomos os “perdedores”, como fomos tratados de deficientes, menos validos, como nos colocaram como excluídos, como direcionaram sobre nós práticas colonialistas e uma infinidade de outras ferramentas excludentes que estão por aí circulando (STROBEL; PERLIN, 2009, p. 26).

Os Estudos Surdos inspirados pela teoria Histórico-Cultural contrapõem-se à ideia da pessoa Surda marcada ou definida por sua deficiência, seu déficit biológico, necessitando de cura, de normalizar-se ou adaptar-se ao modelo ouvinte. O discurso presente nos Estudos Surdos tem por princípio transformar as condições de enunciação, que passa a ser uma enunciação do discurso da diferença e do entendimento do Surdo enquanto sujeito cultural. Partindo desse pressuposto, entende-se que as experiências sociais vivenciadas pela pessoa Surda serão determinantes para que se sintam ou não incluídas nos diversos contextos.

Um ambiente, seja ele educacional ou familiar, adequado às especificidades da pessoa Surda se constituirá em um contexto no qual não haverá a barreira da comunicação na relação com o outro, a forma de interagir com o mundo e as informações por meio das experiências visuais será valorizada e as singularidades que envolvem o modo de aprender e se desenvolver da pessoa Surda serão percebidas como uma característica natural dessas pessoas e não como um desvio do padrão de normalidade do grupo majoritário ouvinte.

Há que se pensar sobre a qualidade das interações que estão sendo oportunizadas à pessoa Surda, tanto em âmbito familiar, quanto escolar, pois, historicamente, esses sujeitos tiveram seus direitos básicos negligenciados, como o direito à comunicação, por exemplo. Se a teoria Histórico-Cultural destaca o papel fundamental do ‘outro’ para o desenvolvimento do sujeito, o que pensar sobre a interação da pessoa Surda que, na maioria das vezes, não tem uma língua compartilhada nos ambientes nos quais está inserida?

Considerando os pressupostos defendidos pela teoria Histórico-Cultural de que o homem é um sujeito social que se desenvolve em contato com outros sujeitos, tendo esse processo mediado pela linguagem, propõem-se nesse momento uma reflexão sobre a importância da atuação da escola regular frente aos desafios impostos pela inclusão, principalmente, no que se refere à inclusão do aluno Surdo por ser este um sujeito que traz para o ambiente escolar uma cultura e identidade muito peculiares.

À escola cabe o papel de entender as especificidades e a diferença linguística do aluno Surdo, modificando seu espaço escolar tradicional para recebê-lo em condições de equidade em relação aos demais alunos.

1.4.2. Afinal, quem é o outro na educação do surdo?

Propomos iniciar nossas discussões sobre o papel do “outro” na educação dos Surdos abordando o **Outro-Surdo** (Dorziat, 2009). Um sujeito que traz para os diferentes contextos, nos quais está inserido, os dilemas oriundos das relações que estabelece. Quadros (2002), afirma que os Surdos são pessoas que se identificam com os pares surdos e se denominam Surdos. É um sujeito que interage com o mundo por meio das experiências visuais e independente do tipo ou grau de surdez, identifica-se com a língua de sinais, utilizando-a em situações de comunicação e interação com as demais pessoas.

A autora defende o direito e a possibilidade de a pessoa Surda apropriar-se tanto da língua de sinais, quanto da língua portuguesa, para alcançar um pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais.

Buscando compreender melhor quem são os Surdos que começam a adentrar as salas de aula das escolas regulares, utilizaremos as reflexões de Perlin (1998), sobre as identidades Surdas que nos mostram a necessidade de considerar as múltiplas faces que essa identidade pode apresentar. Considera-se importante apresentar as reflexões de uma autora Surda, para entender como os Surdos se definem, pensam a surdez e suas implicações para a constituição do sujeito.

Ao esclarecer sobre a representação da identidade Surda, a autora afirma que ela se estabelece em relação ao seu outro igual, sendo uma identidade subordinada ao semelhante Surdo que se distancia do conceito de corpo danificado, não se diluindo totalmente nas vivências socioculturais ouvintes.

Face às interações estabelecidas entre Surdos e ouvintes, às representações que surgem dessas interações e aos conceitos e condutas que se disseminam historicamente, identificam-se diferentes identidades entre os sujeitos Surdos, categorizadas por Perlin (1998, p. 62-66) como:

- **Identidades Surdas:** se sobressaem na militância das pessoas Surdas que têm consciência de ser definitivamente diferente e de necessitar implicações e recursos completamente visuais; interagem e se comunicam por meio da língua de sinais.
- **Identidades Surdas híbridas:** pessoas que nasceram ouvintes e tornaram-se Surdas e, portanto, conheceram a experiência auditiva e o português como primeira língua; captam a realidade de forma visual, estruturam-na em sua língua materna e expressam-se em sinais;
- **Identidades Surdas de transição:** Surdos criados na experiência ouvinte e que passam para a comunidade Surda, ocorre a des-ouvintização, mas permanecem com reflexos da representação da identidade anterior;

- **Identidade Surda incompleta:** Surdos que vivem sob os poderes de uma ideologia ouvintista e negam a representação Surda;
- **Identidades Surdas flutuantes** - manifestam os Surdos conscientes ou não de sua condição, que querem ser ouvintizados a todo custo, desprezando a cultura e a comunidade Surda; não conseguem integrar-se aos ouvintes por falta de comunicação oral e nem aos Surdos por falta da língua de sinais.

Corroboramos a ideia de Fernandes (2003) de que embora essa categorização represente uma tentativa de desestabilizar o discurso da surdez delimitado pelos graus e tipos de perda auditiva, que subordina o Surdo a uma alteridade representada pela ausência da audição, ela também, possibilita um engessamento das identidades que podem gerar um discurso unificado e incompleto sobre o tema. A autora afirma que é comum encontrarmos Surdos adultos se auto definindo a partir de tais configurações identitárias, essencializando sua natureza sócio histórica em uma destas definições.

Do mesmo modo que os discursos clínicos, alguns dos discursos antropológicos sobre a surdez propõem-se a ser os únicos politicamente corretos, criando novos círculos viciosos que, além de não permitirem a autonomia dos sujeitos surdos ao impedi-los de, por si só, construírem suas próprias representações identitárias, impõem uma nova lógica nas relações de poder, agora não mais construída sobre a relação binária ouvintes x surdos, mas sim sobre a tríade surdos legítimos x ouvintes x demais surdos (FERNANDES, 2003, p. 25).

Discordamos com o enquadramento das pessoas, sejam Surdas ou ouvintes, em categorias estanques que desconsideram a complexidade das interações estabelecidas no cotidiano e as contribuições que as experiências vividas trazem para a constituição de cada sujeito, mas entendemos que as reflexões propostas por Perlin (1998) contribuíram, no contexto em que se originaram, para o entendimento da surdez para além da ausência de audição.

Na maioria dos discursos proferidos existe uma tendência em se comparar pessoas Surdas e ouvintes e o fato dos Surdos serem ou não oralizados, capazes de se comunicar verbalmente, pode diminuir ou aumentar a distância que se estabelece nas interações com os ouvintes. “Na vida dos surdos o *ser* sempre foi relacionado ao *ouvir*, ao *falar* e, em consequência, a tudo que essas habilidades representavam: ser inteligente, ser educado, ser maduro” (DORZIAT, 2009, p. 31).

Para Dorziat (2009) muitos estereótipos assimilados pelos Surdos têm contribuído para reforçar os valores ouvintes e sufocar a expressão da cultura Surda. Na maioria das vezes, o Surdo toma como parâmetro o outro ouvinte e, quando isso acontece, a surdez passa a ser

entendida como uma experiência negativa, pois, por maiores que sejam os esforços para se aproximar desse “outro”, que se torna uma referência, os resultados não serão satisfatórios. Para a autora “[...] ser Surdo nessa sociedade significa um enfrentamento constante com o desconhecido” (DORZIAT, 2009, p. 31).

[...] é preciso se construir uma consciência da diferença, que, no caso dos Surdos, tem as marcas de sua trajetória de vida, das suas experiências interativas, engendrada na complexidade do ser. Enquanto as representações e ações em torno do Surdo estiverem amparadas na ideia de identidade única, universal, e, em consequência, na formação de políticas que desconsideram a gama de possibilidades de ser e estar no mundo, estaremos ratificando velhos mecanismos que contribuem cada vez mais para a exclusão social (DORZIAT, 2009, p. 33).

Vimos que esse enfrentamento começa na própria família, pois o Surdo precisa se esforçar diariamente para se comunicar com as pessoas com as quais convive dentro de casa. A busca pela aceitação dos familiares é constante, assim como o esforço para tentar estabelecer uma interação mais significativa com todos.

Ao pensarmos no contexto familiar em que o Surdo está inserido, constatamos que muitos crescem sem ter uma experiência linguística e visual significativas que lhes deem base para elaborações mais aprofundadas e favoreçam seu desenvolvimento. Desde pequenos, as interações comunicativas estabelecidas por eles são inadequadas, insuficientes, o que pode gerar uma série de problemas de ordem linguística, cognitiva, emocional e social.

Ao chegarem à escola, a falta de uma língua compartilhada entre os Surdos e os membros da comunidade escolar se perpetua, ou quando existe, é em uma relação restrita entre o aluno Surdo e o intérprete. Assim, tanto o espaço escolar, quanto o familiar, precisam ressignificar-se para se constituir em um espaço de troca, de interação e aprendizagem para que a tendência ao isolamento deixe de ser uma característica presente entre os Surdos. “A solidão narrada por muitos surdos refere-se ao sentir-se só, mesmo na presença de outras pessoas” (DORZIAT, 2009, p. 59).

O Outro-Surdo é um sujeito de conflitos e resistências, marcado por uma história de exclusão, segregação, rejeição e marginalização, obrigado a narrar-se a partir do outro ouvinte, tido como referência linguística e cultural por muito tempo; mas também, é um sujeito empoderado, que resistiu à representação de deficiência a ele atribuída, um sujeito engajado nas lutas sociais em prol da conquista e garantia de direitos historicamente negligenciados.

O Outro-Surdo da contemporaneidade é um sujeito multifacetado, que se define como indivíduo linguística e culturalmente diferente, é um sujeito participativo em busca de uma identidade que lhe permita ser Surdo e do direito de exercer com plenitude sua cidadania.

Nesta pesquisa o **Outro-Ouvinte** está sendo considerado como todas as pessoas que não compartilham as experiências visuais enquanto Surdos (QUADROS, 2004). Em âmbito educacional esse outro é representado pelos professores, colegas de sala, pedagogos, inspetor de aluno, bibliotecária, cozinheiras, secretárias, equipe gestora, professor do atendimento educacional especializado - AEE e intérprete de língua de sinais.

Consideramos importante abordar de forma mais aprofundada o papel do professor do AEE e do tradutor/intérprete de Libras, pois são profissionais que passaram a integrar o contexto escolar com o advento da inclusão e, ainda, se percebe grandes equívocos em relação às suas atuações no contexto da educação dos surdos.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE foi regulamentado pelo Decreto n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008 e revogado pelo Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial (CNE/CEB n.º 04/2009, art. 12).

O Decreto n.º 7.611 (2011) no art. 2.º, dispõe sobre a Educação Especial e especificamente sobre o Atendimento Educacional Especializado, caracterizando-o como um serviço de apoio especializado voltado a “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.1). O Decreto, ainda no Art. 2.º, primeiro parágrafo, explicita que o “[...] atendimento educacional especializado se caracteriza por um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p.1), ofertados de forma **complementar** para os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e/ou **suplementar** aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Ainda, define no Art. 2.º, segundo parágrafo que

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.2).

A Resolução n.º 4 de 2009, que apresenta as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo

5.º esclarece que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola e/ou em outra escola de ensino regular, no contra turno em que o aluno estuda, não podendo substituir a sala de aula regular. Admite-se a possibilidade de ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública e/ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios, evidenciando claramente seu caráter complementar e suplementar.

O AEE na forma de APOIO caracteriza-se pelos atendimentos que promovem o acesso ao currículo com ações que acontecem no mesmo turno de escolarização do aluno. Essas ações efetivam-se por meio de: interpretação em Libras oferecida aos alunos Surdos que são usuários da Língua de Sinais; serviço de guia-intérprete para alunos com surdocegueira e apoio à comunicação, linguagens e tecnologia assistiva para alunos com necessidade de suporte na comunicação alternativa com o uso de recursos da Tecnologia Assistiva – TA⁹ e na ambientação escolar para alunos com quadros psiquiátricos que apresentam alto nível de auto e heteroagressividade.

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 04/2009, são consideradas atribuições do professor que atua no AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13).

9 Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

O programa do Ministério da Educação para implantação de salas de recursos multifuncionais disponibiliza para as escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliário, materiais pedagógicos e de acessibilidade para compor o espaço físico no qual os alunos serão atendidos no AEE (BRASIL, 2011).

O professor que escolhe atuar no AEE precisa ser um profissional flexível, disposto a aprender com o outro, a ouvir seus alunos, entender suas necessidades, reconhecer suas especificidades e se qualificar sempre, pois a sala de recurso é um espaço de constantes desafios onde não há lugar para práticas engessadas, fragmentadas e descontextualizadas da realidade dos alunos.

No atendimento educacional especializado, o estudante torna-se o centro do processo de aprendizagem, e a atuação do profissional precisa estar voltada para que ele se torne protagonista do processo de construção do conhecimento, desenvolva autonomia e independência dentro e fora do contexto escolar.

É incompatível um professor do AEE que atende alunos Surdos e desconhece a Língua de Sinais e/ou tem um conhecimento básico sobre essa língua, mas reconhece-se que essa realidade pode ser encontrada em muitas salas de recurso existentes no país. Na sala do AEE não há a presença do intérprete de Libras, portanto, o professor relaciona-se diretamente com o estudante, sem a mediação de outro profissional como acontece na sala de aula regular e, possivelmente, a qualidade da interação entre professor e estudante ficará comprometida sem a presença de uma língua compartilhada entre eles.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada e publicada em 2008, a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa na modalidade escrita (como segunda língua), a produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base em imagens, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS), a disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos acessíveis constituem-se em conteúdos e recursos que devem ser disponibilizados aos alunos Surdos que frequentam o AEE.

Para isso, o professor precisa buscar conhecimento específico na língua de sinais, na utilização de recursos da TA, na adequação e produção de materiais adaptados às necessidades linguísticas do aluno Surdo que oportunizarão o enriquecimento curricular desses estudantes e o desenvolvimento de habilidades que lhe favorecerão um melhor desempenho nas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula.

Assim, entende-se o professor do Atendimento Educacional Especializado como o “outro” com qualificação necessária e conhecimentos específicos na área da surdez e da língua

de sinais para atuar diretamente junto ao Surdo, realizando escolhas de recursos materiais, didáticos e pedagógicos, ferramentas tecnológicas, adequações que contribuam para eliminar e/ou amenizar as barreiras que dificultam o acesso à informação e o seu processo de construção do conhecimento. Pelo menos esse deveria ser o perfil do professor que atua no AEE voltado para o estudante Surdo, embora, na prática, essa não seja a realidade encontrada em muitas salas de recurso.

A experiência de onze anos envolvida diretamente com a educação de Surdos, formação de professores e cursos de Libras revelou-nos uma realidade que aponta a falta de qualificação dos professores, seja, na formação inicial e/ou continuada, conhecimento restrito sobre a Língua de Sinais e as especificidades que envolvem a surdez, ausência e/ou escassez de cursos voltados para essa demanda e pouca participação por parte da família.

No atual contexto educacional que enfrenta os desafios de uma educação que vislumbra a proposta de uma escola para todos, o “outro” que se dispõe a atuar no AEE, principalmente, no direcionado às singularidades do Surdo, revela-se um profissional que devido à falta de conhecimento na área, ainda não consegue atender às necessidades deste estudante e tão pouco suprir suas expectativas.

Pensando na complexidade das relações que se estabelecem no contexto escolar destacamos a participação do **Outro-Intérprete de Libras** definido por Quadros (2004, p. 7) como a “pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”. Todavia, o trabalho do intérprete de Libras não é tão simples quanto parece na definição de Quadros (2004), pois o papel que ele exerce no contexto escolar é bastante complexo e ainda mal definido.

Lacerda (2010), ao analisar a atuação de intérpretes na educação infantil e ensino fundamental, aponta para o fato de que eles precisam se desdobrar atuando mais na construção da língua portuguesa, na formação de conceitos e na fluência em Libras do que na interpretação do conteúdo ministrado pelos professores, porque, a maioria dos alunos Surdos, só interagem com interlocutores fluentes em Libras no espaço escolar.

Se pensarmos nos pressupostos da abordagem Histórico-Cultural em que Vygotsky (1987) atribuiu um valor fundamental à linguagem e seu papel na constituição do sujeito, das relações sociais e das relações pedagógicas, entendemos que o Surdo chega à escola em condição de desigualdade em relação aos alunos ouvintes e, as interações que acontecerão nesse ambiente, provavelmente, não serão suficientes para que supere as dificuldades instaladas pela falta de uma língua compartilhada desde a infância.

Considerando que a linguagem, seja ela manifestada por meio de uma língua oral ou sinalizada, é fundamental para a expressão do pensamento, para o estabelecimento de interações entre as pessoas, para compreender e se fazer compreender pelo outro, para a participação social a escola assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem das crianças e jovens Surdos de forma ampla. Alunos Surdos necessitam do contato com outros interlocutores que utilizam a Língua de Sinais como forma de comunicação e expressão e essa interação não pode se restringir à figura do intérprete.

Lacerda (2010) ao citar Bakhtin (1986) afirma que para o autor todo processo de significação se estabelece a partir do pressuposto da “dialogia”. Qualquer enunciação só pode ser entendida e/ou produzida por seres humanos a partir de outras enunciações, ou seja, no processo dialógico de compreensão de duas ou mais vozes quando entram em contato. Assim, o sujeito se constitui em um grupo social não apenas pelo fato de nascer (ato físico), mas quando passa a fazer parte de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural.

O tradutor/intérprete precisa ter o máximo de conhecimento das possibilidades expressivas das duas línguas envolvidas na interpretação, seu conhecimento precisa ser para além da gramática, que apesar de fundamental é apenas um dos modos de descrição e prescrição em termos das línguas (LACERDA, 2010). A tradução/interpretação é um trabalho extremamente complexo, pois é importante manter certa fidelidade ao texto original, sem negligenciar a língua para qual se traduz. O conhecimento restrito em uma das línguas envolvidas no processo de tradução/interpretação pode “gerar interpretações equivocadas e levar o público que se pretende alcançar a significações inadequadas, à composição truncada de sentidos e à não compreensão da mensagem” (LACERDA, 2012, p. 279), por isso, a autora, afirma que o papel do intérprete e seus modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos e refletidos.

Albres (2015) complementa as afirmações sobre o papel do intérprete no contexto escolar afirmando que esse profissional realiza um trabalho em prol do acesso do estudante Surdo ao ensino, auxiliando os professores regentes na adequação das condições pedagógicas que lhes favorecerão a aprendizagem.

Embora definido como o profissional responsável pela mediação entre a comunicação de Surdos e ouvintes em diferentes contextos, tornando acessível as informações que circulam na língua oral, considerando o contexto escolar, o intérprete não pode ser a única pessoa fluente em Libras, capaz de realizar interações comunicativas com a pessoa Surda.

[...] não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba Libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada, e que ela possibilite a construção de conhecimento (LACERDA, 2010, p. 37).

Entretanto, é importante ressaltar que a defesa de um ambiente bilíngue no qual todas as pessoas envolvidas no processo educacional sejam capazes de se comunicar em língua de sinais, oferecendo trocas comunicativas significativas para a pessoa Surda, não pode ser confundida com o fato de que a aprendizagem da Libras pelos professores os obrigue a utilizá-la em sala de aula regular quando ministram suas aulas. Essa conduta provocaria o resgate da prática do bimodalismo na qual os sinais são utilizados seguindo a estrutura sintática da língua portuguesa, em uma miscelânea que desrespeita ambas as línguas e reflete em sérios prejuízos na aprendizagem dos alunos Surdos.

Por mais que os professores envolvidos na educação deste grupo de estudantes sejam fluentes em Língua de Sinais, fato considerado importante para o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e estudante, o intérprete de Libras será fundamental para que os conteúdos ministrados em sala de aula e as informações orais que circulam neste espaço lhe torne acessível. Portanto, ter professores que saibam a língua de sinais e consigam se comunicar com o estudante, por meio dela, não descarta a necessidade da presença do intérprete em sala de aula, a menos que esta seja bilíngue.

O intérprete de língua de sinais é um profissional que surge no âmbito educacional para atender à política inclusiva e, embora, tenha sido apontado nesta pesquisa que temos uma proposta voltada às especificidades dos estudantes desde a Constituição (1988), apenas em 2010, por meio da Lei nº 12.319 a profissão do Tradutor/Intérprete de Libras foi regulamentada em nosso país. Todavia, apenas a contratação de intérpretes não garante o sucesso do processo de inclusão (LACERDA, 2009).

Corroborando a ideia de Lacerda (2009), Albres (2015) defende a necessidade de ações que extrapolem a contratação do intérprete, ações que apontam a presença de **Outros-Profissionais** fundamentais para que a inclusão do Surdo seja considerada efetiva, como:

- a) a contratação de professores bilíngues (fluentes em língua de sinais) para atuarem no Ensino Fundamental I, uma vez que os alunos dessa faixa etária estão em pleno processo de aquisição das duas línguas (Português e Libras) e precisam que a mediação do conhecimento seja feita por um professor, capaz de estabelecer uma relação direta com o aluno e não de um intérprete;

- b) a contratação de professores Surdos que se constituirão em um modelo linguístico e cultural para os alunos;
- c) um professor bilíngue para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua;
- d) o professor do atendimento educacional especializado para contribuir no desenvolvimento de habilidades ainda não conquistadas, assim como elaborar ou adaptar recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam a construção do conhecimento e um professor bilíngue para o trabalho de reforço escolar para amenizar possíveis dificuldades de aprendizagem que possam surgir no contexto da sala de aula regular.

Só poderemos afirmar que estamos conseguindo oferecer ao Surdo um ambiente bilíngue quando todos esses “outros” que compõem a complexa rede de relações estabelecidas entre as pessoas fizerem parte do contexto educacional. Por isso, a pesquisa se propõe neste momento discutir a proposta educacional inclusiva para além do discurso oficial, refletindo sobre a inclusão que temos, aquela que queremos e a proposta que podemos alcançar.

1.5 A inclusão do aluno surdo para além do discurso oficial

[...]

Todas as guerras do mundo são iguais.
 Todas as fomes são iguais.
 Todos os amores são iguais.
 Iguais todos os rompimentos.
 A morte é igualíssima.
 Todas as ações cruéis, piedosas ou indiferentes são iguais.
 Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem.
 Ninguém é igual a ninguém.
 Todo ser humano é ímpar.
 Carlos Drummond de Andrade

Refletindo sobre o poema de Drummond e o quão singular é o ser humano, entendemos que o elemento fundamental em qualquer proposta inclusiva é o reconhecimento da diferença que marca a singularidade das pessoas. Por isso, conforme defende Dorziat (2009, p. 71) “é necessário que as diferenças mais marcadas sejam consideradas de forma mais atenta, menos diletante e retórica, entre elas a das pessoas surdas”.

A proposta educacional voltada para as pessoas Surdas difere daquelas apresentadas aos demais alunos, pois, conforme discutimos nas seções anteriores, a pessoa Surda traz para o

ambiente educacional a língua de modalidade viso espacial utilizada por ela e marcas culturais que as distingue dos demais, ou seja, sua diferença linguística e cultural implica em uma prática pedagógica que valoriza a aprendizagem por meio de experiências visuais, da interação e da construção do conhecimento a partir da língua de sinais.

Assim, antes de discutirmos a proposta educacional inclusiva voltada especificamente aos Surdos, apontando seus pontos e contrapontos, considera-se pertinente a reflexão sobre os conceitos atribuídos aos termos “diversidade” e “diferença” tão presentes nos discursos educacionais.

Nos últimos tempos, a diversidade tem sido tratada como tema central nas propostas políticas que abordam a educação inclusiva, aparecendo como tema de documentos elaborados e disseminados pelo governo como iniciativa para favorecer a implementação de sistemas educacionais inclusivos por todo país. Documentos como: Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2006); Educar na Diversidade: material de formação docente (2006); Coleção Educação para Todos – Educação como exercício de diversidade, volume 7 (2007); Diversidade na Educação: como indicar as diferenças? (2006); entre outros, todos disponíveis em www.portal.mec.gov.br. Documentos que direcionam um olhar para a inclusão a partir do respeito à diversidade, mas raramente, se dispõem a problematizar os reflexos que tal ponto de vista provoca no entendimento sobre a proposta educacional inclusiva.

Sobre a utilização exaustiva do termo diversidade em inúmeros documentos oficiais Abramowicz e Rodrigues (2013, p. 17) afirmam que “o uso indiscriminado pode tornar-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”.

Em suas problematizações sobre os conceitos de diversidade e diferença e os reflexos nas propostas governamentais, as autoras, esclarecem que a indiferenciação entre diversidade e diferença esvazia a diferença. “A diversidade esvazia a diferença, pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber (...)” (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2013, p. 18). Para as autoras, no discurso da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, que para elas significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico.

A realidade é que, conceitos como “tolerar”, “respeitar”, “aceitar” continuam reforçando a invisibilidade das pessoas com deficiência, porque são atitudes que não geram implicação

com os sujeitos; eu posso tolerar, respeitar ou aceitar uma pessoa sem ter que me envolver com ela, sem oferecer-lhe uma prática que atenda às suas necessidades. Reconhecer a diferença implica em um envolvimento direto e efetivo com a causa, na busca de caminhos, na problematização da situação, na ação em prol de uma mudança. Reconhecer a diferença significa engajar-se, posicionar-se e agir sobre a situação, enquanto aceitar a diversidade reflete em uma neutralidade de ação.

Turetta (2006), ao defender a importância do reconhecimento da diferença no processo de inclusão para a superação dos desafios esclarece que

[...] a maneira mais promissora de considerar a inclusão é a que respeita e valoriza as diferenças, sem que qualquer especificidade seja caracterizada como impedimento para a aprendizagem, mas que todas reafirmem o desafio de avançarmos no processo de transformação dos padrões de desenvolvimento até então atingidos (TURETTA, 2006, p. 7).

O Surdo encontra-se em conflito em relação à política de inclusão escolar, pois as propostas educacionais voltadas a ele ainda não atendem sua especificidade linguística e cultural, tão pouco suas expectativas e as práticas pedagógicas revelam desconhecimento das reais necessidades dessas pessoas. Santos e Lacerda (2013) afirmam que

[...] o discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, definindo-o em muitos casos, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade (grifo nosso) para definir a inclusão (SANTOS e LACERDA, 2013, p. 41).

As pessoas com deficiência vivenciaram momentos distintos em relação à forma com a qual foram tratadas pela sociedade. É interessante pensar que a mesma diferença que contribuiu para a exclusão dessas pessoas, para serem deixadas à margem por não se enquadrarem ao “padrão de normalidade” estabelecido socialmente, hoje, é defendida como um elemento importante para o reconhecimento das potencialidades e não da limitação.

No caso do Surdo, por exemplo, o reconhecimento de sua condição linguística e cultural diferenciada reflete na necessidade de propostas que valorizem a forma específica que apresentam de interagir e aprender, se, essa diferença não é reconhecida, há uma tendência em ensiná-los tendo como referência os alunos ouvintes.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa, um aprofundamento das questões históricas sobre a Educação Especial, considera-se importante apresentar alguns pontos marcantes sobre

essa trajetória que se iniciou com uma atitude de exclusão das pessoas com deficiência e hoje, vivencia a proposta de uma ação que incluía essas pessoas no contexto educacional e social.

A história da humanidade revela que a sociedade, de forma geral, sempre demonstrou dificuldade em lidar com a diferença. O caminho da exclusão à inclusão percorrido pelas pessoas com deficiência, entre elas, as pessoas Surdas, tem sido sofrido, cheio de percalços, lutas e conquistas, mas ainda há muito a se conquistar.

Silva (2009) explica que na antiguidade, entre gregos e romanos as pessoas com deficiência representavam males futuros e, por isso, eram abandonadas à própria sorte ou eliminadas pelo grupo. Conduta que continuou sendo praticada na Idade Média em que a deficiência era entendida como a interferência de forças demoníacas, associadas à imagem do diabo e atos da feitiçaria, por isso, as pessoas com deficiência continuaram sendo “vítimas de perseguições, julgamentos e execuções (CORREIA, 1997, p. 13). Nesse período, prevaleceu uma atitude de total **exclusão** em relação à pessoa com deficiência.

De acordo com Silva (2009), ainda na época medieval, começaram a surgir as primeiras atitudes de piedade e caridade em relação às pessoas com deficiência e por intermédio de alguns nobres e pessoas pertencentes a algumas ordens religiosas fundaram-se hospícios, orfanatos e albergues para recolher as pessoas marginalizadas. Ao longo do século XIX e meados do século XX as pessoas com deficiência foram inseridas em instituições assistencialistas. As primeiras instituições criadas direcionaram o trabalho às pessoas com deficiência auditiva, visual e deficiência mental¹⁰. Nesta fase, as pessoas foram rotuladas e separadas em função da deficiência que apresentavam, conduta que se caracterizou pela **segregação** das pessoas com deficiência.

Com o tempo, a institucionalização das pessoas com deficiência passou a ser questionada. Silva (2009), afirma que a conscientização, por parte da sociedade, do tratamento desumano oferecido à pessoa com deficiência, da fraca qualidade de atendimento das instituições aliado aos altos custos gerados por elas e dos avanços científicos, permitiu a **integração** dessas pessoas no contexto educacional e social. A autora ressalta que a integração se baseou no princípio da normalização, pois considera que a pessoa com deficiência deve se adequar ao ambiente e não o contrário.

¹⁰ A história da Educação Especial no Brasil tem como marco a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (“Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (MAZZOTTA, 1996).

O processo de integração consistiu no esforço de inserir pessoas com deficiência que alcançaram um nível compatível com os padrões sociais vigentes, uma atitude que tem se mostrado unilateral em nossos dias, pois revela um esforço somente da pessoa com deficiência e seus aliados: família, instituição especializada e algumas pessoas envolvidas na causa da inserção social (SASSAKI, 1997).

Da maneira como aconteceu e, ainda hoje, é realizada em muitos locais, a integração pouco exige da sociedade em relação à modificação de atitudes, espaço físico ou práticas sociais e educacionais. Percebe-se uma conduta de aceitação da sociedade em relação à pessoa com deficiência, desde de que ela se adapte ao contexto social.

Assim, apesar do movimento de integração apontar um avanço em relação aos pensamentos e práticas do período da segregação, ele representou uma conquista pouco significativa para as pessoas com deficiência, pois exigiu um envolvimento muito pequeno por parte da sociedade.

Fernandes (2013) esclarece que as fases da integração e da inclusão são contemporâneas e, ambas, sintetizam marcos na defesa e promoção dos direitos humanos à pessoa com deficiência, basicamente o que as diferencia é o papel desempenhado pela sociedade nesses processos. Para a pessoa com deficiência a visão da integração ou da inclusão possuem diferenças significativas, uma vez que a integração condiciona a inserção dessas pessoas às suas conquistas pessoais, aos seus esforços particulares, enquanto a inclusão não vincula essa inserção às condições do sujeito, é a sociedade que precisa preparar-se para acolhê-los.

A partir da década de noventa inicia-se um movimento em defesa da **inclusão** dos alunos com deficiência em âmbito social e educacional apoiado por mudanças significativas na legislação internacional e nacional.

Dois eventos educacionais internacionais influenciaram de forma significativa o movimento em prol da inclusão no cenário brasileiro: o primeiro foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, que discutiu a necessidade de uma política educacional de qualidade que possibilitasse um atendimento efetivo ao maior número de crianças possível, apontando transformações necessárias nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. A conferência culminou na proclamação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990).

O segundo evento, bastante representativo para mudar o cenário educacional, foi a Conferência que aconteceu na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. Durante esse evento,

o conceito de escola inclusiva passou a ser considerado de forma mais efetiva. O principal objetivo era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, que oferecesse oportunidade de aprendizagem a todos. A Declaração de Salamanca (1994), elaborada durante a conferência, estabeleceu que qualquer aluno que apresentasse dificuldade em sua escolarização deveria ser considerado uma pessoa com necessidades educativas especiais e a escola, a partir de então, deveria se adequar às especificidades dos alunos.

Entende-se que os reflexos do movimento de integração e inclusão ainda podem ser percebidos na forma com que a sociedade aceita ou acolhe, tolera ou reconhece, respeita ou se envolve quando o assunto é a pessoa com deficiência.

Embora a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) tenham influenciado de forma substancial as discussões e as propostas voltadas para a educação inclusiva, no Brasil, a Constituição Federativa (1988) já contemplava no artigo 208, inciso III que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores ¹¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse fato torna evidente que os direitos assegurados por lei só serão efetivados mediante envolvimento da sociedade com a causa, caso contrário, permanecerão sendo apenas propostas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também representou, legalmente, um avanço positivo em relação à proposta de inclusão educacional do aluno com deficiência. Em seu artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar a todos os alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Até o momento, utilizamos como referência à inclusão documentos que tratam do tema de maneira geral, a partir de agora, consideramos importante aqueles que tratam da especificidade linguística do aluno Surdo, garantindo-lhe o acesso à educação por meio da Língua Brasileira de Sinais, apresentando também, os contrapontos dessas propostas. Um deles é a Lei 10.098 de 2000 que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, destacando em seu art. 2º, inciso IX “a Língua

¹¹ A legislação atual vigente não utiliza mais esse termo, que foi substituído pela expressão: pessoa com deficiência. O termo “portadores” implica em algo que se porta sendo possível se desvencilhar tão logo se queira; remete a ideia de algo temporário como uma doença que a pessoa deixará de portar quando estiver curada. Quando se rotula alguém como “portador de deficiência”, nota-se que a deficiência passa a ser a marca principal da pessoa. Disponível em: www.serlusocial.org.br.

Brasileira de Sinais (Libras) como um direito de acessibilidade da pessoa surda, uma forma de acesso à comunicação e interação entre os cidadãos” (BRASIL, 2000, p.1).

Nesta lista, também se acrescenta a Lei 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais “como meio legal de comunicação e expressão, definindo-a como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas Surdas do Brasil” (BRASIL, 2000, p.1).

Em seguida, surge o Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 e traz novas disposições sobre a Libras, dentre elas a inserção como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas e, ainda, como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e educação profissional. O Decreto 5.626 de 2005, também, dispõe sobre a formação docente para o ensino de Libras, a garantia às pessoas Surdas ao acesso à informação, comunicação e educação por meio da língua de sinais, a formação do tradutor/intérprete de Libras e a garantia do Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos, que será abordado de forma mais detalhada adiante.

Com uma visão bastante crítica das políticas educacionais voltadas para as pessoas Surdas e das intenções que subjazem esses documentos, Lopes (2011) analisa que ao lutar pela disseminação da Libras e pela qualificação dos professores, ironicamente, a própria comunidade surda representada por associações e militantes da causa acabaram contribuindo para o fortalecimento da política de inclusão, para a inserção de Surdos e ouvintes no mesmo espaço e, conseqüentemente, para o enfraquecimento das escolas para Surdos.

Com professores sendo capacitados durante os seus cursos de formação geral, não teremos porque reivindicar uma escola de surdos. As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos. Mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre surdez, surdos e educação, parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nosso controle (LOPES, 2011, p. 82).

Embora não se possa negar que estes documentos trouxeram uma mudança na visão da sociedade em relação à língua de sinais e à pessoa Surda, se considerarmos a realidade do contexto educacional brasileiro, pouco interferiram nas práticas voltadas aos alunos Surdos ou no tratamento dado à língua de sinais no contexto da escola regular, pois, na maioria dos casos, ela está restrita à comunicação que se estabelece entre o estudante surdo e o intérprete de Libras.

Desconhecemos, no município em que a pesquisa foi realizada, uma escola regular que ofereça a Língua de Sinais como disciplina curricular aos alunos, embora a legislação vigente tenha dado abertura e respaldo para que ações como esta fossem implementadas. Se as escolas para Surdos estão sendo questionadas pela política educacional vigente e, se as escolas regulares não oferecem de forma efetiva a língua de sinais, desde a mais tenra idade, aos alunos Surdos, onde esses alunos terão acesso à essa língua considerada por Lei (BRASIL, 2002) a língua natural da comunidade surda?

Também é importante destacar a Lei Brasileira da Inclusão que passou a vigorar em 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

O art. 28 da referida lei, incisos V, XI e XII, respectivamente, incumbe ao poder público assegurar a “oferta de educação bilíngue, em Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”, a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” e a “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”. O fato da Lei da Inclusão destacar ações voltadas ao ensino do estudante Surdo mostra que as diferenças que marcam essas pessoas são fundamentais e devem alicerçar qualquer proposta inclusiva que busque atendê-los de acordo com sua realidade.

Ao problematizar a inclusão educacional do estudante Surdo, consideramos ser fundamental esclarecer de que lugar nos posicionamos ao entender a inclusão educacional. Entendemos a inclusão como um movimento que exige uma profunda ressignificação de conceitos e de papéis por parte de todos os envolvidos (família, escola, sociedade), além de exigir um comprometimento com o outro e o reconhecimento do direito de acesso e participação em qualquer ambiente que estiver inserido. Entendemos que problematizar a inclusão não significa negá-la, mas pensar em formas mais adequadas de implementá-la.

Ao apontar as mudanças necessárias para a implementação de uma educação inclusiva, Carneiro (2017) ressalta a necessidade de que a escola parta do princípio que todos podem aprender. Para a autora, a escola só será inclusiva se reformular seus conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, enfim, desconstruir a ideia de homogeneização e reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, heterogêneo e independe de condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, entre outras.

A inclusão educacional, entendida nesta pesquisa como uma proposta em construção, é definida por Sánchez (2005) como um conceito de abrangência ampla que faz referência não só aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos da escola, que precisa estar preparada para acolhê-los e educá-los.

Esta forma de entender a inclusão reivindica a noção de pertencer, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças. [...] De igual forma, cuida para que ninguém seja excluído por suas necessidades especiais, ou por pertencer a grupos étnicos ou linguísticos minoritários, e finalmente, ocupa-se dos alunos em qualquer situação de risco (SÁCHEZ, 2005, p. 13).

Da mesma forma que Sánchez (2005), inspirado no princípio da escola para todos, Mazzotta (2008) conceitua inclusão como uma política educacional que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola, sendo praticada com responsabilidade a fim de incluir todos os alunos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às necessidades individuais. O autor apresenta uma reflexão interessante quando utiliza o termo “inclusão selvagem” significando uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas, forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsiderando necessidades específicas de recursos, suportes e serviços especializados para determinados segmentos da população escolar.

Refletindo sobre a inclusão, Carneiro (2017, p. 122) esclarece que “a educação como um direito de todos, garantida pela democratização do ensino, por si só, deveria ser inclusiva, uma vez que o termo “todos” não admite exclusões”. Entretanto, não é isso que se observa na prática, pois o “todos” da educação envolve um grupo bastante seletivo e os alunos que não conseguem aprender, por motivos diversos, continuam sendo discriminados ou excluídos pela escola. A autora explica que sendo a escola uma instituição social, atua necessariamente com o coletivo e, historicamente, assumiu um papel de homogeneização, trabalhando com objetivos, metodologias e recursos únicos, desconsiderando as diferenças e a proposta inclusiva pautada no reconhecimento destas diferenças.

Quando uma característica como a deficiência, por exemplo, impede a adaptação à estrutura fixada pela escola e o aluno não consegue responder de forma igual aos anseios da mesma, toda a estrutura é ameaçada e o instinto de manutenção do mesmo aponta para o sujeito inadaptado como responsável pelo fracasso (CARNEIRO, 2017, p. 122).

Portanto, pautada no princípio da educação para todos, a escola precisa além de acolher a diferença, criar mecanismos para a plena participação de todos. Para Carneiro (2017) a educação foi adjetivada de inclusiva para marcar sua responsabilidade com aqueles que foram historicamente excluídos da escola, ainda que isso signifique uma total reestruturação do sistema proposto. Compartilhamos da ideia de Carneiro (2017), de que ainda prevalece o entendimento de que a simples presença física no espaço escolar é garantia de educação para todos.

Talvez a dificuldade em efetivar a proposta educacional inclusiva esteja justamente no fato de que essa implementação implique mudanças tão profundas do ponto de vista curricular, arquitetônico, metodológico, atitudinal que refletirão no surgimento de uma escola que ainda não conhecemos. Muitos profissionais que enfrentam, na atualidade, os desafios da educação inclusiva não compartilharam a experiência de, no papel de estudantes, vivenciarem a inclusão. A maioria traz em suas lembranças uma escola que priorizava classes homogêneas, a padronização do ensino, do sistema de avaliação, desconsiderando as diferentes formas de ensinar e aprender, conforme Rodrigues (2011),

[..] é certo que os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e a justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética, mas, sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida (RODRIGUES, 2011, p. 106).

Para Fernandes (2013) o termo inclusão traduz uma grande controvérsia entre os estudiosos que se dividem em posições bastante divergentes, principalmente quando as discussões envolvem o estudante público-alvo da educação especial. Pietro (2006) defende a ideia de que essas divergências marcam as posições políticas acerca da inclusão:

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastantes distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática são extremamente divergentes (PIETRO, 2006, p. 44).

A afirmação de Pietro (2006) revela uma relação direta entre a concepção de inclusão educacional e as práticas implementadas no contexto escolar, além de ressaltar a discrepância

entre as propostas pedagógicas, políticas vigentes e sua aplicabilidade no contexto educacional. Fernandes (2013) aponta três tendências que dividem opiniões sobre as formas de implementação de sistemas educacionais inclusivos:

A primeira consiste na **inclusão como inserção física**: representada por grupos que compreendem e praticam a inclusão em nível abstrato, julgam que as garantias legais da matrícula de alunos com deficiência se concretizam a partir de seu acesso à escola comum. É uma perspectiva que promove a indiferenciação dos grupos, massificando sob o rótulo das necessidades especiais as diferenças dos alunos (FERNANDES, 2013, p. 95).

A autora esclarece que a política de inclusão como inserção física alimenta os discursos oficiais falaciosos, pois, fomenta as estatísticas que comprovam o aumento da inclusão educacional em número de matrículas, em detrimento da qualidade da educação dispensada aos estudantes.

A segunda perspectiva denominada de inclusão responsável é vista como uma tendência reformista por alguns segmentos sociais por defender mudanças no sistema de ensino, entendendo que a educação inclusiva se situa em um momento de transição de paradigmas. Esse grupo defende a manutenção provisória de serviços que substituem a oferta regular como classes ou escolas especiais e julga que uma parcela de alunos em função de graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta curricular e linguística diferenciada, requer que seu atendimento seja realizado nesses espaços (FERNANDES, 2013, p. 95).

Esse posicionamento fundamenta-se na compreensão de que os recursos e serviços da educação especial é parte integrante da ampla rede de ajuda e apoio à inclusão educacional (FERNANDES, 2013).

Na terceira perspectiva estão os adeptos da inclusão total ou radical, que defendem a inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular. Para os adeptos, a coexistência de situações paralelas de inserção dos alunos, como as classes e as escolas especiais, cria um impasse ao verdadeiro objetivo de incluir todos os alunos. Evidencia-se a não aceitação das escolas especiais por elas gerarem a divisão dos alunos entre “normais” e “especiais”. Amparados na crítica de desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento da Educação Especial, o grupo que defende esse tipo de inclusão, argumenta sobre a restrição da atuação do Estado com o atendimento educacional especializado sendo realizado por organizações não governamentais, via realização de convênios para repasse de recursos financeiros ou a cessão de profissionais que integram o quadro docente (FERNANDES, 2013, p. 95).

Sobre a inclusão total, a autora esclarece que as instituições especializadas não seriam totalmente descartadas, entretanto, teriam sua ação ressignificada e, além de oferecer o AEE, em período contrário ao da escolarização formal, poderiam tornar-se centros de referência na formação profissional. Para a autora, as adesões aos diferentes posicionamentos dividem pais, profissionais, pesquisadores e, principalmente, os sujeitos destinatários desse processo: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Se há incoerências, fragilidades, falta de informação, dúvidas, contradições quando se aborda a inclusão educacional, essas problematizações se intensificam ao pensarmos sobre a inclusão do estudante Surdo. Na realidade, trata-se de uma discussão bastante polêmica, pois existe uma corrente formada por Surdos e ouvintes militantes na causa da surdez que defendem a permanência desses alunos nas escolas para Surdos, por considerarem essas escolas como espaços legítimos para a aquisição da língua de sinais e construção significativa do conhecimento, em contrapartida as propostas educacionais disseminadas pelo governo priorizam a matrícula desses alunos na escola regular.

Para Dorziat (2009) o que se observa é uma apropriação dos discursos oficiais sobre inclusão educacional que, “terminam na prática, sendo burocratizados e promovem a hierarquização das pessoas, dos conhecimentos, da participação democrática, porque há uma *pseudoaceitação* da diferença” (Dorziat, 2009, p. 83) que, segundo a autora, não promove a mudança de concepção sobre o outro, sobre as possibilidades infinitas do desenvolvimento humano. A autora complementa que, em muitas situações, os discursos e conceitos sobre a inclusão educacional ficam reduzidos ou terminam esvaziados de significado.

Gesser ao prefaciá-la obra de Albres (2015), analisa o discurso das propostas governamentais para a educação destinada aos Surdos na perspectiva da educação inclusiva afirmando que “(...) as secretarias de educação têm se eximido da construção de programas de educação bilíngue, pois não garantem outros profissionais, necessários para a implementação dessa política”.

Esses outros profissionais citados pela autora e por Fernandes (2012) seriam:

- a) o professor ou instrutor de Libras (preferencialmente, Surdo);
- b) o professor bilíngue para o ensino da Língua Portuguesa com metodologias de ensino de segunda língua e o professor bilíngue para o trabalho de reforço escolar em prol de suprir as dificuldades com os conteúdos escolares.

Atualmente, o que a escola tem oferecido ao aluno Surdo é o professor do atendimento educacional especializado e o intérprete de Libras e, ambos, devido à carência dos profissionais citados acima, têm atuado em diferentes frentes no contexto escolar.

Fernandes (2012) esclarece que a presença de todos esses profissionais no contexto escolar representa o ponto de partida para a implementação de uma proposta de educação bilíngue em contextos educacionais inclusivos. Para a autora, além do cumprimento das exigências legais, do ponto de vista das práticas escolares, faz-se necessária uma constante reflexão sobre os conteúdos, os objetivos, as metodologias e as formas de avaliação adotados pela escola para uma reestruturação considerando-se as possibilidades dos estudantes Surdos.

Quadros (2006) defende a ideia de que a escola que os Surdos querem e a escola que o sistema permite estão longe de serem convergentes. Para a autora, as discussões sobre o tema refletem uma grande incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos Surdos.

As proposições dos surdos sempre foram por uma escola pública de qualidade em língua de sinais com professores bilíngües e professores surdos. O ideal proposto pelos representantes surdos (...) critica a manutenção dos surdos dentro dos espaços das escolas que estão estruturadas para ensinar e aprender em português com alunos que crescem ouvindo e falando esta língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nesta perspectiva. Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Dá para se perceber que eles entendem inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato consolidadas em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (QUADROS, 2006, p. 14).

Corroborando a ideia de Quadros (2006), Lacerda (2006, p. 177) esclarece que “esse ambiente de uma suposta inclusão, na realidade, não cumpre o seu objetivo de incluir o aluno Surdo, ao contrário, o aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes”. Uma situação que precisa ser intensamente discutida é o papel que a língua de sinais assume e/ou deveria assumir em uma proposta educacional inclusiva voltada para estudantes Surdos. Isso porque conceitos e entendimentos reducionistas estão sendo criados sobre a oferta de um ambiente bilíngue para eles.

Uma proposta de educação bilíngue para Surdos não se sustenta pela simples presença da língua de sinais e da língua portuguesa no contexto educacional (FERNANDES, 2012), embora essa definição predomine nas políticas oficiais e esteja sendo incorporada aos discursos de diferentes profissionais da educação. Se língua, cultura e currículo são espaços de produção de significação e de construção de identidades sociais, onde se entrecruzam pontos de vista, relações de poder e efeitos de sentido, o empreendimento por uma educação bilíngue comprometida em promover a legitimidade negada a grupos minoritários exige posicionamento

ético e político (SILVA, 2001). Isso significa entender a proposta bilíngue para além das fronteiras estabelecidas pelas línguas envolvidas no processo. Isso, por que, conforme Lacerda (2006),

[...] o aluno Surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável). A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vistas diversos (LACERDA, 2006, p. 177).

Considerando a ideia de Lacerda (2006), entende-se que a língua de sinais precisa emergir no contexto educacional, não apenas como um meio de transmissão do conteúdo ou informações que circulam no contexto escolar, mas, como elemento que favorece a interação, a criação de vínculos afetivos, a construção do conhecimento e o exercício da cidadania.

O Surdo precisa do encontro com os pares no ambiente escolar, ele necessita do contato com outras pessoas fluentes em Libras para que possa interagir, aprender, se desenvolver, ao abordar a necessidade do contato entre crianças Surdas e Surdos adultos, Lodi (2004, p. 29) afirma que “é na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez”. Complementando a afirmação da autora, Lacerda (2006) esclarece que,

[...] o aluno Surdo, como qualquer criança que frequenta o ensino fundamental, está em processo de desenvolvimento da linguagem, de processos identificatórios, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros [...] É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucessos, insucessos, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Além disso, é nessa etapa da vida que os processos identificatórios se consolidam e o aluno surdo, sozinho no ambiente escolar, em sua condição de surdez, pode, por isso mesmo, enfrentar uma série de dificuldades (LACERDA, 2006, p. 177).

Lacerda e Lodi (2009), problematizando a questão do estudante Surdo inserido na escola regular afirmam que geralmente, nos processos inclusivos, as pessoas defendem que os Surdos devem ter contato com a diferença, mas nem sempre consideram que os estudantes incluídos também precisam ter contato com seus iguais para a constituição de sua identidade. Ao abordar a importância do contato com os pares, Góes e Turetta (2009), defendem a ideia de que o aluno

Surdo, precisa, sempre que possível, ser incluído em grupos, para que possam conviver com a diferença e com a igualdade.

Conhecer as especificidades que envolvem a realidade da pessoa Surda influencia nas propostas voltadas a ele. Se o professor desconhece as suas necessidades de aprendizagem não saberá definir qual o ponto de partida e/ou selecionar recursos adequados para a intervenção pedagógica e sua prática não terá significado.

Um equívoco cometido quando não se conhece a realidade desse estudante é a confusão que se faz sobre a presença do intérprete no contexto escolar. Embora seja um direito garantido por Lei (BRASIL, 2005, 2015), a oferta da língua de sinais não pode ser reduzida à presença desse profissional em sala de aula, a atuação do intérprete na escola não garante uma educação bilíngue para o Surdo, tão pouco atende às expectativas desse grupo quanto à inclusão. Para Lacerda (2012), há poucos estudos sobre a atuação do intérprete em sala de aula e as especificidades que envolvem esse trabalho em cada nível de ensino, “seu papel e modos de atuação merecem ser mais bem compreendidos” (LACERDA, 2012, p. 279).

Se o professor tem consciência da especificidade linguística do estudante Surdo, reconhece a diferença que existe no seu processo de aprendizagem em relação a um ouvinte, a partir desse entendimento, poderá buscar estratégias metodológicas e recursos visuais que estejam adequados às suas necessidades.

Ao buscar atender essas necessidades, o professor possibilitará ao estudante Surdo igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem. Esse ponto de vista sobre a inclusão não nega a deficiência, mas reconhece que há um ser humano para além dela. É uma visão que reconhece a diferença e entende que ela implica em diferentes olhares e intervenções pedagógicas, sem subestimar o aluno e suas possibilidades de desenvolvimento.

Considerando-se as possibilidades de desenvolvimento do estudante Surdo e as especificidades que envolvem seu processo de construção do conhecimento, a legislação vigente (BRASIL, 2011) garante a todos os matriculados na escola pública o direito ao Atendimento Educacional Especializado, que conforme esclarece Reis, Silva e Silva (2012, p. 159), “não tem a função de escolarizar, mas de oferecer condições complementares ao desenvolvimento da pessoa para que ela consiga se desenvolver na escola”. As autoras esclarecem que o Surdo utiliza múltiplos caminhos para se comunicar e aprender e, que o professor que atua no AEE, busca desenvolver ou ampliar as condições de uso destes caminhos para que os estudantes Surdos tenham todas as condições necessárias de acesso e permanência com qualidade no ensino regular.

De acordo com Reis, Silva e Silva (2012, p. 159) o trabalho docente no AEE envolve três momentos didático-pedagógicos distintos:

1º) Momento para o ensino de Libras: momento que favorece o conhecimento e a aquisição de termos científicos. O trabalho deve ser realizado pelo professor de Libras (preferencialmente Surdo), planejado de acordo com o estágio de desenvolvimento e diagnóstico do conhecimento que o aluno tem sobre a Língua de Sinais.

2º) Momento para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos: momento em que serão trabalhadas as especificidades da Língua Portuguesa para os alunos surdos. O trabalho deve ser realizado por um professor de Língua Portuguesa (graduado nessa área, preferencialmente), à parte das aulas da turma comum, todos os dias, considerando-se o nível de conhecimento que o aluno Surdo tem dessa língua.

3º) Momento da informação e cultura: nesse momento o professor do AEE deve apresentar ao aluno surdo diferentes experiências culturais e sociais de forma que eles conheçam manifestações culturais diversas (teatro, esporte, história da humanidade).

Para as autoras, esses momentos precisam ser sempre apoiados em uma visão de educação bilíngue, pois de acordo com essa abordagem, o Surdo tem o direito de ser escolarizado tendo a Língua de Sinais como referência. Entretanto, o que está posto no papel, ainda não se concretizou na prática, pois o AEE oferecido ao Surdo está longe de garantir com qualidade e efetividade os três momentos defendidos por Reis, Silva e Silva (2012).

Diante das discussões apresentadas, entende-se que a implementação de uma política educacional inclusiva não se efetivará somente por meio da promulgação de leis que obrigam as escolas regulares a aceitarem a matrícula dos estudantes com deficiência, pois “a mera inserção física na sala comum não garante educação de qualidade que respeite os diferentes” (TURETTA, 2006, p. 13).

Concordamos com Carneiro (2017) quando afirma que as práticas educacionais não se alteram por decreto, mas os documentos oficiais se constituem em mecanismos de cobrança, uma vez que estabelecem normas e diretrizes que permitem a reivindicação de seu cumprimento por parte da sociedade. Assim, a implementação de uma política de inclusão escolar implica, para além do discurso oficial, no planejamento e na estruturação constantes da dinâmica da escola para receber esses estudantes (GLAT, 1998).

A proposta educacional inclusiva exige enfrentamento de desafios constantes no cotidiano escolar. Mudanças atitudinais no que se refere a acolher, conhecer as especificidades dos alunos, identificar suas necessidades, valorizar as potencialidades e buscar caminhos para que tenham acesso à informação e participem efetivamente do processo de construção do

conhecimento precisam ter prioridade sobre as imposições legais. Defendemos a ideia de que o ponto de partida seja a mudança atitudinal, pois esta não acontece por imposição, ao contrário resulta da conscientização da necessidade da mudança.

Não adianta só aceitar a matrícula do aluno com deficiência porque existe uma legislação que garante sua presença na escola regular ou realizar mudanças arquitetônicas, disponibilizar um profissional de apoio para acompanhar os alunos que necessitem, oferecer atendimento educacional especializado (sem se preocupar com a qualificação do profissional que atua neste ambiente), disponibilizar recursos específicos se os profissionais da educação não estiverem realmente engajados com a proposta inclusiva, envolvidos e dispostos a investir em sua qualificação profissional, ressignificar conceitos, condutas, problematizar a própria prática e transformá-la à medida que os desafios surgirem.

A inclusão educacional é um processo em construção, marcado por desafios constantes, no qual não existem fórmulas, receitas prontas nem tão pouco verdades absolutas e inquestionáveis. O que existem são alguns princípios que precisam ser pensados e problematizados como: a crença de uma homogeneidade em sala de aula, a oferta de uma mesma forma de avaliação que desconsidera as diferentes maneiras de aprender dos alunos, a fragilidade na relação família/escola, a falta de articulação entre os profissionais que atuam em sala de aula e no atendimento educacional especializado, a discrepância entre o discurso e a prática e, principalmente, as confusões conceituais envolvendo a proposta inclusiva.

A inclusão está alicerçada no princípio da “escola para todos” que não é sinônimo de “somos todos iguais”! Quando adotamos o discurso de que todos são iguais estamos, na verdade, desconsiderando, anulando as diferenças que marcam as pessoas. A igualdade precisa ser relacionada aos direitos, às oportunidades oferecidas.

O estudante Surdo não é igual a um ouvinte, não do ponto de vista das necessidades e singularidades que cada um apresenta. Um aluno Surdo aprende por meio das experiências visuais; portanto, os recursos e materiais oferecidos a ele em sala de aula precisam estar em consonância com essas características, ele comunica-se usando uma língua de modalidade viso espacial que traz implicações específicas para o seu processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à apropriação da língua portuguesa e ao processo de construção do conhecimento. Portanto, ao adotar um discurso de que estudantes Surdos e ouvintes são iguais, ou melhor, devem ser tratados como iguais, acaba-se negligenciando o direito garantido por lei desse estudante ter acesso à uma educação que reconheça suas singularidades.

A inclusão não pode assumir esse discurso de tornar todos iguais, ao contrário, é preciso valorizar as especificidades e não tentar anulá-las; a diferença precisa ser entendida como um

elemento natural da condição humana. O que é necessário na proposta inclusiva é a equidade de oportunidade para as pessoas, para que a partir das adequações e condutas diferenciadas todos possam ter acesso à informação, participar ativamente do processo de construção do conhecimento e exercer com plenitude sua cidadania.

Compartilhamos a ideia de que as escolas bilíngues para Surdos se constituem em lugares privilegiados para a aquisição da língua de sinais, o estabelecimento de interações, a aprendizagem significativa; entretanto, essas escolas não se constituem na realidade encontrada no cenário educacional brasileiro, ao contrário, são espaços que estão se enfraquecendo com as políticas educacionais vigentes. Por isso, defendemos a necessidade de refletir sobre a inclusão do estudante Surdo na escola regular, uma realidade posta, que devido à inúmeras inadequações conceituais e morosidade em se colocar em prática o que está previsto nos documentos oficiais não está atendendo às expectativas de aprendizagem desses alunos.

Diante de todos os pontos e contrapontos apresentados sobre o tema tratado nesta pesquisa, entendemos que ficar esperando que todas as mudanças necessárias aconteçam de uma só vez não é uma atitude coerente, por mais que a prática pedagógica esteja em desacordo com as expectativas de muitos profissionais que atuam na área da surdez e dos estudantes Surdos, é necessário engajar-se com a causa e propor ações que estejam em consonância com a legislação vigente e, principalmente, possibilitem a melhora das condições oferecidas aos estudantes considerando as condições concretas de cada realidade.

O objetivo deste capítulo foi apresentar os estudos que serviram como aporte teórico desta pesquisa, para a partir das reflexões realizadas, buscar entender as percepções dos diferentes sujeitos que participam do processo de inclusão educacional dos estudantes Surdos. O próximo capítulo descreve a metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos no trabalho.

CAPÍTULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Caminheiro, você sabe, não existe caminho;
Passo a passo, pouco a pouco e o caminho se faz.
Astúlio Nunes

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, dividido em tópicos: tipo de pesquisa; contexto da pesquisa; caracterização e perfil dos participantes; método para coleta de dados e procedimento utilizado para análise dos dados coletados.

2.1. Tipo de pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986, 1992) cuja principal característica é entender a cultura de comunidades e grupos sociais, ressaltando que estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, crenças, costumes compartilhados dentro da comunidade estudada.

É uma posição metodológica que se opõe aos modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social, colocando que ela se cria na própria interação, sendo uma forma nova de apreender a realidade, sabendo que nenhuma delas consegue apreendê-la totalmente (BRAGA, 1988).

As realidades sociais, quando estudadas sob a ótica de um sistema considerado padrão, são distorcidas, não levando em consideração as culturas de grupos na construção dos significados. Enquanto a etnologia estuda o significado da vida diária, a etnografia procura descrever esses significados (BRAGA, 1988). O método etnográfico tem a finalidade de desvendar a realidade por meio de uma perspectiva cultural (SEGOVIA HERRERA, 1988).

Castro e Mattos (2011, p. 17) afirmam que “a pesquisa etnográfica tem sido alvo de aproximações com a abordagem sócio antropológica e a área da educação, mais efetivamente nas últimas décadas”. Para as autoras, a pesquisa etnográfica possibilita dar voz aos sujeitos do fracasso, aos estudantes em condição de exclusão e às pessoas em condição de vulnerabilidade social.

Na pesquisa dá-se voz a um estudante Surdo, sujeito marcado pela exclusão e marginalização ao longo da história, além de ouvir também as pessoas que estão diretamente envolvidas no processo de inclusão escolar desse estudante para entender a situação a partir das reflexões e dos olhares desses sujeitos sobre o processo, buscando compreender as lacunas, as necessidades, os retrocessos ou avanços sob uma perspectiva que extrapola o discurso vigente nas legislações.

André (1997) esclarece que, na década de 80, a abordagem etnográfica ganhou popularidade, inclusive na área educacional, passando a ser utilizada em teses e dissertações que descreviam e analisavam as relações construídas diariamente no contexto escolar. Ao situarem o estudo etnográfico no campo da antropologia, na atualidade, Castro e Mattos (2011, p. 30) o definem como “um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca”.

Segundo Spradley (1979), etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” objetivando entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa “aprendendo com as pessoas”. O mesmo autor cita Malinowsky (1953, p. 25) que define a etnografia como a “compreensão do ponto de vista do outro, sua relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”.

Erickson (1984), afirma que a unidade de análise para o pesquisador que opta pela pesquisa etnográfica constitui-se em qualquer rede social que forma uma entidade unida e que tem suas relações sociais reguladas por costumes, regras, valores e tradições como a escola, por exemplo. Martínez e Vásquez (1995), analisando as contribuições atuais da etnografia nas escolas, afirmam que um dos aportes dessa abordagem é a tomada de consciência do *lugar* que o pesquisador ocupa em sua própria pesquisa.

Consideramos fundamental, portanto, reconhecer o lugar que cada participante ocupa a começar pelo lugar ocupado pela própria pesquisadora para que não aconteça a situação criticada por Castro e Mattos (2011, p. 32) em que o pesquisador fala de seu próprio lugar e não do lugar do pesquisado “fala sobre o pesquisado e não com ele”.

As metodologias ou os procedimentos não qualificam ou desqualificam uma pesquisa, o que o faz é a rigorosidade, o compromisso, a relevância científica e social, a capacidade do pesquisador em proceder e comunicar aquilo que fez e o que resultou do seu fazer científico. [...] No campo da sócio antropologia e/ou da sociologia da educação, podemos afirmar que existe uma atração entre as áreas de exclusão social e as pesquisas etnográficas, isto é, o “etnoe”, que é um radical grego que significa o outro, escrever sobre o outro, mas na perspectiva dele (CASTRO e MATTOS, 2011, p. 35).

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, pois a experiência direta com a situação em estudo permite um contato íntimo e pessoal com a realidade estudada; o trabalho de campo deve permitir uma longa imersão na realidade para entender as regras, costumes e convenções que governam a vida do grupo estudado; o pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas, pois o contraste com outras culturas ajuda a entender melhor o sentido que o grupo em estudo atribui às suas experiências.

Consideramos que a experiência de onze anos em uma escola voltada para o atendimento aos estudantes Surdos, além dos cursos de Libras e para formação de professores ministrados pela pesquisadora, somada à prática de interpretação na sala de aula regular constituem elementos enriquecedores das análises realizadas na pesquisa e para o entendimento da proposta inclusiva para Surdos delineada nas políticas públicas educacionais vigentes.

Ao responder sobre quem pode fazer uma pesquisa etnográfica, Castro e Mattos (2011, p. 31) afirmam que “qualquer pesquisador culturalmente sensível [...] e com uma pergunta socialmente relevante”.

Corroborando as ideias das autoras de que cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único, ressaltamos a relevância de se discutir, problematizar e analisar a inclusão escolar do aluno Surdo a partir dos olhares, percepções e sentidos produzidos pelos participantes envolvidos diretamente no processo de inclusão educacional.

Deslumbra-se a possibilidade de entender melhor as fragilidades, problemas, desafios e conquistas que emergem, a partir da prática cotidiana e das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, e não por apontamentos distantes que não abarcam a complexidade que envolve o processo de construção de conhecimento, a aprendizagem e as interações entre as pessoas e o meio no qual estão inseridas.

2.2. O contexto da pesquisa

O *locus* da pesquisa é uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Uberaba, Minas Gerais. A escola é referência na educação municipal e atua há mais de 30 anos oferecendo escolarização do 1.º ao 9.º Ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, atendendo, atualmente, 1.200 (um mil e duzentos) alunos, na faixa etária de 6 (seis) a 14 (catorze) anos.

A escola foi selecionada pela pesquisadora por estar vivenciando, pela primeira vez, a experiência de receber no corpo discente um estudante Surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais e, também, pelo fato desta pesquisa estar relacionada às atividades profissionais da pesquisadora, que exerce atividades interpretativas na escola.

Além do ensino regular e projetos voltados para o esporte, a escola oferece aos estudantes o programa de tempo integral para alunos do 1.º e 2.º Anos do Ensino Fundamental, o apoio pedagógico no contraturno da escolarização, e três projetos que fazem parte do programa jornada ampliada: Grêmio Estudantil, Agentes Ambientais e o projeto Jovens Empreendedores.

A escola também oferece o Atendimento Educacional Especializado desde 2009; entretanto, os professores que atualmente exercem essa função não têm formação específica na área da surdez e tão pouco conhecem a língua brasileira de sinais.

A pesquisa envolve um contexto desafiador para as escolas municipais da cidade de Uberaba, pois, até 2015, as matrículas de estudantes Surdos, usuários da língua de sinais, para o Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º anos) eram inexpressivas e em relação aos estudantes do Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º anos) não existiam, pois, os Surdos residentes em Uberaba e cidades vizinhas frequentavam, com exclusividade, uma escola para Surdos especializada no atendimento a esse público.

Em 2016, com um discurso de adequação à política educacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, representada pela Superintendência Regional de Ensino cancelou o convênio que cedia professores para atuarem na escola para Surdos da cidade, levando a escola a limitar seu atendimento aos alunos do Ensino Fundamental I, cujos professores são cedidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A ação da Secretaria Estadual de Educação fez com que os alunos do Ensino Fundamental II se matriculassem em escolas regulares. A partir desse momento, começaram os

desafios da escola, *lócus* da pesquisa, em relação às ações que possibilitariam a implementação de uma proposta educacional inclusiva para o aluno Surdo matriculado no 7.º ano do ensino fundamental.

2.3. Participantes da pesquisa

Todos os participantes da pesquisa concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido e explicado pela pesquisadora no momento em que responderam à entrevista ou questionário. Na ocasião, foram apresentados os objetivos e a relevância social e educacional do estudo, ressaltando-se que os dados referentes à identificação da escola ou dos participantes seriam mantidos em sigilo. Os estudantes levaram o TCLE para casa a fim de serem assinados pelos responsáveis e o questionário só foi aplicado aos que trouxeram o documento assinado.

A pesquisa contou com a colaboração de 32 (trinta e dois) participantes de uma escola pública municipal localizada na cidade de Uberaba, Minas Gerais, sendo eles:

- 07 (sete) professores: 01 (um) professor de língua portuguesa, 01 (um) professor de matemática, 01 (um) professor de história, 01 (um) professor de ensino religioso, 01 (um) professor de educação física, 01 (um) professor de inglês/literatura e 01 professor que atua no Atendimento Educacional Especializado.
- 04 (quatro) funcionários da equipe gestora e administrativa: 01 (um) diretor, 01 (um) vice-diretor, 01 (um) coordenador pedagógico; e 01 (um) inspetor de aluno.
- 21 (vinte e um) estudantes: 20 (vinte) ouvintes e 1 (um) Surdo.

O estudante Surdo participante da pesquisa tem 15 anos, atualmente está matriculado no oitavo ano do Ensino Fundamental e frequenta a escola desde o sétimo ano. Os estudantes ouvintes selecionados foram aqueles que frequentam a mesma turma do Surdo, cujos responsáveis assinaram o termo de consentimento. Dos 34 estudantes frequentes em sala de aula, apenas 20 trouxeram o documento assinado.

Os professores selecionados foram aqueles que, no ano em vigência, tiveram contato direto com o estudante Surdo, ministrando uma das disciplinas propostas na matriz curricular. Dos oito professores, dois não participaram, pois estavam afastados de suas atividades (licença médica) no período em que os dados foram coletados. Ressaltamos que as disciplinas de Língua Inglesa e Literatura são ministradas pelo mesmo professor.

Os demais participantes como a diretora, a vice-diretora, o coordenador pedagógico, a inspetora de aluno e a professora do AEE foram selecionados por terem contato direto com o estudante Surdo, no contexto escolar, em situações que extrapolam a sala de aula.

Todos os participantes foram entrevistados em seu local de atuação evitando-se, assim, resistência em participar da pesquisa, alegando dificuldades de deslocamentos e/ou indisponibilidade de tempo.

Todos os participantes foram identificados por letras aleatórias, além de não haver, em nenhum momento da pesquisa, menção ao nome da escola ou qualquer outra informação que possa identificar ou expor os participantes ou o *locus* da pesquisa.

Para melhor compreensão, organização e caracterização dos participantes, a seguir apresentamos as siglas adotadas para a identificação de cada um, conforme os quadros:

Quadro 1 – Corpo Docente que compõe os sujeitos da pesquisa

PROFESSORES	SIGLA
Língua Portuguesa	P1
Matemática	P2
História	P3
Inglês e Literatura	P4
Ensino Religioso	P5
Educação Física	P6
Professor do AEE	P7

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2018).

Quadro 2 – Corpo Discente que compõe os sujeitos da pesquisa

ESTUDANTES OUVINTES/ESTUDANTE SURDO	SIGLA
Estudante 1	E1
Estudante 2	E2
Estudante 3	E3
Estudante 4	E4
Estudante 5	E5
Estudante 6	E6
Estudante 7	E7
Estudante 8	E8
Estudante 9	E9

Estudante 10	E10
Estudante 11	E11
Estudante 12	E12
Estudante 13	E13
Estudante 14	E14
Estudante 15	E15
Estudante 16	E16
Estudante 17	E17
Estudante 18	E18
Estudante 19	E18
Estudante 20	E20
Estudante Surdo 21	E21

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2018).

Quadro 3 –Equipe gestora, pedagógica e demais funcionários

DEMAIS FUNCIONÁRIOS	SIGLA
Diretora	F1
Vice-diretora	F2
Coordenador Pedagógico	F3
Inspetora de aluno	F4

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2018).

2.4. Caracterização e perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes foram caracterizados de acordo com informações que coletadas na entrevista. Apresentamos, a seguir, o perfil dos professores, equipe gestora e administrativa que participaram da pesquisa.

Quadro 4 – Caracterização dos profissionais quanto ao sexo, idade, tempo de atuação na educação e situação funcional

SIGLA DOS PARTICIPANTES	SEXO M: MASCULINO F: FEMININO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
P1	F	55	Mais de 25 Anos
P2	F	34	10 a 15 Anos
P3	M	25	1 a 5 Anos
P4	M	46	15 a 20 Anos
P5	F	35	1 a 5 Anos
P6	M	28	5 a 10 Anos
P7	F	48	Mais de 25 Anos
F1	F	59	Mais de 25 Anos
F2	F	52	Mais de 25 Anos
F3	M	25	5 a 10 Anos
F4	F	40	1 a 5 Anos

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2018).

Os dados apresentados no quadro acima revelam que os profissionais que participaram da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino, sendo 07 (sete) mulheres e 04 (quatro) homens. A faixa etária varia de 25 a 59 anos, sendo que a maioria dos profissionais que apresenta faixa etária mais jovem são do sexo masculino.

Em relação ao tempo de atuação na educação, 04 (quatro) profissionais exercem a profissão há mais de 25 anos, 3 (três) de 01 a 05 anos, 02 (dois) de 05 a 10 anos, 01 (um) de 10 a 15 anos e 01 (um) de 15 a 20 anos, ou seja, os profissionais apresentam experiências bastante diversificadas em relação ao tempo de exercício da profissão. Independentemente do tempo de atuação, todos os profissionais afirmaram que esta é a primeira experiência em que eles têm contato com um aluno Surdo.

Os estudantes participantes da pesquisa totalizam 20 ouvintes, na faixa etária entre 13 e 14 anos, sendo 08 (oito) do sexo masculino e 12 (doze) do sexo feminino. Todos afirmaram ser a primeira vez que têm contato com um colega Surdo e com a língua de sinais.

O aluno Surdo tem 15 anos de idade, já ficou retido por duas vezes na escola em que estudou anteriormente, é fluente em Libras, não tem boa oralização, poucos membros da família utilizam a Língua de Sinais para se comunicar com ele (irmã e tia materna). Conforme

informado nesta pesquisa, esse estudante cursou da Educação Infantil ao 6º Ano do Ensino Fundamental em uma escola para Surdos e, somente no 7º Ano, transferiu-se para uma escola regular da rede municipal de ensino.

2.5. Método de coleta de dados

A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta que segundo Castro e Mattos (2011) podem ser representados por: entrevistas (com perguntas abertas e fechadas); observação participante ou não; estudos observacionais e o mais importante: o participante pesquisador como protagonista da pesquisa, a imersão na cultura local por prolongado período de tempo, a busca por eventos típicos e atípicos. Na pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: observação, questionário e entrevista semiestruturada.

Braga (1988) afirma que no processo de observação deve-se levar em consideração não só o que é visto, como também o que não é explicitado, o que é dado por suposto, até que tudo fique explícito. Fossá e Silva (2015) destacam que as observações feitas pelo pesquisador têm um cunho enriquecedor em relação à análise dos textos, pois expressam com fidedignidade outros cenários da comunicação.

A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador no cenário de forma que ele possa compreender a complexidade do ambiente, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002). Günther (2006), defende que o ponto forte da observação é o realismo da situação estudada, que fornece um indicador do nível em que as indagações estão para, a partir desta análise, se estruturarem posteriores e complementares entrevistas.

Ao abordar a rigorosidade do método, Lüdke e André (1986, p. 25) descrevem que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática; isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Complementando as reflexões sobre possíveis dificuldades do método, Tjora (2006) ressalta situações que implicam em como fazer as anotações de campo, o que anotar e o que observar.

Diante dessas considerações, optamos por fazer registros escritos no momento em que se fez a observação, com questões norteadoras das situações e dos elementos a serem observados que versaram sobre:

- a) a conduta dos ouvintes em relação à tentativa de estabelecer comunicação com o aluno Surdo;
- b) as estratégias utilizadas nessas tentativas;
- c) a frequência com que os alunos ouvintes e os demais profissionais se aproximavam do aluno Surdo;
- d) momentos em que essas aproximações eram mais evidentes e quem buscava estabelecer uma interação mais significativa com o aluno Surdo.

Foram observados diferentes momentos de interação entre o estudante Surdo, os colegas e adultos ouvintes nos diversos ambientes que compõem o contexto escolar: quadra de esportes, cantina e pátio. Durante os meses de setembro e outubro de 2017, observamos o comportamento do estudante Surdo nas aulas de educação física e registrou, por meio de relatórios, as principais informações percebidas, totalizando 9 (nove) aulas duplas e 15 horas de observação. No mês de agosto, a pesquisadora observou a interação entre estudante Surdo e colegas ouvintes durante o horário de intervalo que acontece das 9h30m às 9h50m, ou seja, 20 minutos diariamente, durante 22 (vinte e dois) dias, totalizando, aproximadamente, 8 horas de observação.

Além da observação, aplicamos um questionário com questões objetivas e subjetivas a todos os alunos ouvintes. Responderam ao questionário apenas os alunos que apresentaram o TCLE assinado pelos pais e/ou responsáveis. “Os questionários geralmente são utilizados para a obtenção de grandes quantidades de dados e [...] podem conter perguntas abertas e perguntas fechadas” (MOORI E MOYSÉS, 2007, p. 2). Por isso, optamos por esse instrumento para coleta de dados junto aos alunos ouvintes que representavam o maior número de pessoas entre os demais grupos participantes da pesquisa.

A opção em mesclar perguntas abertas e fechadas foi para que nas perguntas abertas os participantes pudessem responder com liberdade, expressando-se sem ter uma resposta pré-definida.

O questionário pode ser definido como:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (GIL, 1999, p. 128).

Na presente pesquisa, as perguntas tanto abertas quanto fechadas versam sobre a relação estabelecida entre o estudante Surdo e as pessoas ouvintes no contexto escolar e as percepções que cada participante tem sobre o processo de inclusão.

Com os professores, equipe gestora, pedagógica e demais funcionários foi escolhido como instrumento para coleta dos dados a entrevista semiestruturada, com um roteiro previamente elaborado. A entrevista foi gravada para que os entrevistados se sentissem mais à vontade para expor seu ponto de vista e para que conseguíssemos nos concentrar na conversa estabelecida com os participantes. Para 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 [...], além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1991).

A entrevista semiestruturada também foi o instrumento escolhido para a coleta de dados com o estudante Surdo, pois o fato de ter certa dificuldade com a modalidade escrita da língua portuguesa poderia comprometer o teor das respostas dadas por ele. A entrevista foi filmada e realizada por meio da Língua Brasileira de Sinais. O estudante Surdo realizou a entrevista em horário contrário ao da escolarização, na própria escola, com autorização dos responsáveis e da Direção.

2.6. Procedimento para análise do material documentário

Nesta pesquisa, o material documentário compõe-se dos registros escritos feitos durante a observação, dos questionários respondidos pelos alunos ouvintes e das filmagens e gravações feitas para a entrevista semiestruturada com o estudante Surdo, corpo docente e demais funcionários da escola.

Para analisar os dados coletados a partir desses instrumentos, optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A autora define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).

A análise de conteúdo não permite apenas uma análise quantitativa de dados, pois, como explica Bardin, oscila entre dois polos: do rigor da objetividade e da fecundidade da

subjetividade. Assim, permite analisar o que está explícito no conteúdo, e também “o escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito)” (BARDIN, 2016, p. 15).

Para Bardin (2016), as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- a) a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Ao relatar sobre a importância da pré-análise, definida como a fase de organização do material, a autora destaca as principais regras para a escolha dos documentos que serão utilizados como *corpus* da pesquisa: 1) exaustividade, 2) representatividade, 3) homogeneidade e 4) pertinência.
- b) a preparação do material, que se caracteriza por uma preparação formal dos textos para facilitar a manipulação das análises;
- c) por fim, o último procedimento que envolve a primeira etapa de organização das análises é o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos. Ao referir-se à fase de exploração do material. Bardin (2016, p. 131) afirma que é “uma fase longa e fastidiosa, que consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração e função de regras previamente formuladas”. Em relação ao tratamento dos resultados e interpretação, a autora esclarece que os resultados serão tratados de maneira a serem significativos e válidos. Se o pesquisador tem à sua disposição resultados significativos e fiéis, poderá propor inferências e adiantar interpretações tendo como base os objetivos previstos.

Após apresentar a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos as discussões e análises a partir dos relatos colhidos com os participantes que apontam os diferentes sentidos compostos sobre a inclusão do estudante Surdo e suscitam reflexões acerca do desafio que se constitui acolher um Surdo no sistema educacional.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Todo ponto de vista é a vista de um ponto
Leonardo Boff

Neste capítulo apresentamos os dados da pesquisa bem como a análise dos resultados obtidos com a realização das filmagens com o estudante Surdo, das entrevistas com os docentes e funcionários por meio de gravações de áudio, dos questionários respondidos pelos estudantes ouvintes e das observações acerca de todo o material coletado, conforme citado no capítulo anterior. Os dados colhidos foram analisados à luz da teoria da análise de conteúdo de Bardin (2016), levando também em consideração que a composição de sentidos resulta da interação entre o material documentário e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais (ELY, VINZ, DOWNING, ANZUL, 2001).

Assim, entendemos que os diferentes sentidos compostos pelos participantes da pesquisa sobre o processo de inclusão do estudante Surdo resultam da maneira que cada pessoa, individualmente, vê o mundo e interpreta o que vê. O processo que envolve a análise dos dados e a construção de sentidos provoca reflexão na qual o pesquisador não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2004).

Conforme explicitado no capítulo metodológico, a abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta e, neste trabalho, optamos por utilizar a observação, a entrevista semiestruturada e o questionário como formas de responder às questões de pesquisa:

- 1) Quais são as intercorrências causadas pela inclusão de um estudante Surdo em uma escola regular, localizada no município de Uberaba, no período entre 2016 a 2017?
- 2) Quais são as percepções e os diferentes sentidos compostos pelos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo?

Essas questões norteadoras suscitaram outros questionamentos:

- 3) Quais são os sentidos compostos sobre a surdez, a pessoa Surda e a língua de sinais pelos sujeitos envolvidos na inclusão do Surdo no ensino regular?
- 4) As diferentes percepções e os diversos sentidos compostos sobre a experiência de incluir o Surdo contribuem para a identificação dos aspectos que poderiam favorecer ou dificultar essa inclusão?
- 5) A escola regular de forma geral, está preparada para receber o estudante Surdo oferecendo uma educação adequada às suas especificidades?

Retomadas as questões de pesquisa, apresentamos neste capítulo as reflexões que emergiram da experiência vivenciada na pesquisa e as análises do material coletado.

Apresentamos, primeiramente, a elaboração das categorias de análise propostas por Bardin (2016) seguindo os critérios mencionados pela autora para que a análise siga o rigor científico.

Após a apresentação das categorias, passamos para a análise propriamente dita de cada grupo participante da pesquisa, procurando articular as observações feitas pela pesquisadora, as narrativas dos participantes e o referencial teórico apresentado no capítulo 1.

3.1. As categorias de análise

As categorias iniciais referentes ao grupo de profissionais que mantêm uma relação direta com o estudante Surdo no contexto escolar foram formadas considerando-se trechos relevantes e recorrentes das falas dos participantes e o título para cada categoria foi elaborado a partir de critérios selecionados pela pesquisadora.

As categorias iniciais apresentadas abaixo representam as primeiras impressões sobre o material coletado. O Quadro 5 traz as denominações elaboradas para cada categoria inicial.

Quadro 5 – Demonstrativo das categorias iniciais do grupo de profissionais que atuam diretamente com o estudante Surdo

CATEGORIAS INICIAIS	
1	Sentimentos no contato com o Surdo
2	Dificuldades de comunicação
3	Pouco conhecimento sobre a surdez
4	O intérprete de Libras no contexto escolar
5	Estratégias de ensino para Surdos
6	Inclusão como experiência positiva para todos
7	Despreparo da escola
8	Recursos pedagógicos
9	Falta de conhecimento em língua de sinais
10	Alternativas de comunicação
11	Língua de Sinais como disciplina curricular
12	Medo de não atender às expectativas do Surdo
13	Formação de professores
14	Envolvimento da comunidade escolar
15	Comunicação restrita entre Surdos e intérprete
16	Papel da escola regular frente aos desafios da inclusão
17	Qualificação profissional inicial e continuada
18	Considerações do Surdo sobre a inclusão

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados.

Baseado nas respostas mais relevantes e recorrentes dadas pelos professores e profissionais que têm contato direto com o estudante Surdo, foram elaboradas 18 categorias iniciais; conseqüentemente, fez-se um agrupamento dessas categorias, por meio do critério de similaridade, chegando-se a 6 categorias intermediárias conforme demonstrado no quadro 6:

Quadro 6 – Categorias intermediárias para o grupo de profissionais que atuam diretamente com o estudante Surdo

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS			
1	Sentimentos no contato com o estudante Surdo	1	Sentimentos sobre a inclusão do Surdo
6	Inclusão como experiência positiva para todos		
12	Medo de não atender às expectativas do Surdo		
18	Considerações do Surdo sobre a inclusão		
15	Comunicação restrita entre Surdos e intérprete	2	Dificuldades com a comunicação
02	Dificuldades de comunicação		
03	Pouco conhecimento sobre a surdez		
05	Estratégias de ensino para Surdos		
07	Despreparo da escola		Fatores que dificultam a inclusão do Surdo
09	Falta de conhecimento em Língua de Sinais	3	
13	Formação de professores	4	Fatores que favorecem a inclusão do Surdo
14	Envolvimento da comunidade escolar		
04	Atuação do intérprete de Libras no contexto escolar		
11	Língua de Sinais como disciplina curricular		
16	Papel da escola regular frente aos desafios da inclusão	5	Inclusão escolar e formação docente
17	Qualificação profissional inicial e continuada		
08	Recursos pedagógicos	6	Estratégias voltadas para o ensino do estudante Surdo
10	Alternativas de comunicação		

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados (2018).

As categorias iniciais e as categorias intermediárias foram agrupadas de acordo com a pertinência dos temas e formaram as categorias finais apresentadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Categorias finais para o grupo de profissionais que atuam diretamente com o estudante Surdo

CATEGORIAS FINAIS			
1	Sentimentos no contato com o estudante Surdo	1	Sentimentos sobre a inclusão do Surdo
2	Dificuldades de comunicação	2	Fatores que dificultam ou favorecem a inclusão do estudante Surdo
3	Fatores que dificultam a inclusão do Surdo		
4	Fatores que favorecem a inclusão do Surdo	3	Política inclusiva e suas implicações no contexto educacional
5	Inclusão escolar e formação docente		
6	Estratégias de ensino para Surdos		

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados (2018).

Após a conclusão das categorias finais apresentadas para o grupo de profissionais, passamos para o processo de elaboração das categorias de análise do grupo formado por 20 (vinte) estudantes ouvintes e 1 (um) estudante Surdo.

Os critérios utilizados para elaboração das categorias assemelham-se aos adotados nas categorias dos profissionais participantes da pesquisa. Assim, utilizando termos ou expressões recorrentes nas respostas dos estudantes entrevistados surgiram as primeiras categorias, conforme explicitado no Quadro 8:

Quadro 8 – Categorias iniciais para o grupo de estudantes ouvintes e Surdo

CATEGORIAS INICIAIS	
1	Sentimentos no contato inicial
2	Primeira vez que tem contato com o Surdo
3	Dificuldade de comunicação em Libras
4	Alternativas de comunicação
5	Interação positiva, mas comunicação restrita
6	Comunicação depende da presença da intérprete
7	Comunidade escolar precisa aprender Libras
8	Melhora no preparo da escola para atender o Surdo
9	Necessidade de mudança pedagógica, atitudinal e arquitetônica
10	Libras como disciplina curricular
11	Formação específica para os docentes
12	Recursos pedagógicos específicos
13	Reconhecimento da diferença
14	Inclusão como proposta voltada a todos os alunos
15	Sentimentos do Surdo sobre a inclusão

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados (2018).

Analisando as respostas recorrentes e relevantes dos estudantes entrevistados, foram elaboradas 15 (quinze) categorias iniciais; em seguida, fez-se um agrupamento dessas categorias, utilizando-se o critério da similaridade, obtendo-se 5 (cinco) categorias intermediárias conforme apresentado no Quadro 9:

Quadro 9 – Categorias intermediárias para o grupo de estudantes ouvintes e Surdo

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS			
1	Sentimentos no contato inicial	1	Sentimentos sobre a inclusão do Surdo
2	Primeira vez que tem contato com o Surdo		
15	Sentimentos do Surdo sobre a inclusão		
3	Dificuldade de comunicação em Libras	2	Dificuldade de Comunicação
5	Interação positiva, mas comunicação restrita		
6	Comunicação depende da presença da intérprete		
4	Alternativas de comunicação	3	Interação e comunicação
7	Comunidade escolar precisa aprender Libras		
8	Melhora no preparo da escola para atender o Surdo	4	Reflexos da política inclusiva no contexto escolar
9	Necessidade de mudança pedagógica, atitudinal e arquitetônica		
10	Libras como disciplina curricular		
13	Reconhecimento da diferença		
14	Inclusão como proposta voltada a todos os alunos		
11	Formação específica para os docentes	5	
12	Recursos pedagógicos específicos		Inclusão do Surdo e formação docente

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados (2018).

As categorias intermediárias foram agrupadas observando-se a pertinência dos temas e deram origem às categorias finais apresentadas no Quadro 10:

Quadro 10 – Categorias finais para o grupo de estudantes ouvintes e Surdo

CATEGORIAS FINAIS			
1	Sentimentos sobre a inclusão do Surdo	1	Sentimentos e condutas na inclusão do Surdo
2	Dificuldades de comunicação		
3	Interação e Comunicação	2	Política inclusiva e suas implicações no contexto educacional
4	Reflexos da política inclusiva no contexto escolar		
5	Inclusão do Surdo e formação docente		

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora com base nas respostas dos entrevistados (2018).

Optamos, nesta pesquisa, por apresentar as análises dos dados coletados nas entrevistas feitas aos profissionais de forma separada das análises elaboradas a partir dos questionários aplicados aos estudantes ouvintes e entrevista feita com o estudante Surdo para que ficassem explícitos os diferentes pontos de vista e sentidos compostos por todos os sujeitos que vivenciaram, pela primeira vez, a experiência de conviver com um estudante Surdo, para então, ao final deste capítulo, apresentar os pontos divergentes e convergentes das respostas analisadas.

A seguir, iniciamos com as análises dos dados coletados durante as entrevistas com os professores e demais profissionais que têm contato direto com o estudante Surdo no contexto escolar, de acordo com as categorias elaboradas para este grupo.

3.2. O que pensam os profissionais sobre a inclusão do estudante Surdo

É importante ressaltar, antes de iniciar as análises dos dados coletados junto aos profissionais, que todos, com exceção do participante P6, afirmaram ser a primeira vez que têm contato com um estudante Surdo em sala de aula e que pouco conhecem sobre a Língua de Sinais, embora alguns tenham cursado a disciplina de Libras durante o curso de graduação.

Para esse grupo, elaboramos 3 categorias, sendo que a primeira refere-se aos sentimentos que emergem do contato inicial com um estudante Surdo; a segunda destaca os fatores que possivelmente favorecem ou dificultam a inclusão do estudante Surdo na escola regular e, a terceira, aborda as implicações da política educacional inclusiva no contexto educacional.

3.2.1. Categoria 1: Sentimentos sobre a inclusão do Surdo

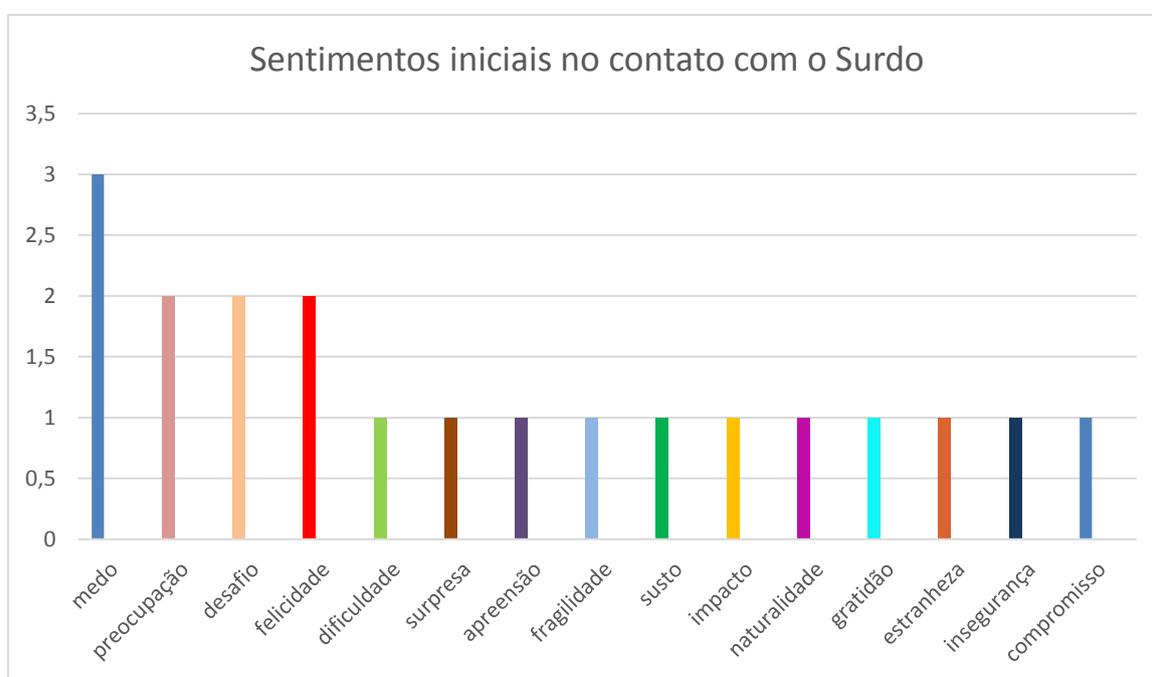
Para realizar a análise da primeira categoria duas perguntas foram feitas aos profissionais:

1. O que você sentiu quando se deparou pela primeira vez com um estudante Surdo nesta escola?
2. Como você considera ser sua relação com o estudante Surdo que frequenta esta escola?

Pensar sobre as emoções e percepções que emergiram com a presença do estudante Surdo na escola regular fez com que os profissionais entrevistados revelassem em seus

depoimentos sentimentos bastante variados entre os quais prevalecem o “medo” e a preocupação por desconhecerem as reais necessidades da pessoa Surda, a língua de sinais e as especificidades que envolvem a surdez; o reconhecimento do desafio que a inclusão desses estudantes representa para qualquer escola e a felicidade pela oportunidade de conviver e aprender com a diferença. Além dos três sentimentos citados, aparecem também: susto, impacto, surpresa, apreensão, dificuldade, naturalidade, gratidão, fragilidade, insegurança, compromisso e estranheza, conforme apresentado no gráfico 1:

Gráfico 1: Sentimentos iniciais no contato com o Surdo



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas no período entre setembro/outubro de 2017.

Os fragmentos dos depoimentos dos professores P1 e P2 revelam essa mistura de sentimentos e, principalmente, a prevalência do medo pelo desconhecido e o reconhecimento de que a inclusão é um grande desafio, porque os profissionais sentem-se inseguros pela falta de qualificação.

Excerto 1 - A primeira coisa foi (pausa), não foi bem um susto, foi um impacto e imediatamente eu pensei se saberia lidar com ele, porque minha preocupação não era só comigo, mas com que ele me entendesse. É a primeira vez que eu tenho contato com um aluno surdo (P1).

Excerto 2 - *Eu fiquei feliz em saber que poderia contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dele, porém eu fiquei com medo de saber se eu iria dar conta, porque eu nunca tive um aluno surdo. Por mais que eu sabia que ele teria você (referência à pesquisadora que exerce a função de intérprete de Libras na escola), mas a minha prática deveria ser mudada e alterada. Então, primeiro eu senti felicidade, primeiro eu agi com o lado da emoção, depois eu fui pela razão, daí gerou um certo medo por não conhecer a realidade dele (P2).*

Além dos múltiplos sentimentos que misturam medo e felicidade, susto e naturalidade, insegurança e gratidão o depoimento dos profissionais entrevistados revela uma mudança de olhar positiva em relação ao fato de o estudante Surdo representar uma oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos no processo de inclusão. Mesmo afirmando que desconhecem a realidade desse estudante, os professores reconhecem que o fato de receberem um Surdo em sala de aula exige uma mudança de postura, de metodologia, de atitude e qualificação. O depoimento da maioria dos profissionais mostra que eles não trazem uma concepção de surdez enquanto incapacidade, pois se preocupam com a aprendizagem do estudante Surdo matriculado na escola.

Muitos revelam insegurança por não saberem agir frente às especificidades do estudante e reconhecem que todos os envolvidos no processo de inclusão precisam se adequar à nova realidade e não apenas o Surdo. Implicitamente, demonstram que superaram o conceito da integração escolar e entendem que todos precisam se mobilizar para oferecer ao estudante em questão condições de equidade no contexto educacional.

Ao abordar os princípios que norteiam a proposta de integração, Silva (2009) esclarece que a integração baseia-se no princípio da normalização, pois considera que a pessoa com deficiência deve se adequar ao ambiente e não o contrário. Sentimentos como desafio, compromisso, gratidão e responsabilidade reforçam o entendimento dos profissionais de que o ambiente necessita se transformar para atender com qualidade o estudante Surdo, pois se considerassem que a responsabilidade em se adequar cabe apenas ao estudante, não demonstrariam tanta preocupação com a nova situação e não assumiriam suas responsabilidades frente aos desafios que a inclusão apresenta.

Em seus depoimentos os professores assumem a responsabilidade com o processo de aprendizagem do estudante:

Excerto 3 - *[...] porque minha preocupação não era só comigo, mas com que ele me entendesse (P1).*

Excerto 4 - *[...], mas a minha prática deveria ser mudada e alterada (P2).*

Excerto 5 - [...] *eu percebi que a escola não estava preparada para isso, então realmente foi um grande desafio* (F3).

Consideramos esse posicionamento de assumir a responsabilidade como um ponto positivo em relação à forma com que os profissionais entendem a presença da pessoa Surda no contexto educacional, reconhecendo que toda comunidade escolar precisa preparar-se para essa nova realidade, em vez de condicionar a presença do estudante Surdo às suas conquistas individuais ou fruto do seu único esforço.

Embora alguns depoimentos demonstrem uma postura positiva em relação ao processo de inclusão, outros profissionais revelam em suas respostas um entendimento de que pessoas Surdas deveriam frequentar uma escola específica:

Excerto 6 - *Para falar a verdade eu estranhei um pouco, porque eu não esperava que aqui na escola fosse lugar para as pessoas com essa deficiência, porque eu nunca tinha visto. Foi a primeira vez que eu tive contato com uma pessoa Surda* (F4), mostrando um retrocesso que remete ao princípio da segregação escolar, em que as pessoas com deficiência eram educadas em escolas especiais, separadas dos demais alunos.

O sentimento que cada profissional revela em relação à inclusão do estudante Surdo na escola regular está diretamente relacionado (mesmo que implicitamente) à sua concepção de surdez e à forma que enxerga a pessoa Surda. Para F4 a presença do Surdo causou estranheza, porque em seu entendimento pessoas Surdas deveriam estudar em escolas específicas, assim como P4 destacou o sentimento de dificuldade como sendo o mais relevante na relação com o estudante Surdo devido à limitação que o Surdo apresenta:

Excerto 7 - [...] *como que eu vou passar meu conteúdo, sendo uma pessoa, tendo essa dificuldade, essa limitação* (P4).

Ambos atribuem à surdez uma condição que limita, que dificulta a presença do Surdo no contexto escolar inclusivo em vez de perceberem como uma possibilidade de aprendizagem para todos os envolvidos. Posicionamento diferente é demonstrado por P6 que vê a presença do estudante Surdo como algo natural, afirmando ter um sentimento de gratidão pela oportunidade de conviver e aprender com a inclusão. Por ter vivido outras experiências ao lado de estudantes Surdos, em outras escolas, este profissional construiu uma visão positiva da surdez, porque consegue perceber o potencial que a pessoa Surda tem.

Excerto 8 - *Eu diria que senti muita gratidão* (P6).

Os sentimentos e as percepções que emergem da experiência de incluir um estudante Surdo remetem às representações que cada pessoa constrói sobre a surdez, sendo essas entendidas sob uma perspectiva clínico-terapêutica, ou seja, um entendimento da surdez

enquanto deficiência, limitação ou uma visão sócio antropológica que percebe a surdez como uma experiência visual, singularidade que implica em uma forma diferente de aprender e interagir com o mundo.

De acordo com Wortmann (2001), a representação implica na interpretação de entendimento dos sujeitos sobre o mundo real, buscando aproximá-los dos modelos e padrões estabelecidos socialmente. Neste caso, alguns profissionais entrevistados revelam em suas respostas uma comparação da pessoa Surda em relação à pessoa ouvinte, considerando o padrão de normalidade estabelecido socialmente no qual aqueles que não têm audição fogem da normalidade e apresentam uma limitação em relação àqueles que ouvem, não uma diferença linguística.

As representações construídas sobre a surdez e os sentimentos que emergem da experiência de incluir estudantes Surdos podem se configurar como um ponto de partida importante para pensarmos a proposta de inclusão vigente. Botelho (1998) defende que as interações que se estabelecem, na sala de aula, estão marcadas pelas representações que os ouvintes têm sobre os Surdos. As expectativas depositadas em relação ao estudante Surdo ou a falta de expectativas refletem diretamente nas condutas voltadas a essas pessoas no contexto escolar e fora dele.

Além das representações, os estereótipos configuram-se como elementos importantes no estabelecimento da qualidade das relações construídas entre Surdos e ouvintes, sendo definidos por Allport (1962) como crenças exageradas associadas à diversas categorias, cuja função é racionalizar nossa conduta em relação à uma categoria específica. Para Skliar (1997), apesar das mudanças importantes que aconteceram em relação à construção de uma representação social positiva da surdez, frequentemente são atribuídas aos Surdos características que não decorrem da surdez e acabam se transformando em estereótipos, como por exemplo o fato da pessoa Surda ter capacidade inferior para aprender, não conseguir abstrair informações precisando sempre de experiências concretas, ser nervosa, ser fofoqueira, dentre outros.

Botelho (2016, p. 52) reforça a existência de alguns estereótipos afirmando que “este conjunto de atitudes é respaldado pela crença de que o surdo tem dificuldade de abstração, justificando oferecer-lhes doses homeopáticas e de pouca qualidade de informação e escolarização”. A autora afirma que quando existem dificuldades de abstração no processo de aprendizagem do estudante Surdo elas relacionam-se com experiências linguísticas e escolares insatisfatórias, não sendo uma condição inerente à surdez.

Alguns relatos colhidos durante a entrevista revelam uma forma estereotipada de pensar a surdez, como no trecho:

Excerto 9 - [...] *considero que este aluno precisa de mais atenção do que os outros, porque além da dificuldade ele carrega um pouco de discriminação* (F1).

Para este profissional, a dificuldade estaria diretamente relacionada à condição de ser Surdo e ao fato de ser discriminado sempre. O fragmento da resposta de P7 revela um estereótipo de cunho negativo não apenas às pessoas Surdas, mas sobre as possibilidades de comunicação e interação entre Surdos e ouvintes:

Excerto 10 - [...] *eu penso que ele assusta com a gente. [...] aí eu fico que nem uma macaca aqui na frente tentando me expressar para ele* (P7).

Entretanto, conforme afirma Botelho (1998), nem toda declaração sobre os Surdos vinda dos ouvintes caracteriza-se como um estereótipo. Julgamentos ou conclusões podem ser feitos sem, necessariamente, configurarem-se como estereótipo; muitas vezes, podem ser provenientes da falta de conhecimento específico sobre o assunto.

Quando questionados sobre como é a relação com o estudante Surdo, os profissionais afirmam ser boa, mas reconhecem que o fato de não saberem se comunicar em Libras torna o relacionamento mais distante. Muitos justificam que não se comunicam com o estudante Surdo por não dominarem a língua de sinais, mas não deixam claro a tentativa de buscar outras formas de comunicação, delegando a mediação para a intérprete.

Excerto 11 - *Eu não tenho como me aproximar dele por não saber a língua de sinais* (P4).

Excerto 12 - *Se eu dominasse a língua de sinais creio que eu teria um contato mais próximo com ele* (P2).

Todos os professores admitem que a comunicação fica muito restrita entre o estudante Surdo e a intérprete e que gostariam de conseguir se comunicar diretamente com o estudante.

Excerto 13 - *Nossa relação poderia ser bem melhor, com certeza, se eu tivesse uma formação melhor* (P3).

Excerto 14 - “[...] *continuo não sabendo usar a linguagem, a não ser quando a intérprete me orienta, mas já tem muita coisa que eu consigo falar com ele* (P1).

Alguns profissionais, mesmo desconhecendo a afirmação de Brito (1998) de que as línguas de sinais são dinâmicas, complexas e capazes de expressar quaisquer conceitos sejam eles descritivos, emotivos, racionais, literais, metafóricos, concretos ou abstratos, demonstram que valorizam e reconhecem a importância da Libras para as pessoas Surdas.

Outros profissionais, ao refletirem sobre sua relação com o estudante Surdo, consideram ótima ou muito boa, mesmo desconhecendo a língua de sinais, pois acreditam que o fato do estudante realizar leitura labial ou escrever algumas palavras já representa uma forma eficiente de interação com as pessoas ao seu redor.

Excerto 15 - *Ótima, minha relação é ótima. Nós nos comunicamos por leitura labial e o que ele não entende eu escrevo ou digito (P7).*

Excerto 16 - *Apesar da dificuldade de comunicação eu considero boa (P5).*

Excerto 17 - *É boa, normal, eu entendo alguma coisa que ele fala para mim. Ele lê lábios e alguns sinaizinhos que ele faz eu entendo (F4).*

Nessa relação, que desconsidera a importância de uma língua compartilhada entre os interlocutores, o estudante Surdo, assim como em tempos remotos, vê-se obrigado a se adequar ao contexto e à forma de comunicação que prevalece entre os ouvintes. Para Botelho (2016), a ausência de comunicação ou uma comunicação insatisfatória traz vários problemas, mas constantemente as pessoas encontram artifícios para o encobrimento do conflito.

As respostas de P7, P5 e F4 demonstram que estes profissionais precisam compreender melhor as singularidades do estudante Surdo e suas reais expectativas diante do processo de escolarização, pois, de acordo com o posicionamento desses profissionais, as estratégias utilizadas por eles como a leitura labial ou a comunicação escrita conseguem suprir ou minimizar os problemas enfrentados pela falta de uma língua compartilhada. Para Botelho (2016, p. 35), “a minimização consiste em buscar argumentos que atenuam as dificuldades existentes, mesmo quando são admitidas”. Para a autora, a minimização funcionaria como um raciocínio mágico que faz desaparecer a dificuldade enfrentada, tornando-a inexistente. Uma postura que afasta o profissional de assumir suas responsabilidades frente ao processo de inclusão do estudante Surdo.

Ao refletir sobre a relação que se estabelece no contexto educacional entre Surdos e ouvintes, Lacerda (2010) esclarece que o Surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Por isso, mesmo que existam contatos superficiais e um relacionamento amigável, o estudante Surdo, na maioria das vezes, se mantém isolado do grupo. A autora reforça que, muitas vezes, a relação do Surdo com os demais colegas ouvintes se limita a trocas de informações básicas que são enganosamente imaginadas por todos como satisfatórias e adequadas.

Excerto 18 - *Eu percebo que ainda há uma dificuldade, porque como eu não domino a língua de sinais, meu diálogo com ele se baseia em um oi, bom dia, e eu sei que isso é errado, é o mínimo do mínimo (F3).*

Profissionais como F3 reconhecem que a tentativa de comunicação estabelecida com o estudante Surdo no contexto escolar ainda não é satisfatória e não atende às necessidades de comunicação e interação deste estudante. Mas a maioria dos profissionais entrevistados classifica como “normal”, bom ou muito bom o relacionamento, fato que precisa ser avaliado, pois o Dicio - dicionário *online* de Português (2018) traz como definição para o termo relacionamento “o ato de estabelecer uma ligação, uma conexão com alguém, saber conviver bem”, mas como é possível estabelecer um relacionamento amigável, de boa convivência quando não há uma língua compartilhada ou uma forma de comunicação efetiva entre as pessoas que se relacionam? Como interagir, expressar-se, entender e ser entendido em um contexto em que apenas uma língua é valorizada? Não estaria a comunicação entre Surdos e ouvintes no contexto escolar sendo enganosamente satisfatória, como afirmou Lacerda (2010)?

No período de observação pudemos perceber, em diversas situações, a dificuldade dos profissionais em tentar estabelecer uma comunicação com o estudante Surdo, delegando, na maioria das vezes, para a intérprete de Libras, a mediação da comunicação entre Surdo e ouvintes. Alguns professores buscaram orientação com a intérprete sobre sinais que poderiam utilizar para estabelecer uma comunicação básica com o estudante, mas no dia-a-dia a interação restringia-se a sinais como “bom dia”, “tudo bom”, “ok”. Durante os momentos fora da sala de aula, principalmente no horário do recreio, apenas os estudantes ouvintes tentaram se comunicar com o estudante Surdo, procurando aprender a língua de sinais. Os professores e demais funcionários não procuraram estabelecer contato com o estudante Surdo no momento do intervalo. Na ausência da intérprete os inspetores pediam a ajuda dos estudantes ouvintes para dar orientações ao Surdo.

Embora houvesse a iniciativa de muitos estudantes buscarem aprender a língua de sinais ou tentarem estabelecer formas alternativas de comunicação com o colega Surdo, foram comuns momentos em que o Surdo permaneceu no horário de intervalo sozinho, manuseando seu celular, com colegas sentados ao seu lado, sem interação. Nas aulas de Educação Física aconteceram as maiores e mais significativas interações tanto com os colegas ouvintes quanto com o professor, que buscava o tempo todo se comunicar em Libras com o estudante Surdo, evitando solicitar a mediação da intérprete.

Compartilhamos a ideia de Botelho (1998), ao destacar a necessidade de reconhecermos a opressão que temos exercido sobre os Surdos ao longo dos tempos. Perceber os próprios sentimentos em relação à presença da pessoa Surda no contexto escolar significa pensar sobre as representações, convicções, concepções que construímos e adotamos para que sejamos capazes de desconstruí-las e ressignificá-las sempre que necessário.

3.2.2 Categoria 2: Fatores que dificultam ou favorecem a inclusão do estudante Surdo

Nesta segunda categoria apontamos e analisamos os fatores citados pelos profissionais durante a entrevista como sendo facilitadores ou dificultadores do processo de inclusão do estudante Surdo na escola regular. As respostas dos entrevistados basearam-se nas seguintes perguntas:

1. Cite os aspectos que favorecem a inclusão do estudante Surdo, na escola regular, de acordo com suas impressões e percepções.
2. Cite os aspectos que dificultam a inclusão do estudante Surdo, na escola regular, de acordo com suas impressões e percepções.

Ao serem questionados sobre os fatores que possivelmente favorecem a inclusão do estudante Surdo na escola regular, os profissionais destacam os seguintes elementos: acolhimento positivo por parte dos profissionais e demais estudantes; a presença do tradutor/intérprete; a oferta da língua de sinais como disciplina obrigatória na escola; o acompanhamento da família (relação de parceria entre família e escola); a utilização de recursos tecnológicos; a existência de material didático adequado às especificidades do estudante e a parceria com o Departamento de Inclusão da Secretaria de Educação do município de Uberaba, conforme apresentado no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2- Fatores que favorecem a inclusão do Surdo



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas no período entre setembro/outubro de 2017.

Percebe-se que o acolhimento e a presença do intérprete de Libras aparecem em destaque em relação aos demais itens, ressaltando a ideia de que a preocupação com a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar constitui um tema importante quando se aborda a inclusão educacional. Os profissionais envolvidos na experiência de inclusão entendem que não basta receber ou aceitar o estudante com deficiência no contexto escolar, é necessário acolhê-lo, independentemente de suas especificidades e reconhecem que a presença do intérprete mediando a comunicação entre Surdos e ouvintes é fundamental, pois eles desconhecem a língua de sinais.

Há um avanço no pensamento e na conduta desses profissionais quando destacam a necessidade de acolher o estudante Surdo. Seus posicionamentos demonstram uma superação em relação ao discurso do respeito, da tolerância e da aceitação, discutidos na pesquisa, como condutas que reforçam a invisibilidade dos estudantes com deficiência, pois não geram implicações com os sujeitos.

Excerto 19 - *Eu observo que não apenas os professores, mas os alunos da sala tentam acolher o aluno Surdo* (P2), ou seja, todos demonstraram interesse em acolher o estudante Surdo para que ele se sinta parte do grupo e não esteja apenas inserido no espaço físico.

Na resposta de F2 percebe-se a defesa não apenas do acolhimento, mas do reconhecimento ao direito do estudante Surdo em frequentar a escola regular:

Excerto 20 - [...] *é direito do aluno Surdo frequentar a escola de ensino regular* (F2).

Sobre esse direito garantido a todos por lei, Werneck (1997, p. 58) afirma que "incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não". A afirmação de Werneck (1997), além de ressaltar o amparo legal do movimento de inclusão, reforça um pensamento já confirmado por muitos participantes da pesquisa de que essa experiência é positiva para todos os envolvidos. A resposta de um participante corrobora a ideia de Werneck (1997):

Excerto 21 - *Eu vejo a oportunidade de interagir como um aspecto muito positivo. Há alguns anos isto não acontecia[...] eles vão poder experimentar situações diferentes, e eu acho que isso é muito importante para todos que participam do processo* (P1).

É interessante observar que alguns profissionais não partem do princípio de que é preciso aceitar o estudante Surdo devido à existência de uma legislação, inclusive o fato nem foi citado nas respostas. Eles reconhecem o direito destes estudantes frequentarem a escola pública em condição de equidade e ressaltam a necessidade de acolhê-los no contexto escolar.

Possivelmente, o entendimento de que a inclusão acolhe e não apenas aceita a pessoa com deficiência no contexto escolar seja um dos aspectos mais relevantes sobre a mudança de olhar desses profissionais em relação ao paradigma da inclusão. Para Fernandes e Moreira (2014), a mudança atitudinal caracteriza-se como prioritária no processo de inclusão. É a partir da mudança atitudinal que outras transformações acontecem.

A presença do profissional intérprete aparece em destaque no que se refere aos fatores que favorecem a inclusão do estudante Surdo, ressaltando o direito linguístico que o Surdo tem de acesso às informações por meio da Língua de Sinais. Entretanto, alguns profissionais reconhecem que não basta a intérprete para que o estudante sinta-se incluído, esses profissionais, em sua maioria, reconhecem que um ambiente inclusivo é aquele em que o Surdo interage com todos, se sente parte do contexto e não está apenas inserido nele:

Excerto 22 - *Se eu soubesse a língua de sinais já ajudaria para eu poder me aproximar dele, não ficar só dependendo da intérprete (P4).*

Realmente não se pode falar em um ambiente bilíngue onde não existe diálogo, interação entre todas as pessoas, uma língua compartilhada, pois a comunicação do estudante Surdo não pode ficar restrita ao intérprete.

Os depoimentos de alguns participantes revelam a necessidade de reflexão sobre confusões e generalizações que estão se formando em relação ao papel do tradutor/intérprete no contexto escolar:

Excerto 23 - *[...] o que é 100% basicamente é o trabalho que a professora intérprete de Libras que está com a gente faz (P3).*

Excerto 24 - *Eu acho que o que favorece a inclusão no caso do aluno surdo é principalmente ter o profissional intérprete que é essencial (P5).*

Sabe-se que o tradutor/intérprete surge no cenário educacional para atender à política de educação inclusiva, mas de acordo com Lacerda (2009), apenas a contratação de intérpretes não garante o sucesso do processo de inclusão. Este fato parece não estar tão claro para alguns profissionais que depositam todas as suas expectativas sobre o sucesso da inclusão na presença do profissional intérprete no contexto escolar.

Há ainda muita controvérsia sobre o papel do intérprete no contexto educacional e, segundo Albres (2015), nos discursos vigentes esses papéis estão divididos em dois principais: aquele que remete à ideia de comunicação e o que remete à ideia de mediação do ensino e aprendizagem. Excertos de legislações vigentes e documentos elaborados pelo MEC mostram essas controvérsias: “Compete ao intérprete: interpretar somente (BRASIL, 1997 *apud* ALBRES, 2015, p. 53). “[...] não podem substituir as funções do professor responsável pela

sala de aula da escola comum de ensino regular (BRASIL, 2002, p. 19). “Sua função é unicamente a de mediador da comunicação (BRASIL, 2007, p. 49). “Em alguns casos, ao intérprete é permitido oferecer feedback do processo ensino-aprendizagem ao professor (BRASIL, 2003, p. 60).

Percebe-se que as três primeiras citações destacam como sendo a função do intérprete unicamente comunicar, fazer a tradução de uma língua para outra, desconsiderando a complexidade estabelecida na interação estudante Surdo/intérprete/estudantes ouvintes/professor regente. Aparentemente, os documentos elaborados e disseminados pelo MEC reforçam ideia de neutralidade na atuação do intérprete educacional, ignorando que qualquer atividade que envolva a linguagem reflete a subjetividade presente em seus interlocutores.

Leite (2004), faz uma crítica à forma como o MEC está implantando a política voltada para a escola inclusiva, pois não delimita os papéis dos professores e dos intérpretes nesse processo. Albres (2015), afirma que os diversos discursos sobre o papel do intérprete revelam a falta de uma política pública de educação bilíngue para Surdos que seja bem fundamentada sobre o trabalho do intérprete educacional.

Na realidade, não é apenas o papel do intérprete que precisa ser pensado no contexto educacional inclusivo, mas também o lugar que a língua de sinais ocupa nesse contexto. Uma escola que recebe estudantes Surdos precisa, necessariamente, ser bilíngue, ou seja, precisa buscar caminhos para que a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais sejam oferecidas e utilizadas como forma de comunicação, expressão e construção do conhecimento pelos interlocutores.

Os princípios que regem o que entendemos por bilinguismo na educação não podem ser confundidos, em sua essência, com a mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da língua portuguesa, ou, pior ainda, da mera e simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais (FERNANDES, 2003, p. 56).

Embora a Língua de Sinais tenha sido apontada como um fator que favorece a inclusão do estudante Surdo, apenas 01 (um) participante ressalta a importância de incluí-la como disciplina curricular, fato que demonstra a necessidade de os profissionais conhecerem mais sobre sua relevância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa Surda, além de compreenderem as consequências de sua privação desde o nascimento.

Uma realidade vivenciada por muitos Surdos que, conforme abordado na pesquisa, nascem em lares em que os membros são ouvintes e utilizam a língua oral para se comunicar e interagir. Portanto, muitos chegam à escola sem uma língua efetivamente adquirida, pois não dominam a língua portuguesa e tampouco a língua de sinais (por não terem sido expostos a ela). Por isso, hoje, ainda não se pode falar em uma condição de equidade no processo de aprendizagem entre Surdos e ouvintes.

Sobre a relação de desigualdade entre Surdos e ouvintes no que se refere ao processo de aprendizagem da língua portuguesa (leitura e escrita), Pereira (2006) esclarece que:

[...] uma análise do processo de ensino da leitura e da escrita de alunos surdos leva a acreditar que muitos dos resultados insatisfatórios, obtidos com a maior parte dos alunos, não decorrem da dificuldade em lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua constituída com base na qual possam construir a escrita (PEREIRA, 2006, p. 12).

A autora ressalta que tanto para crianças Surdas, quanto para ouvintes, a linguagem precisa ser vista como resultado da interação entre as pessoas, um lugar de encontro de vários discursos, de troca de experiências. Para ela, qualquer língua necessita ser ensinada a partir de uma referência interacional, privilegiando o aspecto dialógico. Aspecto que percebemos ser falho quando o assunto é a inclusão do estudante Surdo.

Tal afirmação justifica a necessidade de oferecer a Língua de Sinais como disciplina curricular para que Surdos e ouvintes tenham a oportunidade de aprender sobre a complexidade dessa língua, conhecer sua estrutura e funcionamento, os múltiplos elementos que a constituem e os recursos que ela oferece. Assim, presente no contexto escolar como língua de instrução, comunicação e interação entre todos que participam do processo educacional a Libras deixará de ser restrita à comunicação que se estabelece entre o intérprete e o estudante Surdo.

Desde 2005, o Decreto n.º 5.626, que regulamentou a Lei n.º 10.436 de 2002, garante o direito de o estudante Surdo ter a Libras como disciplina, complementando o currículo da base nacional comum:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005, cap. IV, art. 15, p. 5).

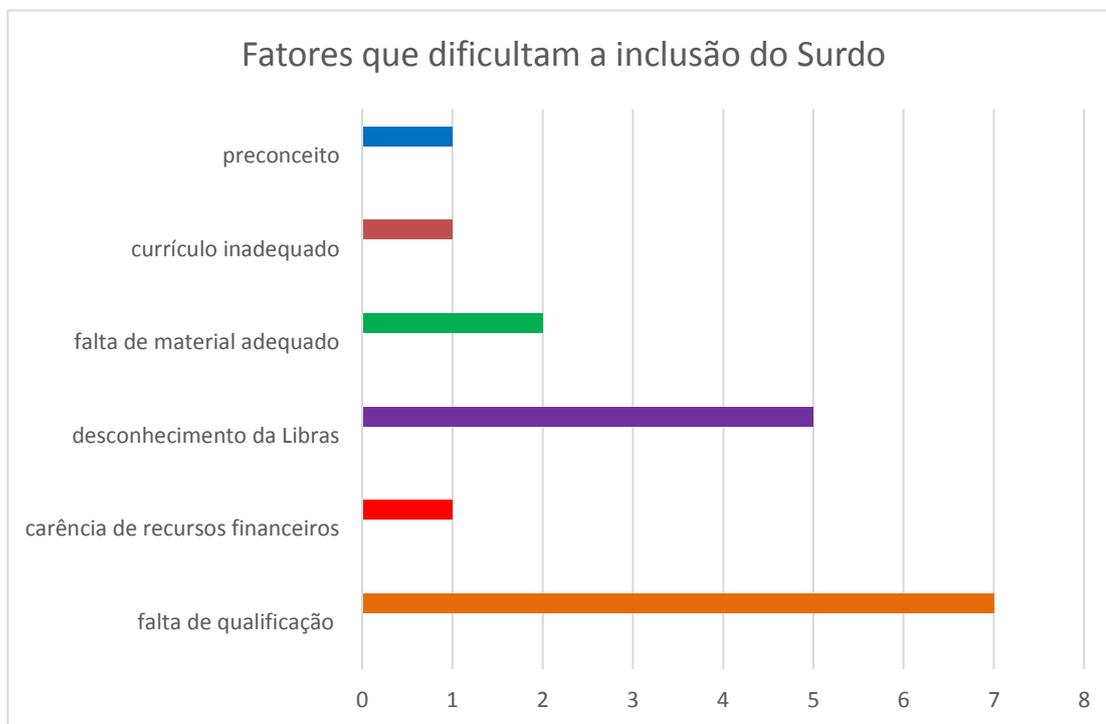
Mesmo tendo o respaldo legal, nenhum profissional que forma a equipe gestora da escola cita a oferta da Libras como disciplina curricular entre os fatores que favorecem a inclusão do estudante Surdo. Se muitos profissionais admitem a necessidade de acolher o Surdo, destacando a importância da formação de vínculo e da interação, não seria a aprendizagem da Libras um elemento fundamental para o processo de inclusão do estudante Surdo? Não seria essa uma alternativa significativa para iniciar uma mudança no atual contexto educacional?

Materiais pedagógicos adequados à realidade do Surdo e o uso de recursos tecnológicos também são citados entre os elementos que favorecem a inclusão desses estudantes. Observa-se uma tentativa por parte da equipe gestora em adquirir materiais que favorecessem a aprendizagem do estudante Surdo, como por exemplo a aquisição do novo Deit-Libras (volume I e II) – Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue, elaborado por Maurício, Raphael e Capovilla (2010). Os dois volumes sempre foram bastante utilizados pelo estudante Surdo e por inúmeras vezes foram levados à sala de aula para consulta tanto por parte da intérprete quanto do estudante. Devido a carência de recursos financeiros, outros materiais não puderam ser adquiridos.

Alguns professores procuraram adequar as avaliações escritas elaborando questões que exploravam imagens dos sinais em Libras. Entretanto, a tentativa de produzir materiais pedagógicos que facilitassem ou favorecessem a aprendizagem do estudante Surdo pode ser classificada como tímida, ficando aquém do necessário. O uso de recursos tecnológicos também é pequeno, uma vez que os celulares são proibidos na escola e os professores evitam utilizá-los em projetos pedagógicos. A utilização da sala de informática é restrita à uma escala sugerida pelo professor responsável pela sala e existe apenas um projetor multimídia móvel para toda escola. Embora reconheçam a importância desses recursos tecnológicos para a aprendizagem de todos os alunos, os professores os utilizam pouco no dia-a-dia.

Quando questionados sobre os fatores que dificultam a inclusão do estudante Surdo, os profissionais citam os seguintes elementos: preconceito; currículo inadequado; falta de material adequado; desconhecimento da Libras; carência de recursos financeiros e falta de qualificação profissional. A formação inicial ou continuada na área da surdez, o conhecimento específico da língua de sinais ou temas referentes à inclusão são citados pela maioria dos profissionais.

Gráfico 3: Fatores que dificultam a inclusão do Surdo



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas no período entre setembro/outubro de 2017

É importante ressaltar que mesmo os participantes P3 e P5 que admitem em suas respostas terem estudado a Língua de Sinais como disciplina curricular obrigatória durante a graduação revelam “medo” e “apreensão” ao se depararem com a presença do estudante Surdo em sala de aula, possivelmente porque a disciplina cursada durante a graduação ainda não atende às expectativas de formação desses profissionais.

Sobre a inclusão da língua de sinais como disciplina curricular, o Capítulo II, art. 3º, do Decreto n.º 5.626 de 2005 prevê:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, art. 3º).

Além do documento prever a oferta da Libras como disciplina obrigatória em cursos específicos conforme explicita o artigo citado acima e como disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e profissional, o 9º artigo do Decreto em questão esclarece que a partir de sua publicação, ou seja, 22 de dezembro de 2005, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir a Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Atualmente, em cumprimento à legislação vigente, a maioria dos cursos universitários oferece Libras como disciplina curricular, com uma carga horária aquém das necessidades que o mercado de trabalho exige.

O que se percebe nos currículos voltados para o ensino da Libras nos cursos superiores é uma sensibilização para o tema e o aprendizado de sinais muito básicos da Língua de Sinais, nada que favoreça uma fluência ou conhecimentos específicos sobre o funcionamento dessa língua. Fato comprovado no discurso de alguns profissionais entrevistados: “O que favorece a inclusão é principalmente ter intérprete, porque a gente não tem a formação de Libras” (P3). “O que dificulta é a não preparação das pessoas que lidam com o deficiente, eu acho que essa preparação já tinha que vir na universidade” (P1). “O que dificulta é a despreparação do professor, assim como de toda escola” (F3). “A fala, os sinais, eu acho que deveria ter um curso, um preparo para os funcionários lidar com eles” (F4). “A nossa dificuldade em entender a Língua de Sinais” (F2). Aparentemente, o ensino da língua de sinais oferecido em cursos ou na universidade não está atendendo à necessidade dos profissionais que lidam diretamente com o estudante Surdo.

O desconhecimento da Libras gera desconhecimento da realidade do estudante Surdo ou das questões relacionadas à surdez e suas implicações no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Assim, o professor não consegue entender porque o Surdo não lê ou não escreve como os demais estudantes, não compreende a forma singular dessas pessoas interagirem e aprenderem, não consegue adequar os recursos pedagógicos disponíveis tão

pouco modificar sua metodologia a ponto de provocar mudanças significativas em sala de aula que não restrinjam a aprendizagem do estudante Surdo à relação Surdo/intérprete.

Outra reflexão que se faz necessária é sobre a falta de qualificação, citada por mais de 85% dos participantes como dificultador do processo de inclusão. Embora reconheçam que a qualificação é fundamental e que o conhecimento específico traria mudanças significativas para a prática pedagógica e para o contexto escolar, nenhum dos profissionais entrevistados buscou participar de cursos específicos na área da surdez no período em que esta pesquisa foi realizada (2016/2017). Essa informação foi colhida em conversas informais com os participantes durante as observações realizadas no período da pesquisa. Em 2016, durante todo o segundo semestre, a escola incluiu discussões sobre o tema em suas formações continuadas mensais. Em 2017, essas discussões foram mais escassas, acontecendo em 3 dos 10 encontros realizados anualmente.

Concordamos com Santos e Lacerda (2013, p. 207) quando, ao se referirem a necessidade de transformação do contexto educacional inclusivo, afirmam que “é necessário desenvolver um programa educacional inclusivo bilíngue, que envolve a formação de equipes escolares capazes de atuar adequadamente com alunos surdos, considerando sua condição linguística singular e criando metodologias e estratégias de ensino apropriadas”.

Alguns profissionais citam o currículo como sendo inadequado para a realidade do estudante Surdo, mas poucas foram as tentativas de modificá-lo. O tema sequer foi colocado na pauta da reunião de formação continuada que acontece mensalmente entre os docentes. Nesse sentido, percebe-se acomodação dos docentes que delegam a responsabilidade em adequar os conteúdos ou atividades à intérprete. Sobre essa ideia, Santos e Lacerda (2013) afirmam que:

Frequentemente, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem o aprendizado dos alunos surdos, pois são pensadas e direcionadas aos alunos ouvintes, tendo a crença de que a atuação do intérprete será suficiente para o entendimento do aluno surdo sobre a matéria, não havendo necessidade de adaptações (SANTOS e LACERDA, 2013, p. 214).

As autoras ressaltam que a escolha de uma metodologia adequada é fundamental para o estabelecimento de um ambiente favorável ao aprendizado que contemple a todos e atenda às especificidades de cada estudante.

O preconceito é entendido na pesquisa como uma atitude hostil para com uma pessoa que pertence a um grupo, pelo simples fato de ela pertencer a esse grupo (BOTELHO, 2016). Citado por um número pequeno de participantes, o preconceito não tem se caracterizado como

uma conduta frequente no contexto pesquisado quando se trata da inclusão de estudantes Surdos; pelo contrário, desde o momento da matrícula o estudante foi muito bem recebido por toda comunidade escolar e sempre foi nítida a vontade e o interesse de todos em acolhê-lo.

Durante o período de observação realizada nos horários de intervalo do lanche houve um episódio em que um grupo de alunos de séries diversas (não eram colegas que estudavam com o estudante Surdo) começam a provocá-lo devido ao corte de cabelo que havia feito que deixava evidente uma verruga existente na cabeça. O estudante Surdo ficou profundamente irritado, solicitou que os jovens parassem com a provocação, sendo necessária a intervenção do inspetor de aluno. Ao serem questionados pela vice-diretora, os estudantes afirmaram que não compreenderam o que o Surdo estava sinalizando, mostraram-se arrependidos e disseram que as provocações não tinham relação com o fato do jovem ser Surdo, somente acharam a verruga engraçada.

Embora o episódio tenha sido bastante desagradável, configurou-se como uma situação corriqueira no contexto escolar, em que os estudantes, o tempo todo, fazem brincadeiras e provocações entre eles. Ao provocarem o estudante Surdo, os estudantes mostraram que se relacionam com ele como acontece com os demais colegas, não há distinção ou um tratamento diferenciado pelo fato de o colega ser Surdo. Com a intervenção da vice-diretora o fato foi totalmente resolvido e os estudantes envolvidos na situação continuaram interagindo com o colega Surdo.

3.2.3 Categoria 3: Política inclusiva e suas implicações no contexto educacional

As análises desta terceira e última categoria elaborada com base nas respostas dadas pelos profissionais que mantém uma relação direta com o estudante Surdo basearam-se nos seguintes questionamentos:

- O que é inclusão para você?
- De forma geral, a escola regular está preparada para incluir o estudante Surdo? O que seria uma escola preparada?
- Se você tivesse que fazer uma pergunta sobre inclusão do estudante Surdo, qual seria?

É interessante pensar que a primeira pergunta desta categoria: “O que é inclusão para você?” não relaciona o conceito à pessoa Surda, tão pouco apenas ao ambiente escolar, justamente porque o interesse era perceber qual entendimento os entrevistados tinham sobre o

tema. Os profissionais demonstram pontos de vista diferentes sobre o conceito, sendo que 6 participantes restringem a ideia de inclusão à presença da pessoa com deficiência no contexto escolar, 4 pessoas associam inclusão ao acolhimento de qualquer estudante, expandindo a ideia de que estaria relacionada apenas aos estudantes com deficiência, mas continuam associando inclusão apenas ao contexto escolar e 1 participante não restringe a inclusão apenas ao contexto escolar ou a pessoa com deficiência, mas a todo e qualquer espaço, sendo direito de todas as pessoas.

Entre os participantes que entendem a inclusão como um processo restrito às pessoas com deficiência também existem pontos de vista bastante diferentes, pois enquanto alguns demonstram uma visão mais positiva da deficiência destacando a necessidade de enxergar a pessoa e promover seu bem-estar:

Excerto 25 - *É acolhimento, independente da deficiência ser física ou mental, mas vejo que a inclusão parece que ela não acontece como deveria acontecer (P2).*

Excerto 26 - *É levar para as escolas os alunos com deficiência, para eles não se sentirem diferentes dos outros (P1).*

Excerto 27 - *Inclusão são esses desafios que aparecem nas escolas. Os alunos são especiais naquela dificuldade que tem e a gente precisa ter investimento, a gente precisa correr atrás desse prejuízo (F2).*

Dois participantes revelam uma visão ainda negativa da deficiência, um olhar que ressalta a limitação, o déficit, pois suas respostas explicitam o termo portador de deficiência (grifo nosso) ou portador de limitações (grifo nosso):

Excerto 28 - *É alguma coisa que eu possa interagir com os alunos com alguma diferença, limitação (P4).*

Excerto 29 - *É receber todos os alunos, independentemente se são ou não portadores de limitações (F1).*

O termo portador está em desuso e não aparece na legislação atual. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portador” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Uma pessoa só pode portar algo de modo deliberado ou casual e essa condição não se aplica à deficiência. Quem porta algo, pode deixar de portar, entretanto a deficiência não pode deixar de fazer parte da existência da pessoa.

Uma carga semântica ainda mais negativa em relação à inclusão das pessoas com deficiência aparece na resposta do participante P7:

Excerto 30 - *A inclusão seria incluir aquilo que nós pensamos não ser normal pela sociedade. Depende do aluno que está sendo incluído também, né, porque tem aluno que não tem como ser incluído em uma sala regular (P7).*

Aqui aparecem dois conceitos distorcidos já discutidos nesta pesquisa: o fato de considerarmos uma pessoa “normal” ou “anormal” de acordo com um padrão de normalidade estabelecido socialmente, uma visão ultrapassada que desconsidera a diferença como um elemento natural da constituição humana; e o fato de acreditarmos que nem todas as pessoas estão aptas para serem incluídas, ideia que retoma o princípio da integração no qual a pessoa pode fazer parte do ambiente desde que consiga se adaptar a ele.

De acordo com Almeida (2015), o uso desregrado da palavra inclusão nos discursos sociais, políticos e educacionais, no final do século XX, resultou na banalização do termo e no esvaziamento do seu conceito. O posicionamento dos professores ao tentarem conceituar o termo inclusão demonstra que, para muitos, ainda existe se não um esvaziamento, um reducionismo na forma de interpretá-lo.

Se a visão do professor sobre o estudante Surdo é de alguém limitado, provavelmente construirá uma baixa expectativa em relação a ele ou às suas possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, seu comportamento influenciará diretamente na aprendizagem desse estudante. Por isso, é fundamental entender a inclusão no contexto escolar como um direito que extrapola a condição de socialização. Além da socialização o estudante Surdo precisa construir conhecimento a partir da interação com os pares e do acesso às informações que circulam no ambiente escolar. Ao invés de ser visto como alguém “anormal” inserido junto aos “normais” ele precisa ser entendido como uma pessoa que traz uma diferença linguística e cultural que incluído com outros estudantes construirá novos conhecimentos, se desenvolverá e contribuirá para o desenvolvimento dos colegas.

Os relatos dos profissionais P5, F3, P6 e F1 revelam um avanço em relação ao conceito de inclusão, uma vez que não o associam apenas às pessoas com deficiência, mas ao fato de receber, na escola, qualquer estudante, embora o profissional F1 refira-se à pessoa com deficiência como alguém limitado. Ao reconhecerem o papel da escola enquanto ambiente que deve acolher a diferença, os profissionais demonstram uma visão mais atualizada sobre o que significa inclusão. O olhar desses profissionais volta-se a todas as pessoas e não apenas a um grupo específico.

É possível perceber como a visão diferente sobre o mesmo fato muda a forma de pensar a situação, pois os profissionais que entendem a inclusão como direito de todos, demonstram

maior preocupação com a qualidade do ensino oferecido e com o atendimento às necessidades específicas de cada estudante:

Excerto 31 - *Inclusão é todos serem iguais, respeitando as diferenças, você tem que entender, acolher a diferença do outro, aceitar, né, trabalhar de acordo com a necessidade dele. Ele tem que se sentir parte do meio (P5).*

O profissional P5 não está preocupado apenas com a inserção do estudante no ambiente escolar; ele ressalta a importância do sentimento de pertença, de pertencer ao ambiente, do estudante sentir-se parte do contexto, ou seja, sentir-se incluído. A resposta de F3 também ressalta essa importância:

Excerto 32 - *Incluir não se baseia em apenas inserir o aluno no espaço escolar, mas dar condições de que realmente favoreça uma aprendizagem significativa, a inclusão acontece quando ele está inserido e o ambiente está preparado para recebe-lo e auxiliá-lo no processo de aprendizagem (F3).*

A visão menos restrita sobre o conceito de inclusão aparece na resposta de P3:

Excerto 33 - *Inclusão eu acho que seria qualquer pessoa criança, adolescente ou adulto que precise de estudar, trabalhar ou entrar em algum lugar ou precise fazer parte de alguma coisa, ter meios e o que for necessário para ele poder completar esse objetivo que ele pretende (P3).*

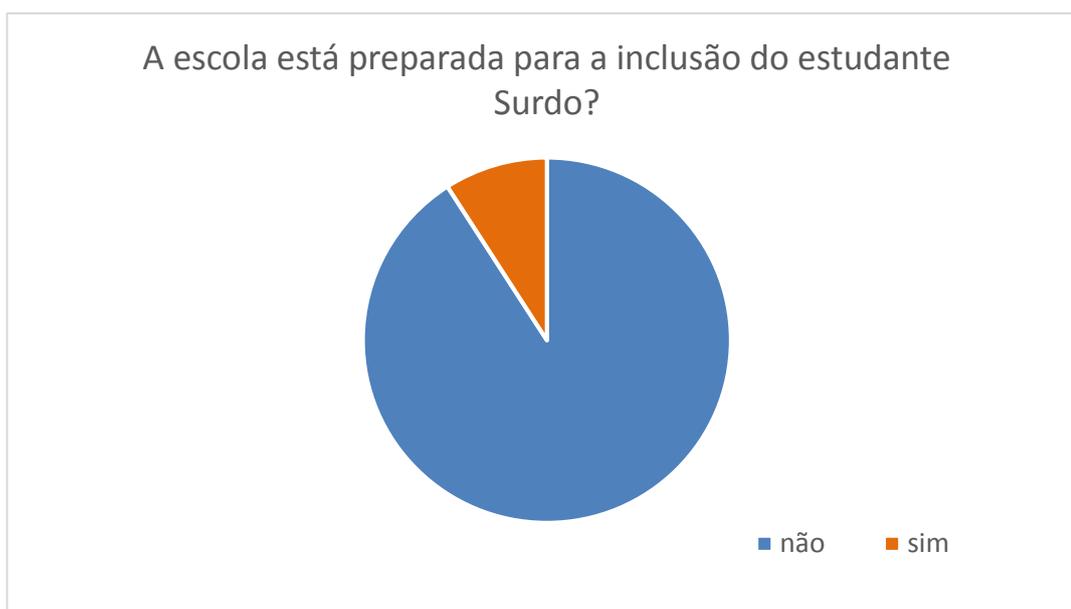
O profissional defende a ideia de que qualquer ambiente precisa ser acessível, precisa estar preparado para receber as pessoas, independentemente das necessidades que apresentem. Essa visão mostra que, para além da deficiência, existe um ser humano em pleno processo de desenvolvimento que precisa ser entendido a partir de suas possibilidades e incluído por suas potencialidades e não pelas limitações. Cada ponto de vista muda a forma de pensar e agir sobre a inclusão.

As respostas apontam para um conceito de inclusão que está sendo construído pelos profissionais à medida que vivenciam a experiência de receber no contexto escolar um estudante Surdo. Não há um consenso na maneira de pensar sobre a inclusão, porque cada pessoa compõe diferentes sentidos para uma mesma situação levando em consideração suas experiências pessoais e profissionais que antecederam a experiência atual.

O ponto principal nessa construção de conceitos, de acordo com Carneiro (2017), é não deixar que a diferença se transforme em um problema que passa a fundamentar a desigualdade e, conseqüentemente, tenha como reflexo a exclusão. Compartilhamos a ideia da autora de que reconhecer a diferença como um valor e não como um problema é o primeiro passo para a escola tornar-se um espaço para todos.

Ao serem questionados se a escola, de forma geral, está preparada para receber o estudante Surdo, os profissionais afirmam que atualmente a escola ainda não está preparada para receber esses estudantes, conforme apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4: Visão dos profissionais sobre a escola estar preparada para incluir o estudante



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas no período entre setembro/outubro de 2017.

As justificativas para o despreparo ressaltam principalmente a falta de formação específica do docente e demais profissionais que lidam com o estudante Surdo, a ausência de material didático e pedagógico adequado às especificidades dos estudantes, a falta de comunicação em Libras entre todas as pessoas que se relacionam com o estudante, cursos específicos de formação de intérpretes e uso de metodologias adequadas e diferenciadas.

Todos os profissionais citam a formação docente como um elemento importante no processo de inclusão. Os professores reconhecem que a falha na formação começa na graduação, pois temas como a inclusão são pouco debatidos e, quando acontecem, como no caso da disciplina de Libras, a abordagem não atende às necessidades dos futuros docentes.

Excerto 34 - *Porque não adianta você virar para um professor que está na universidade, que ainda é um calouro completo e querer ensinar uma língua em 6 meses, sendo que essa língua você raramente vai usar, então fica muito complicado (P3).*

A distância entre o discurso e a prática é um tema que constantemente aparece nas discussões sobre a formação docente, é um debate que não se restringe à educação voltada aos estudantes Surdos. Se a formação é falha de forma geral, para esse público específico a discrepância é ainda maior.

Ao refletir sobre a formação inicial proposta aos professores, Carneiro (2017) ressalta que a política de formação de professores no Brasil não é uma política de favorecimento de uma concepção de escola para todos. Segundo a autora, devido ao próprio histórico de exclusão das minorias, a escola não teve em sua experiência prática a vivência com as diferenças, como no caso das deficiências, por exemplo. As diferenças presentes em sala de aula exigem uma formação que traga muito mais do que uma disciplina que aborde superficialmente conteúdos voltados para educação especial, como está proposto nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores (BRASIL, 2002). É um assunto que deveria permear toda a formação. Da forma como está estruturada a formação inicial do professor ainda é inexpressiva para atender a realidade de uma proposta de escola para todos.

As respostas dos profissionais além de reconhecer a falha na formação inicial, expressam a necessidade de a própria escola investir na formação específica dos docentes e demais funcionários que atuam na instituição, pois consideram que só haverá inclusão de fato quando toda comunidade escolar estiver envolvida, sensibilizada e consciente do seu papel frente aos desafios que envolvem a inclusão de estudantes Surdos.

Excerto 35 - Uma escola preparada seria um lugar que acolhe esse tipo de deficiência de verdade. Se o disciplinar não sabe falar com ele, o professor, o diretor da escola e mesmo os colegas, então a escola não está preparada (P1).

Excerto 36 - Temos que pensar na formação como um todo, para o aluno, os funcionários dos segmentos da escola, pois é fundamental essa interação (F2).

Excerto 37 - Uma escola que preparasse os professores, que tivesse junto dos alunos também alguma conscientização que eles aprendessem alguns gestos para poderem comunicar com o aluno e ele realmente se sentir incluído (P4).

Excerto 38 - Em uma escola preparada, em se tratando do aluno surdo, as pessoas teriam que dominar a língua de sinais, porque a partir do momento que o aluno chegasse na portaria, logo na entrada da escola, ele já seria recebido com a língua dele, então eu acho que ele iria se sentir mais à vontade (P2).

Excerto 39 - Falta o estudo específico, Libras ali, porque não adianta só ter o intérprete, porque sobrecarrega demais o intérprete (P7).

A queixa que prevalece entre os docentes é que a formação continuada oferecida pela escola não contempla as necessidades de aprendizagem do grupo, muitos afirmam que os encontros são utilizados para recados de cunho administrativo ou discussões com assuntos gerais que não contribuem para a prática pedagógica e para o entendimento das especificidades apresentadas pelos estudantes. Entretanto, a formação do professor não pode acontecer apenas nos encontros obrigatórios oferecidos pela escola, cabe a cada profissional buscar cursos que os qualifiquem a trabalhar com os estudantes em sala de aula.

O posicionamento de um dos participantes demonstra uma postura mais compromissada de um professor que assume para si a responsabilidade de sua formação, não se vitimiza diante dos desafios impostos pela inclusão e não usa o discurso de “não estar preparado” como justificativa para perpetuar o modelo de escola inflexível, engessada e excludente:

Excerto 40 - Olha eu acho que esta questão de estar preparado ou não é muito relativa, porque vai muito do profissional, porque se a gente for analisar aqui na escola nós nunca tivemos essa vivência e todos os professores quando receberam o aluno, nós nos propusemos a trabalhar da melhor forma possível, no tanto que ele é bem aceito não só pelos professores, mas por toda comunidade escolar. Estar preparado seria em primeiro lugar ter boa vontade, vontade de acolher. Eu acho que vai muito da gestão escolar de estar aberta a essa inclusão (P6).

A conduta acolhedora, citada por P6, que se preocupa com o estudante recebido pela escola fica evidenciada nas respostas dadas à última questão realizada na entrevista: Se você tivesse que fazer uma pergunta sobre a inclusão do estudante Surdo, qual seria? Todos os entrevistados formularam perguntas que demonstram em um primeiro momento uma preocupação com o sentimento do estudante Surdo em relação à escola regular:

Excerto 41 - Eu perguntaria o que o aluno gostaria que a escola fizesse para ele se sentir mais feliz no nosso ambiente escolar? (F1).

Excerto 42 - Eu perguntaria para o aluno o que ele acha que poderia ser feito pela gente, pela escola, pela direção para melhorar? (P4).

Excerto 43 - Eu perguntaria para o aluno Surdo se ele é feliz aqui?” (P2). “Será que ele está satisfeito com a nossa escola? (P7).

Excerto 44 - Eu faria a seguinte pergunta: o que aquele aluno espera da gente?” (P5). “Eu perguntaria ao aluno Surdo: Você se sente acolhido? (P1).

Excerto 45 - Eu perguntaria: Você se sente incluído no ambiente onde você está? (F3).

Excerto 46 - Para o aluno eu perguntaria se ele está feliz, porque eu acho que a gente tem que pensar na realização pessoal dele enquanto ser humano (P6).

Excerto 47 - *Eu perguntaria para o aluno se ele está feliz com a escola (F4).*

Excerto 48 - *Se o aluno, hoje, sente segurança ou está sentindo segurança em vir para uma escola regular (F2).*

Excerto 49 - *Eu perguntaria para o aluno Surdo como eu posso ajuda-lo, sabendo das minhas limitações? (P3).*

Para os profissionais o ponto de partida para o processo de inclusão acontecer seria o acolhimento dos estudantes por parte de toda comunidade escolar e a disseminação da língua de sinais para que todos pudessem interagir e comunicar sem a mediação da intérprete o tempo todo.

Entretanto, é preciso avançar no entendimento de que conhecimentos específicos além da língua de sinais são necessários quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos e que a legislação vigente orienta sobre a formação docente e dos profissionais diretamente envolvidos como o intérprete, formas de avaliação diferenciadas, estratégias e recursos adequados às singularidades dos estudantes, atendimento educacional especializado, serviços complementares, entre outras condutas que garantirão a equidade em qualquer ambiente. Quanto maior for o conhecimento sobre a área, maiores serão as possibilidades de enxergar as reais necessidades do estudante Surdo e de refletir sobre a própria prática a fim de transformá-la sempre que necessário.

Os profissionais P3 e P6, além da pergunta que direcionariam ao aluno também perguntariam o porquê a escola não oferecer Libras como disciplina curricular e o porquê os professores não aprender Libras no momento da formação continuada? Uma visão que mostra aprofundamento das questões que envolvem a inclusão do Surdo, ou seja, entendem que além do acolhimento, outras condutas precisam acontecer para que o estudante seja protagonista no processo de aprendizagem e para que a inclusão ofereça outras possibilidades que não apenas a socialização ou interação no espaço escolar.

A segunda pergunta feita pela profissional P1, embora não repetida por outros participantes, retrata a dúvida que é latente em todos que estão vivenciando um momento de mudanças significativas na forma de encarar o papel da escola contemporânea:

Excerto 50 - *Como vai ser daqui para frente? (P1).*

Enquanto pesquisadora, passei a fazer essa pergunta desde o momento em que comecei a vivenciar a experiência narrada nesta pesquisa. A única certeza que trago é que a escola inclusiva que queremos, que podemos e que precisamos ter, ainda não está posta, ela está em construção e os sentidos compostos pelas pessoas que estão vivenciando esta experiência são fundamentais para o entendimento dos fatores que favorecem ou dificultam a inclusão, das

condutas que transformam a prática e as relações ou as tornam excludentes. Enfim, é a partir do ponto de vista de cada pessoa envolvida com a proposta inclusiva que conseguiremos entender a realidade para além dos documentos e poderemos pensar em múltiplos caminhos que contemplem a diferença que constitui o ser humano como único e tão especial.

3.3. O que pensam os estudantes sobre a inclusão do Surdo

Nesta seção, apresentamos as análises das respostas do segundo grupo formado por 20 (vinte) estudantes ouvintes e 1 (um) estudante Surdo.

As análises foram feitas a partir da elaboração de 2 (duas) categorias, sendo que a primeira revela os sentimentos iniciais e as condutas dos estudantes ouvintes e Surdo frente à experiência da inclusão e a segunda aborda as implicações da política inclusiva no contexto educacional.

Depois de conhecermos o ponto de vista dos profissionais sobre o processo de inclusão do Surdo, entenderemos o que pensam os estudantes sobre essa experiência desafiadora.

3.3.1 Categoria 1: Sentimentos e condutas na inclusão dos Surdos

Para realizar a análise dessa primeira categoria, três perguntas foram apresentadas aos estudantes ouvintes:

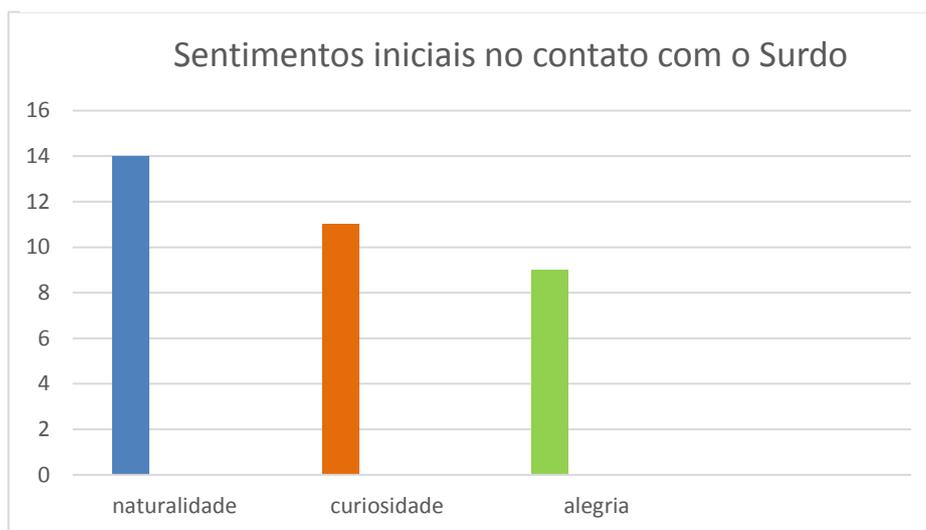
1. É a primeira vez que você estuda com um colega Surdo?
2. O que você sentiu quando se deparou com um estudante Surdo em sua sala de aula?
3. Como é sua relação com seu colega Surdo? Como você se comunica com ele?

Para o estudante Surdo foram apresentadas as seguintes perguntas:

1. O que você sentiu quando chegou nesta escola pela primeira vez?
2. Como é sua relação com os colegas de turma?
3. Como é sua relação com os professores?
4. Como é sua relação com os demais profissionais que você convive nesta escola: diretor, vice-diretor, coordenador, inspetor de aluno?

Todos os estudantes ouvintes estão tendo contato pela primeira vez com um colega Surdo na escola, situação semelhante à ocorrida com o corpo docente e demais funcionários. Os sentimentos que emergem do primeiro contato, considerando as respostas dos discentes, demonstram uma expectativa positiva sobre a experiência: naturalidade, curiosidade e alegria, conforme apresentado no Gráfico 5:

Gráfico 5: Sentimentos iniciais no contato com o Surdo



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas no período entre setembro/outubro de 2017

Não há variação de sentimentos e impressões, tão pouco citam-se sentimentos negativos como ocorrido com os profissionais, que apresentam 15 (quinze) sentimentos diferentes que misturam expectativas positivas e negativas sobre a nova experiência. Fica evidenciado nas respostas dos estudantes que conviver com um colega Surdo no contexto escolar configura uma situação natural que desperta curiosidade pelo fato do colega Surdo se comunicar utilizando a língua de sinais e alegria por sua presença em sala de aula.

A curiosidade citada por 55% dos participantes fica explícita na forma com que olhavam para a intérprete durante as aulas, em todas as disciplinas, e nas inúmeras perguntas feitas tanto para a intérprete quanto para o estudante Surdo durante as aulas e nos horários de intervalo. Nas aulas de educação física os estudantes aproveitam para conversar com a intérprete, buscando aprender sobre o novo colega.

Nos registros feitos durante as observações nos horários de intervalo do recreio, constam situações em que estudantes de séries diferentes procuram o estudante Surdo para aprender Libras, demonstrando que a curiosidade se estende a outros estudantes da escola e não somente

aos colegas de turma. Embora houvesse momentos em que o Surdo ficasse sozinho, sem interação, apenas utilizando o celular.

É interessante ressaltar que a curiosidade também foi citada pelo estudante Surdo como o sentimento inicial ao chegar na escola regular. Junto à curiosidade pela nova experiência, o estudante cita um estranhamento, pois tudo era novo para ele. Para o Surdo a curiosidade inicial se transformou em um sentimento de tristeza devido à falta de comunicação com os membros da comunidade escolar: “Eu comecei a estudar nesta escola o ano passado, em fevereiro, eu estava curioso. Quando eu cheguei, achei tudo muito estranho. Os alunos, os professores, a sala de aula, era tudo novo para mim, eu não conhecia ninguém, só minha irmã que também estuda aqui. O tempo foi passando e eu percebi que todos os alunos se comunicavam com a língua oral, ninguém sabia Libras. Eu me senti um pouco triste, pois senti falta de me comunicar com as pessoas em Libras, eu não entendo muito a leitura labial, mas tive paciência” (E21).

A resposta do estudante Surdo aponta uma divergência entre o entendimento dos profissionais e dos estudantes ouvintes sobre a inclusão, ou melhor, sobre os sentimentos iniciais de cada participante e a sua forma de perceber a experiência de frequentar uma escola regular, pois embora os sentimentos dos profissionais e estudantes sejam diversos, eles caminham para uma visão positiva sobre a inclusão do estudante Surdo, apontam para um possível fortalecimento das relações, enquanto que a resposta do estudante Surdo revela um sentimento negativo: a tristeza, conforme o tempo foi passando.

As observações feitas no período da pesquisa demonstram que o estudante Surdo passou por diversos momentos de instabilidade emocional, em que se queixava com frequência de sentir solidão e vontade de conviver com outras pessoas Surdas na escola. Havia dias em que o estudante estava rodeado de colegas durante o intervalo e aparentava alegria e, em outros dias, se isolava e passava todo o intervalo sentado, mexendo no celular. Nesses momentos de aparente tristeza, mesmo sendo procurado pelos colegas, fazia sinal negativo com a cabeça e permanecia quieto. Com o passar do tempo, percebendo que a interação em língua de sinais não acontecia da forma que esperava, o estudante Surdo passou a demonstrar vontade de ir para outra escola onde houvesse mais colegas Surdos.

Questionados sobre como é a relação com o colega Surdo e como se comunicam com ele, 3 (três) participantes não respondem, 6 (seis) afirmam ser boa, 5 (cinco) admitem não ter contato com o estudante Surdo, 3 (três) classificam como normal, 1 (um) como muito boa e 1 (um) como bastante agradável. Sobre a forma de se comunicarem houve predominância da comunicação por leitura labial, apontada por 9 (nove) participantes, seguida pela utilização de sinais que aprenderam com o colega, apontada por 7 (sete) participantes, 2 (dois) estudantes

citam a comunicação pela escrita utilizando papel ou celular, 1 (um) estudante afirma recorrer à intérprete para se comunicar e apenas 1 (um) relata ter dificuldade para se comunicar com o colega Surdo.

A prevalência da comunicação por meio da leitura labial confirma o relato do estudante Surdo de que os colegas se comunicavam com ele por meio da língua oral, fato que se torna cansativo para a pessoa Surda. As respostas dos colegas ouvintes demonstram interesse do grupo em aprender a língua de sinais para melhorar a relação entre eles, mas a tentativa não atendeu às expectativas e necessidades do estudante Surdo.

Embora as respostas apresentem um olhar positivo dos estudantes ouvintes sobre a relação estabelecida com o colega Surdo, muitos demonstram ter consciência de que ainda é preciso melhorar nesse aspecto:

Excerto 51 - *Me comunico sim, mas bem pouco, não como eu desejo* (E1).

Excerto 52 - *Minha relação com ele é normal, trato ele igual a todo mundo, só que de vez em quando não entendo o que ele quer dizer, e eu gostaria de entender* (E10).

Excerto 53 - *Nossa relação é bastante agradável, me comunico com ele com a ajuda da intérprete, mas sei que preciso aprender a língua dele* (E17).

Um ponto interessante entre as respostas dos profissionais e dos estudantes ouvintes sobre as tentativas de se relacionarem com o Surdo é que entre o primeiro grupo fica evidente a dependência da comunicação ser mediada pela intérprete enquanto entre os estudantes apenas um relata a necessidade dessa mediação. Mesmo de forma limitada, a maioria dos estudantes demonstra esforço e interesse em aprender a se comunicar com o colega Surdo por meio da língua de sinais.

A resposta do estudante Surdo sobre seu relacionamento com os colegas reforça a necessidade de todos aprenderem a se comunicar utilizando a língua de sinais:

Excerto 54 - *Na relação com meus amigos eu sinto que falta a comunicação, eles não sabem Libras, eles conversam comigo só falando. Eu tenho que fazer leitura labial o tempo todo, às vezes não entendo o que eles dizem e eles repetem. Eu tenho duas amigas na sala que sabem um pouco de Libras, eu ajudo, ensino sinais para elas. Eu considero que minha relação com os colegas é boa, mas precisa de todos saberem Libras* (E21).

Os estudantes ouvintes e o estudante Surdo concordam com a visão de que o relacionamento entre eles é bom, embora para o Surdo essa forma de interação sem uma língua compartilhada não atenda às suas necessidades.

Para Fernandes (2012), o Surdo tem direito de ser diferente, sem que essa diferença inferiorize sua condição bilíngue, e isso impõe aos sistemas de ensino o desafio de mudar suas

estruturas e práticas que geralmente são acomodadas às necessidades da maioria, que tem o português como língua materna. A autora chama a atenção para a necessidade de pensarmos acerca das práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português), para uma educação linguística diferenciada que incorpore ao currículo e, assim, traga para o cotidiano escolar a língua minoritária, a Libras.

Ao responder sobre sua relação com o grupo de professores, o estudante Surdo demonstra muita consciência sobre algumas condutas que contribuem para a inclusão do Surdo no contexto educacional, condutas que têm como ponto de partida o fortalecimento das relações que se estabelecem em sala de aula e são fundamentais para o processo de aprendizagem: a afetividade entre professor e estudantes.

Excerto 55 - Com os professores tudo que eles falam a intérprete traduz para a língua de sinais e quando eu quero conversar com eles ou tirar dúvidas a intérprete faz a minha voz. Eu acho que os professores poderiam usar as duas línguas em sala de aula: Libras para conversar comigo e Português para ensinar os conteúdos. Eu considero que não tenho uma relação efetiva com eles, pois não há troca, comunicação, porque eles só conversam comigo por meio da intérprete ou falando, eu tenho que fazer leitura labial e isso é muito cansativo! Eu acho que essa relação ainda pode melhorar (E21).

Fernandes (2012), esclarece que as situações de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos são mediadas, na maioria das vezes, apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco conhecimento dos Surdos em relação a essa forma de comunicação. Para a autora, a forma mais adequada de estabelecer comunicação com as pessoas Surdas seria por meio da língua de sinais, pela modalidade visuoespacial, que privilegia suas potencialidades.

O relato do estudante Surdo sobre sua relação com os demais funcionários revela a situação preocupante que tem se repetido em muitas escolas que se consideram inclusivas: o isolamento ou um relacionamento bastante superficial do Surdo em relação aos ouvintes (ALMEIDA, 2015).

Excerto 56 - Com os outros funcionários minha relação quase não tem! A diretora só conversa coisas simples comigo como “oi”, “tudo bom”, “jóia”. Com os inspetores de aluno e a vice-diretora acontece a mesma coisa. Ninguém sabe Libras. Eu sei que eles tentam se comunicar, dizem: “bom dia”, “oi”, eu gosto disso, mas comunicação não existe (E21).

A resposta do estudante Surdo demonstra que embora ele esteja inserido no ambiente educacional, não se identifica com o grupo de estudantes ouvintes ou com os adultos ouvintes

com os quais se relaciona, pois sente necessidade do contato com os pares, ou seja, usuários da língua de sinais que partilham maneiras de ser, pensar e agir específicas da comunidade Surda.

Botelho (2016), ao comentar sobre a tendência das pessoas em se reunirem com seus iguais (idade, classe econômica, nível de escolaridade, etc.) apresenta a convivência como um fator que dita a coesão a um determinado grupo, constituindo-o como um endogrupo. Considerando a realidade das pessoas Surdas, a autora explica que, geralmente, não sentem necessidade de voltar-se para exogrupos (ouvintes) a fim de buscar companhia, uma vez que parece ser mais confortável estar entre pessoas que compartilham de experiências visuais semelhantes e são fluentes na língua de sinais.

O estudante Surdo demonstrou tristeza diversas vezes por não ter outros colegas Surdos na escola. Ele queixava-se o tempo todo de ter apenas a intérprete para conversar. Com o passar do tempo começou a perder o interesse pela escola, suas faltas tornaram-se constantes e quando estava presente, parecia estar descontente na maior parte do tempo.

Ao defender uma proposta bilíngue de educação para Surdos, justificando a importância da língua de sinais para o pleno desenvolvimento da pessoa Surda, Fernandes (2012, p. 107) afirma que “o ambiente bilíngue pressupõe o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas na escola, e não apenas pelo aluno Surdo e seu professor”. Por isso, a autora sugere a introdução da Libras como disciplina na parte diversificada da matriz curricular, favorecendo sua aprendizagem por todos os alunos.

3.3.2 Categoria 2: Política inclusiva e suas implicações no contexto educacional

Passamos para as análises da última categoria elaborada para o grupo formado por estudantes ouvintes e Surdo. Para a análise dessa categoria foram realizadas 4 perguntas para os estudantes ouvintes:

1. Você considera importante que as pessoas saibam língua de sinais mesmo com a presença da intérprete na escola?
2. Sua escola está preparada para incluir um estudante Surdo?
3. Em sua opinião, como seria uma escola preparada para receber o estudante Surdo?
4. O que é inclusão para você?

Para o estudante Surdo foram apresentadas 3 perguntas:

1. O que é inclusão para você? Você se sente incluído nesta escola?
2. Que fatores você considera positivos e negativos por frequentar a escola regular?

3. De forma geral, para você, a escola regular está preparada para incluir o estudante Surdo?

Em relação à necessidade de todas as pessoas aprenderem a se comunicar em língua de sinais, contribuindo para que a comunicação entre Surdos e ouvintes não se restrinja à mediação da intérprete, todos os participantes respondem que consideram importante, justificando que a pessoa Surda tem o direito de se comunicar em sua língua e que isso a deixaria mais feliz.

Excerto 57 - *Eu acho importante para a comunicação social do Surdo aumentar, ele tem esse direito (E2).*

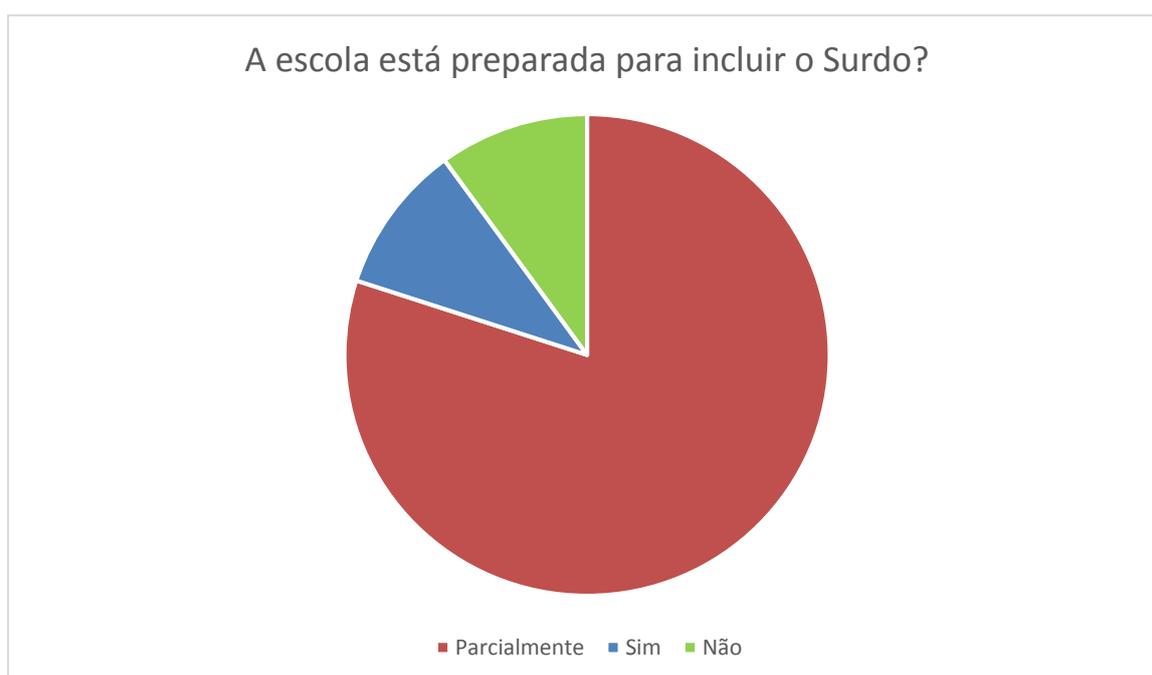
Excerto 58 - *Sim, porque assim ficamos mais à vontade com ele e podemos conversar quando a intérprete não estiver, como no horário do recreio e isso deixaria ele mais feliz (E3).*

Excerto 59 - *Porque a intérprete não fica o tempo todo com ele e ele precisa ter amigos para se comunicar com ele (E6).*

Excerto 60 - *Acho importante para ele não se sentir diferente ou até mesmo excluído” (E7). “Eu acho que todos deveriam saber Língua de Sinais sim, para conversarmos normalmente com os Surdos (E17).*

Sobre a escola estar preparada para incluir o estudante Surdo, 16 (dezesseis) participantes afirmam que a escola está parcialmente preparada, 2 (dois) acreditam que a escola está preparada e 2 (dois) consideram que a escola não está preparada, conforme demonstra o Gráfico 6:

Gráfico 6: A escola está preparada para incluir o Surdo?



FONTE: Dados coletados nas entrevistas realizadas no período entre setembro/outubro de 2017

Ao justificar a resposta de que a escola está preparada, dois participantes demonstram conhecimento bastante superficial do que significa um ambiente escolar adequado às singularidades que o estudante Surdo apresenta, pois afirmam que a escola estaria preparada pelo fato de existir a intérprete. Esse posicionamento corrobora a afirmação de Botelho (1998) de que para muitas pessoas a presença de um intérprete na sala de aula comum é considerada uma condição suficiente para a construção da interação e dos processos sociais de leitura e escrita pelo Surdo.

Dezesseis participantes respondem que a escola está parcialmente preparada e justificam as respostas complementando que além da presença da intérprete seria necessário:

Excerto 61 - *É uma escola que todos os professores soubesse Libras* (E13).

Excerto 62 - *Uma escola preparada seria aquela que todos os professores soubessem língua de sinais e que teria um dia para ensinar os alunos a língua de sinais* (E3).

Excerto 63 - *Uma escola que tivesse além da aula de língua de sinais, palestras para conscientizar sobre a vida do Surdo* (E6).

Excerto 64 - *Uma escola com professores sabendo Libras para trabalharem junto com a intérprete e fazerem provas ou trabalhos que o Surdo conseguisse responder* (E5).

Excerto 65 - *Todos os alunos saberem Libras e os professores também, e o sinal da escola podia mudar para ajudar ele, porque ele não ouve a música* (E4).

Excerto 66 - *Uma escola que tivesse todos os materiais que o Surdo precisa, tudo que ele necessita para aprender melhor e trazer educação para ele* (E8).

Tais posicionamentos demonstram que os estudantes sabem que os Surdos precisam de condições específicas para serem incluídos e reconhecem que faltam ações para que a inclusão se concretize.

Botelho (1998) faz uma distinção importante entre a noção de necessário e suficiente, afirmando que existem condições que são necessárias para a inclusão do Surdo no contexto escolar, mas não são suficientes para garantir o aprendizado e o uso social da leitura e da escrita para os sujeitos Surdos.

Dois participantes afirmam que a escola não está preparada para incluir o estudante Surdo, justificando que é necessário que todos os alunos saibam Libras e não apenas o Surdo e que a escola precisa oferecer recursos diversos que se adequem a forma de aprender do Surdo, sendo estas situações não acontecem, hoje, na escola, de acordo com as respostas dos participantes. Para Botelho (1998, p. 32) um dos principais problemas enfrentados na inclusão do Surdo é o fato de que ele “não tem uma língua compartilhada com seus colegas e professores,

estando em condição de desigualdade linguística em uma sala de aula onde todas as pessoas são ouvintes e falantes de uma língua oral que representa para ele uma língua estrangeira”.

A resposta do estudante Surdo sobre essa pergunta também é negativa:

Excerto 67 - *Nunca, falta Libras em todos os lugares, falta professores que conhecem o mundo do Surdo, nossa história, falta aluno Surdo aqui, porque eu sou o único e isso é horrível, precisa de todas as pessoas da escola aprenderem Libras* (E21).

A essência da resposta refletiu a falta que uma língua compartilhada faz para o Surdo em quaisquer contextos que esteja inserido. O posicionamento crítico do estudante Surdo revela a consciência que tem sobre o que é importante para sentir-se realmente incluído, contrariando a afirmação de Botelho (1998) de que quando se aborda a inclusão do Surdo nas escolas regulares os próprios sujeitos Surdos assimilam um discurso de conformidade em relação à situação vivida, “conduta que contribui para um acobertamento dos problemas” (BOTELHO, 1998, p. 35).

Ao definirem inclusão, dois participantes restringem o conceito à pessoa com deficiência, apresentando uma visão positiva, no sentido de garantir-lhes o exercício da cidadania e a igualdade de direitos:

Excerto 68 - *É a partir do momento que um deficiente ou qualquer outra pessoa passa a ter os mesmos direitos e deveres de um cidadão comum* (E16).

Excerto 69 - *Inclusão para mim é incluir as pessoas em tudo, independentemente de como ela for, de qual for a deficiência, sempre tratar todos iguais* (E3).

O participante E10 não responde à pergunta. O participante E6 associa a proposta inclusiva aos deficientes físicos. Dezesesseis participantes mostram uma visão ampla sobre inclusão, não restringindo o conceito à pessoa com deficiência e tão pouco ao contexto escolar, resultado diferente do apresentado pelo grupo de profissionais no qual a maioria associa o conceito de inclusão à pessoa com deficiência na escola.

Para os estudantes a inclusão refere-se a qualquer pessoa e a qualquer ambiente que ela esteja inserida, tendo como princípio o reconhecimento da diferença que constitui o ser humano:

Excerto 70 - *Para mim inclusão é incluir as pessoas do jeito que elas são, é gostar da pessoa de qualquer jeito, porque todos nós somos diferentes* (E13).

Excerto 71 - *Inclusão para mim é incluir no dia-a-dia qualquer pessoa, independente das características físicas* (E8).

Excerto 72 - *Inclusão é quando você permite que alguém seja como ela é* (E4). “*É incluir a pessoa na sociedade com igualdade* (E1).

O estudante Surdo associa em sua resposta a inclusão ao fato de Surdos e ouvintes conviverem na escola, destacando que para ele a inclusão acontece parcialmente, pois mudanças precisam acontecer no ambiente escolar que favoreçam a forma singular do Surdo interagir e aprender:

Excerto 73 - Inclusão é ter Surdos e ouvintes estudando na mesma escola. Também frequentarem a mesma sala, com diferentes disciplinas, igual fazer educação física juntos ou aprender novas palavras em português. Inclusão é ter interação com todas as pessoas. Aqui eu acho que a inclusão acontece parcialmente, porque falta muita coisa, tem muita bagunça dos ouvintes, os professores interrompem a aula toda hora para chamar atenção e isso atrapalha o trabalho da intérprete e corta meu raciocínio, atrapalha nas minhas notas. Também eu sinto falta da língua de sinais aqui na escola (E21).

Ao ser questionado sobre os fatores positivos e negativos que existem em frequentar uma escola regular o estudante destaca como fator negativo:

Excerto 74 - Aqui é uma escola que só tem ouvintes, eu sou o único Surdo, sinto falta de amigos Surdos para me comunicar como os ouvintes fazem com os pares (E21).

Entretanto, o estudante Surdo destaca muitos pontos positivos, mostrando que reconhece o esforço da escola em se adequar para atender suas necessidades:

Excerto 75 - A aprendizagem é um ponto positivo, eu estou aprendendo muito, já sei multiplicar e melhorei o vocabulário em língua portuguesa, também aprendi muitos sinais que eu não conhecia, às vezes é sofrido, porque na sala de aula eu me sinto muito sozinho, fico sempre calado, se tivesse comunicação com todos eu aprenderia mais. Aqui é uma escola muito boa, eu gosto muito do professor de educação física, ele sempre brinca e conversa comigo, também gosto dos outros professores, principalmente da professora de português que sempre me dá bons conselhos, gosto de todas as disciplinas e gosto muito de você (apontando para a pesquisadora) (E21).

A resposta do estudante Surdo retoma a reflexão de Botelho (1998) sobre condutas, procedimentos, atitudes implementadas no contexto escolar consideradas necessárias pelos profissionais diretamente envolvidos com a experiência de incluir um estudante Surdo; entretanto não se caracterizam como suficientes para que ele se sinta realmente incluído.

Dois meses após ter realizado a entrevista para a pesquisa, o estudante Surdo abandonou a escola alegando estar descontente com a falta de outros Surdos no ambiente e pelo fato das pessoas com quem ele convivia não saberem se comunicar em Libras mesmo tendo se passado tanto tempo desde que se matriculou na escola. O estudante matriculou-se em fevereiro de 2016 (sétimo Ano) e transferiu-se para outra escola no final de outubro de 2017 (oitavo Ano).

A equipe gestora e o corpo docente da escola insistiu muito para que o aluno permanecesse, pelo menos até o término do ano letivo, para que não ficasse prejudicado. Foram feitas 2 reuniões com os responsáveis (registradas em ATA), além de inúmeras conversas entre coordenação, direção e o estudante Surdo, sempre mediadas pela intérprete. Entretanto, o estudante Surdo permaneceu irredutível, afirmando que mudaria de escola.

As percepções e os pontos de vista de cada pessoa envolvida no processo de inclusão apontam entendimentos diferentes; entretanto, complementares sobre a experiência vivida. Todas as respostas mostram a necessidade, urgente, de se difundir novas representações sobre os Surdos e a surdez, que reconheça e valorize a diferença como um elemento positivo e não como um problema a ser enfrentado.

Não há uma unidade nas respostas, pois todos estão aprendendo, agora, o que significa incluir um estudante, um colega Surdo, mas existe uma intencionalidade única que é esforçar-se para entender melhor como o estudante Surdo pode se sentir incluído com a participação de todos os envolvidos no processo.

As respostas apontam para o reconhecimento indiscutível que a língua de sinais assume no processo de interação, desenvolvimento e aprendizagem da pessoa Surda, e demonstram a necessidade de estudar, pesquisar, conhecer sobre as especificidades que envolvem o universo da surdez para que todas as pessoas envolvidas na experiência de incluir um estudante Surdo deixem de acreditar que o simples fato de ter um intérprete de Libras na escola garante acessibilidade linguística para este estudante ou que estratégias de comunicação alternativa como leitura labial ou a escrita da língua portuguesa atendem às expectativas de aprendizagem, comunicação e interação da pessoa Surda.

As análises dos depoimentos dos profissionais e estudantes ouvintes e do estudante Surdo revelam que ainda há uma grande disparidade entre a escola que os Surdos querem e a escola que o sistema permite ou atualmente oferece. É fundamental pensar sobre as razões explícitas e implícitas que levaram o estudante Surdo abandonar a escola que aparentemente esforçou-se para acolhe-lo.

3.4 Refletindo sobre os resultados da pesquisa

Na pesquisa procuramos responder às seguintes perguntas norteadoras:

- Quais são as percepções e os diferentes sentidos compostos pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo de inclusão?
- Quais são as intercorrências causadas pela inclusão de um estudante Surdo na escola regular no período entre 2016 a 2017?

Iniciamos as buscas por possíveis respostas refletindo a cerca da primeira pergunta que versa sobre as percepções e os sentidos compostos por todos os participantes envolvidos na experiência de incluir, pela primeira vez, um estudante Surdo no contexto escolar.

Observamos, durante o período de imersão na escola escolhida como *lócus* de pesquisa, que a experiência de acolher um estudante Surdo entre o corpo discente foi inédita para todos os envolvidos e recebida com alegria, embora a situação tenha despertado sentimentos diversos como: medo, angústia, curiosidade, preocupação, apreensão, surpresa, entre outros. Embora muitos profissionais demonstrassem consciência do desafio que essa nova situação representaria para toda escola, percebemos na postura de todos uma abertura para viver a nova realidade, um olhar positivo, de acolhimento.

Os sentimentos apresentados, principalmente pelo grupo de profissionais, podem revelar, mesmo que inconscientemente, barreiras atitudinais que caso não sejam bem trabalhadas, possivelmente acarretam em situações de exclusão e mesmo evasão de alguns estudantes. Para Amaral (1998, p. 17) barreiras atitudinais “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”.

Tais barreiras levam as pessoas a tomarem atitudes que se fundamentam nas representações, conceitos pré-estabelecidos, estereótipos que constroem sobre determinado assunto e que podem levar a uma situação de discriminação ou exclusão daqueles que não se enquadram nas expectativas do grupo majoritário ou no padrão de normalidade estabelecido socialmente. Para Nuernberg (2009), essas barreiras relacionam-se diretamente ao medo do desconhecido, de não saber como agir diante de determinada situação, podendo se tornar a raiz de todas as demais barreiras: comunicacionais, arquitetônicas, educacionais, etc.

Nuernberg (2009), chama a atenção para o fato de que a discriminação pode não ser visível, consciente, mas acontecer de forma velada em diferentes condutas adotadas pelos profissionais como: a superproteção, a baixa expectativa no potencial dos estudantes, quando se oferece um tratamento diferenciado em sala de aula, menosprezando sua participação em condições de igualdade, ou quando se exige que tenham o mesmo desempenho, mesmo desenvolvimento dos demais colegas, desconsiderando suas diferenças.

As barreiras atitudinais nem sempre são tão evidentes quanto as arquitetônicas, estruturais, pedagógicas, mesmo para quem as constrói; mas podem acarretar situações constrangedoras ou que provocam generalizações indevidas como o fato de entender a limitação de uma pessoa, um impedimento específico que ela apresenta, no caso da pessoa Surda a falta de audição, como uma totalidade, enxergando a deficiência antes de enxergar a pessoa.

Considerando o contexto da pesquisa, determinadas generalizações podem levar as pessoas a acreditarem que todo Surdo têm as mesmas necessidades, as mesmas dificuldades, as mesmas potencialidades. Muitos profissionais demonstraram em suas respostas generalizações sobre a surdez que precisam ser discutidas, pois esses entendimentos poderão refletir diretamente no trabalho oferecido ao estudante Surdo.

O fato de alguns profissionais acreditarem que a limitação ou a dificuldade de aprender é uma condição inata da pessoa Surda, pode gerar uma expectativa baixa do professor em relação à aprendizagem do estudante Surdo, caracterizando-se como uma barreira atitudinal no processo de construção do conhecimento.

Verificamos que o medo foi citado pela maioria dos profissionais e, segundo Nuernberg (2009), esse sentimento pode pautar-se no modelo biomédico da deficiência, em que os professores entendem a deficiência como uma ameaça ao seu saber-fazer, levando-os a um sentimento de impotência e desamparo que se materializa no discurso: “não estou preparado!”. Por isso, é fundamental oportunizar momentos de formação em serviço para que tais generalizações se desmitifiquem e o professor possa conhecer a realidade e as especificidades que envolvem a surdez.

Identificar as possíveis barreiras atitudinais que possam surgir a partir da experiência de incluir um estudante Surdo, constitui-se um passo importante, dentro da proposta de inclusão educacional, embora não seja o único passo a ser dado. É fundamental enfrentar os medos, buscando entender a realidade vivenciada, construindo conhecimentos que levem à transformação das práticas oferecidas aos estudantes Surdos e ao fortalecimento da inclusão. O que não pode acontecer é a acomodação, o profissional acreditar que por não ter recebido formação específica não há nada que possa fazer para mudar a realidade vivida.

O depoimento de que os profissionais não foram preparados ou não se sentem preparados não cabe na proposta de uma escola aberta para a inclusão. A preparação precisa ser diária, nenhuma formação inicial dará conta da diversidade encontrada no ambiente escolar, é na vivência, na troca de experiência, nas reflexões realizadas nas formações em serviço que encontraremos caminhos para enfrentar os desafios impostos pela inclusão.

Sejam quais forem os sentimentos que emergem da relação entre Surdos e ouvintes, o principal é compreender que a pessoa é mais importante que a deficiência e que cada estudante é único. O foco do professor precisa estar na pessoa e não na deficiência que ela apresenta.

Embora as percepções dos participantes da pesquisa apontassem uma tendência em considerar a inclusão do estudante Surdo como algo natural, desde que fossem feitos alguns ajustes, o que percebemos, conforme aborda Botelho (2016), é uma constante minimização dos problemas, mesmo sendo admitidos pela maioria dos entrevistados. Tal minimização não se percebe nas respostas do estudante Surdo que mesmo reconhecendo a tentativa das pessoas em interagir com ele, aponta que tais esforços não atendiam às suas verdadeiras necessidades.

Em todas as respostas o estudante Surdo traz à tona o problema relacionado à falta de uma língua compartilhada entre os membros da comunidade escolar. A linguagem, definida à luz do referencial teórico histórico-cultural, assume um papel central na constituição dos sujeitos, pois segundo Lodi e Lacerda (2009), os indivíduos constituem-se na internalização das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de agir e pensar. Ainda, de acordo com as autoras, essas transformações emergem e se consolidam nas relações sociais, assumindo a linguagem um papel fundamental nesse processo. Como acontece, então, o processo de construção da identidade e subjetividade do Surdo quando ele não tem contato com os pares ou se não tem a oportunidade de estabelecer relações dialógicas efetivas, pois seus interlocutores não sabem se comunicar com ele? Como considerar essa situação natural para todos os envolvidos?

Profissionais e estudantes ouvintes apresentam percepções um pouco diferentes sobre a experiência de conviver com uma pessoa Surda. Enquanto o primeiro grupo revela bastante preocupação com o fato de não saber a língua de sinais e desconhecer as reais necessidades do estudante Surdo, mantendo certa distância, e necessitando, na maioria das vezes, da mediação da intérprete nas situações de interação e comunicação estabelecidas em sala de aula, o segundo grupo demonstra curiosidade e muito interesse em aprender a língua de sinais, buscando interagir diretamente com o estudante Surdo, embora nessas tentativas de aproximação, predomine a comunicação por meio da língua oral.

Outro ponto de vista divergente e bastante interessante refere-se ao fato de a escola estar ou não preparada para receber um estudante Surdo. Enquanto o grupo de profissionais responde negativamente ao questionamento, os estudantes consideram que o ambiente escolar está parcialmente preparado, ou seja, ao analisarem a situação vivida eles entendem que há muito que ser feito para que o colega Surdo participe das atividades propostas dentro e fora da sala de aula em condições de equidade, mas não desconsideram as condutas adotadas pela escola na busca de favorecer a inclusão deste estudante.

Os profissionais justificam suas respostas apontando situações como a falta de qualificação, de conhecimentos específicos na área da surdez, o fato de não saberem a Língua de Sinais, a ausência de recursos visuais que atendam às especificidades do estudante Surdo, a falta de uma língua compartilhada no ambiente escolar. Entretanto, muitas ações estão relacionadas com o envolvimento pessoal, ou seja, percebem que a comunicação é falha pela falta de uma língua compartilhada entre Surdos e ouvintes, mas por que os professores não se mobilizaram para fazer um curso de Libras? Na cidade, existem cursos oferecidos por Organizações não governamentais, instituições estaduais e municipais que priorizam a matrículas de profissionais que atendem pessoas Surdas.

O artigo 14 do Decreto n.º 5.626/2005 dispõe sobre o uso e a difusão da Libras para o acesso das pessoas Surdas à educação, explicitando ser necessário:

V - apoiar, na 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;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; (BRASIL, 2005, art.14)

Nas formações continuadas em serviço, realizadas mensalmente pela escola, os profissionais tiveram conhecimento do referido Decreto e outras legislações específicas da área. Entretanto, as tentativas de mudança na forma de avaliar o aprendizado do estudante Surdo foram inexpressivas e as flexibilizações das atividades propostas em sala de aula ou do conteúdo ministrado, na maioria das vezes, ficaram sob a responsabilidade da intérprete.

Se os profissionais que atuam na gestão escolar reconhecem a importância da língua de sinais para o pleno desenvolvimento do estudante Surdo e sabem que existe amparo legal –

conforme destacado na legislação, por que não apresentam à Secretaria Municipal de Educação uma proposta de inclusão da Libras como disciplina curricular pelo menos na turma em que o estudante Surdo estava presente?

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (grifo nosso) (BRASIL, 2005, art. 15).

Assim, entendemos que os sentimentos e os diferentes sentidos compostos pelas pessoas envolvidas na experiência de inclusão do estudante Surdo constituem-se nas primeiras intercorrências vividas pela escola, pois a nova situação fez com que todos saíssem da zona de conforto para se envolverem com maior ou menor intensidade com a proposta de inclusão. A chegada do estudante Surdo provocou curiosidade, fato que levou muitas pessoas a buscar informações, mas suas práticas pouco modificaram. Todos, de forma geral, precisaram se adequar buscando formas alternativas de estabelecer comunicação; entretanto, a interação, de forma geral, baseou-se na mediação da intérprete ou no uso da leitura labial e modalidade escrita da língua portuguesa.

A presença do estudante Surdo na escola mostrou a necessidade de se pensar sobre a organização do currículo, então voltado para o público ouvinte, de buscar formas diferenciadas de ensinar que contemplem a experiência visual dos Surdos, mecanismos de avaliação que sejam coerentes com a escrita da língua portuguesa como segunda língua e que permitam ao estudante Surdo expressar seus conhecimentos por meio da língua de sinais e não apenas na modalidade escrita da língua portuguesa.

Sobre as experiências educacionais restritas oferecidas aos estudantes Surdos, Souza e Arantes (2014) afirmam que, mesmo reconhecendo que o bilinguismo é uma abordagem que pode diminuir os percalços enfrentados pelos Surdos em seu processo de escolarização, as escolas públicas ainda persistem na comunicação oral e na imposição da Língua Portuguesa como primeira língua dos estudantes Surdos.

A presença do tradutor/intérprete de língua de sinais na sala de aula pode ser citada como outro fator que mudou a rotina dos participantes; foi preciso aprender, em uma relação construída diariamente, qual seria o papel desse profissional no contexto inclusivo e como seria

a relação entre o professor regente, o intérprete, os estudantes ouvintes e o estudante Surdo no processo de construção do conhecimento.

Também foi necessário a escola pensar sobre o trabalho oferecido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez que até o ano de 2016 a escola não contava com estudantes Surdos em seu corpo discente. Portanto, os profissionais que atuavam neste espaço não tinham formação específica na área da surdez e não sabiam língua de sinais. A presença do estudante Surdo e seu desejo em participar do AEE fez com que a equipe gestora, pedagógica e a professora que atuava na sala do AEE pensassem em estratégias para atender o estudante. O fato da profissional que atuava na sala do AEE não ter qualificação específica na área e desconhecer a língua de sinais fez com que o estudante Surdo abandonasse o atendimento. Situação que aponta para a necessidade de investir na formação continuada e na qualificação dos profissionais.

Ao esclarecerem sobre a importância do AEE para os estudantes Surdos, Santos e Lacerda (2014) afirmam que a grande tarefa do AEE será criar espaço propício para a aquisição e aprendizagem da Libras, não de uma forma sistematizada, mas em um espaço de convivência com interlocutores usuários da mesma língua. Por isso, para as autoras, o AEE precisa ser conduzido por interlocutores fluentes em Libras criando situações reais de uso e aprendizado da língua de sinais.

É preciso que o AEE se configure em um espaço de interlocução no qual a língua de sinais seja utilizada para jogar, brincar, para o estudante Surdo expressar-se de diversas formas: narrando histórias, tirando dúvidas, perguntando, dialogando, enfim, construindo conhecimento na relação com o meio, mediado pela língua de sinais. Provavelmente, por não encontrar no AEE esse espaço de interação, convivência e aprendizagem mediados pela língua de sinais, o estudante Surdo optou por não frequentar mais o atendimento. Talvez uma forma de resistência aos ajustes realizados pela escola que não atendem de fato às suas necessidades educativas.

Em síntese, os profissionais apresentam percepções sobre o processo de inclusão do estudante Surdo que mesclam sentimentos positivos e negativos, explicitando em seus depoimentos sentimentos como: medo, preocupação, apreensão, susto, dificuldade, felicidade, surpresa, naturalidade, gratidão; enquanto os discentes associam a experiência a sentimentos positivos como alegria, curiosidade e naturalidade.

Embora reconheçam a importância da língua de sinais para o estabelecimento da comunicação, interação e construção do conhecimento pelo estudante Surdo, os profissionais atribuem principalmente à intérprete o papel de mediar a comunicação entre Surdos e ouvintes. Situação que leva o Surdo a se adequar à forma de comunicação estabelecida pela maioria

ouvinte. O estudante Surdo embora demonstrasse curiosidade no primeiro contato, por não ter suas expectativas em relação à oferta de um ambiente linguístico favorável à sua singularidade, relata tristeza e decepção com a proposta inclusiva.

Considerando as intercorrências, destaca-se que a presença do Surdo aponta a necessidade, urgente, de pensar sobre a formação e qualificação dos profissionais que atuam diretamente com esse estudante. A começar pela formação continuada em serviço oferecida pela própria escola. Também é fundamental considerar a possibilidade de incluir a língua de sinais como disciplina curricular, inicialmente nas turmas em que há um estudante Surdo.

A proposta inclusiva aponta para uma reestruturação na organização da escola em termos curriculares, pedagógicos, arquitetônicos, linguísticos e atitudinais.

A partir das duas questões centrais que nortearam a pesquisa outros três questionamentos foram traçados:

1) Quais são os sentidos compostos sobre a surdez, a pessoa Surda e a língua de sinais pelos sujeitos envolvidos na inclusão do Surdo no ensino regular?

2) As diferentes percepções e os diversos sentidos compostos sobre a experiência de incluir o Surdo contribuem para a identificação dos aspectos que poderiam favorecer ou dificultar essa inclusão?

3) A escola regular de forma geral, está preparada para receber o aluno Surdo oferecendo-lhe uma educação adequada às suas especificidades?

Na tentativa de responder à primeira pergunta, entendemos que, de forma geral, os participantes atribuem à surdez e à pessoa Surda uma visão positiva, conseguindo enxergar a diferença linguística e cultural como um elemento que constitui o Surdo e não como um problema; embora alguns participantes demonstrem uma visão patológica da surdez que enfatiza a deficiência como uma limitação.

As representações construídas pela maioria afastam-se do modelo clínico-terapêutico, mas as ações demonstram uma discrepância entre o discurso e a prática, pois embora admitissem a potencialidade do estudante Surdo e o direito de se comunicar em sua língua natural – a língua de sinais, as atividades oferecidas contemplavam as necessidades dos estudantes ouvintes e raras vezes estiveram em consonância com a forma visual do Surdo interagir e aprender.

Em relação à língua de sinais todos, sem exceção, reconhecem sua importância para pessoa Surda, muitos demonstram interesse e esforço para aprender a língua de modalidade visuoespacial utilizada pelo estudante Surdo, porém, no dia-a-dia, a interação entre Surdos e

ouvintes base-se na leitura labial ou escrita da língua portuguesa, situação que não atendia as expectativas do estudante Surdo.

Refletindo sobre a segunda pergunta, de forma geral, os participantes sabem apontar os fatores que possivelmente favorecem ou dificultam a inclusão do estudante Surdo, embora algumas respostas mostram um entendimento reducionista sobre a questão, associando, principalmente, a presença do intérprete de Libras ao fato do estudante estar incluído.

As respostas dos estudantes ouvintes apontam com mais detalhes, condutas que realmente favoreceriam não apenas o acesso, mas a permanência do Surdo no contexto escolar. Esse grupo aponta com mais ênfase a necessidade da Libras como disciplina curricular e a importância de todos os professores saberem a língua de sinais para o fortalecimento da relação com o estudante Surdo.

Considerando as respostas de todos os envolvidos, a partir dos diferentes pontos de vista construídos, chegamos a uma proposta interessante para iniciarmos a mudança necessária no contexto da escola inclusiva:

- Acolhimento de toda comunidade escolar.
- Palestras de sensibilização e conscientização sobre a área da surdez.
- A presença do tradutor/intérprete de Libras.
- Articulação entre o professor da sala de aula, professor do AEE e intérprete de Libras.
- A oferta da Língua de Sinais como disciplina obrigatória na escola (pelo menos nas turmas frequentadas por estudantes Surdos).
- Cursos de Libras para professores e demais funcionários.
- Oferta de um espaço bilíngue no qual a língua de sinais e a língua portuguesa circulem pelo ambiente escolar.
- Currículo voltado para as especificidades do estudante Surdo.
- O acompanhamento da família (relação de parceria entre família e escola).
- A utilização de recursos tecnológicos.
- A existência de material didático e pedagógico adequado às especificidades do estudante.
- Adequação do ambiente com sinais visuais e não apenas sonoros.
- A parceria com a Secretaria de Educação do município e outros órgãos públicos.

Ao apontarem as possibilidades de mudança que possivelmente promovem um espaço inclusivo, os participantes reconhecem que, de forma geral, a escola pública não está preparada para receber o estudante Surdo, pois, dentre todos os fatores apontados, o único que está sendo

cumprido é a presença do intérprete de Libras no ambiente escolar, embora com distorções sobre seu verdadeiro papel dentro do processo.

Entende-se que o objetivo geral do trabalho foi contemplado, pois com o desenvolvimento da pesquisa identificamos e, principalmente, compreendemos quais são os sentimentos iniciais, as percepções e os diferentes sentidos compostos com a experiência de conviver, pela primeira vez, com um estudante Surdo no contexto educacional. O que fica evidente é que as vivências individuais contribuem, de forma significativa, para a construção das representações que se tem sobre o Surdo e suas especificidades e interferem diretamente no posicionamento de cada participante sobre a realidade vivida.

Também percebemos que a visão dos ouvintes sobre a inclusão é diferente do ponto de vista do estudante Surdo. O que para os profissionais e estudantes ouvintes se caracteriza como uma experiência de acolhimento, que está dando certo, embora apontem falhas no processo, para o estudante Surdo os esforços não são suficientes, pois não existe a oferta de um ambiente linguisticamente adequado às suas necessidades de comunicação e aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos conseguimos contemplar, pois aliamos a abordagem teórica às respostas dadas por todos os participantes durante as entrevistas.

As discussões teóricas contribuíram para que os objetivos fossem alcançados, apresentando a língua de sinais para além da caracterização, em que discutimos seu papel no desenvolvimento integral da pessoa Surda, justificando sua presença na escola não como mero instrumento de comunicação, mas parte integrante do currículo. Também abordamos o papel do outro no desenvolvimento e aprendizagem do Surdo, apontando os diversos profissionais necessários no contexto escolar para que a inclusão se efetive, com destaque para a presença de Surdos adultos e estudantes fluentes em Libras para a construção de um verdadeiro espaço de interação e trocas de experiências; todas as discussões permeadas pela contribuição da teoria histórico-cultural, alicerçada nos princípios do materialismo histórico-dialético, que busca compreender a realidade a partir de suas contradições em um processo histórico em constante transformação.

Para alcançar os objetivos propostos, as observações realizadas em momentos diversos e locais diferentes que extrapolaram a sala de aula, principalmente no horário de intervalo do recreio, foram fundamentais. Com os registros feitos a partir das observações constatamos as inúmeras tentativas de alguns participantes em buscarem interagir com o estudante Surdo, embora priorizando na maioria das vezes o uso da leitura labial. Também registramos momentos de aparente tristeza do estudante Surdo, que mesmo estando cercado de jovens, permaneceu sozinho, manuseando seu celular. As observações mostram também que nenhum

professor buscou interagir com o estudante Surdo no horário do intervalo e dentro da sala de aula, as interações aconteciam sempre mediadas pela intérprete.

Ao traçarmos um paralelo entre a discussão teórica e as respostas dos participantes, identificamos os pressupostos teóricos, filosóficos e históricos que contribuem para as diferentes percepções e composições de sentidos sobre a inclusão do estudante Surdo. A abordagem teórica tratou das representações alicerçadas na visão clínico-terapêutica ou sócio antropológica da surdez, das perspectivas educacionais na educação dos Surdos representadas pelo Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo e da Língua de Sinais como elemento de empoderamento e constituição da pessoa Surda.

Entendemos que, mesmo sem um estudo formal sobre a história da educação dos Surdos e das filosofias que permeiam esse processo, os participantes sofrem influência desses pressupostos e muitas condutas acabam refletindo formas de pensar e entender a surdez sob uma perspectiva da patologia, que ressalta a limitação ou a partir de um olhar da surdez enquanto diferença, experiência visual relacionada à visão sócio antropológica.

Outro entendimento interessante é que, mesmo afirmando desconhecerem a língua de sinais, os participantes citam a importância para o desenvolvimento do estudante Surdo, em alguns casos, reconhecem a necessidade de incluí-la na matriz curricular e defendem que seu aprendizado se estenda a todos os membros da comunidade escolar. Identificar os pressupostos que contribuem para o entendimento da surdez e, principalmente, para os sentidos que se compõem sobre a inclusão não foi tarefa fácil, mas alcançamos nosso principal objetivo.

A pesquisa revela que, embora as pessoas envolvidas no processo de inclusão construam sentidos diferentes sobre a inclusão e enxerguem a proposta sob múltiplos pontos de vista, todos demonstram uma mudança positiva em relação ao olhar construído sobre a surdez que, por décadas, sofre influência da perspectiva clínico terapêutica e das pressões do oralismo que impõe a aprendizagem da língua oral como única forma do Surdo poder ser inserido no contexto educacional e social.

Outro ponto positivo é a ausência da invisibilidade tão comum no caso da presença de estudantes com deficiência no contexto escolar. Desde o início, o estudante Surdo foi acolhido com carinho e alegria por professores, funcionários e colegas, embora as ações realizadas, mesmo sendo necessárias, não foram suficientes para atender às suas expectativas, ou seja, o que ficou invisível foram suas necessidades e singularidades de comunicação e aprendizagem.

Portanto, cabe a escola e seu todo constitutivo (gestores, docentes, discentes, funcionários) a partir de agora, refletir sobre os pontos levantados como favoráveis à inclusão do estudante Surdo, considerar as atitudes que não favorecem sua permanência na escola,

investir na formação em serviço, buscar alternativas para que o ambiente se torne receptível e adequado às especificidades linguísticas desses estudantes. Encontrar formas para que a língua de sinais ocupe, no ambiente escolar, a condição de elemento fundamental para o empoderamento e constituição da pessoa Surda. Enfim, é necessário e urgente que as pessoas envolvidas diretamente com a proposta inclusiva contribuam para que as ações extrapolem o discurso das políticas públicas inclusivas e se transformem em práticas alicerçadas no princípio da cidadania, dos direitos humanos e finalmente, no princípio da escola para todos em que o real objetivo não seja igualar as pessoas, mas reconhecer e valorizar suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES, NÃO NECESSARIAMENTE, FINAIS.

Não apresentamos a última parte da pesquisa como nossas considerações finais por entendermos que as reflexões são contínuas e necessárias e, por isso, não se findam. As percepções se modificam à medida que experimentamos novas situações, fazendo com que a vida seja um constante aprendizado.

Hoje, entendemos a inclusão a partir das experiências vividas, das leituras realizadas, das múltiplas vozes e olhares que se juntaram aos nossos. Provavelmente, no futuro, pode ser que tenhamos oportunidade de vivenciar novas situações e passemos a pensar diferente.

Há dois anos, ingressamos no Mestrado em Educação com a motivação de entender como as pessoas enxergam a presença do estudante Surdo no ensino regular. Hoje, ao escrever essas considerações, percebemos que a maior contribuição do mestrado foi ajudar a entender como enxergamos a inclusão do estudante Surdo.

A principal dificuldade durante o processo de formação no mestrado não foram as leituras obrigatórias, o cumprimento das disciplinas, a participação em eventos científicos, as produções solicitadas pelos professores, mas a dificuldade em nos distanciar para entender a experiência a partir dos múltiplos olhares e vozes que a compuseram, sem julgamentos, sem juízos de valores, sem impor nossas verdades nos registros.

É conflituoso perceber que a escola regular não rejeita a inclusão como imaginávamos, que os professores não se negam receber o estudante Surdo, eles simplesmente não sabem o que fazer e que nós não tínhamos certeza de como garantir a permanência do estudante Surdo na escola. Hoje, percebemos que esta garantia não existe, porque as pessoas são únicas e situações adequadas para algumas pessoas, podem não ser suficientes para outras.

A pesquisa mostrou-nos que conhecer a realidade de cada lugar é o ponto de partida para pensarmos na mudança necessária. Embora tenhamos diretrizes educacionais e legislações que amparam o direito de todos estarem na escola, as ações precisam ser pensadas para além do discurso oficial, precisam considerar as especificidades e singularidades de cada estudante.

Às vezes, existe uma distância enorme entre o que é necessário e o que se constitui como suficiente para a inclusão do estudante Surdo. A presença do tradutor/intérprete de Libras é necessária, mas não é suficiente para atender às expectativas de comunicação e interação do Surdo. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é necessário, mas não é suficiente se

o profissional responsável por esse serviço não tiver qualificação específica. A legislação que ampara o direito do Surdo ter uma avaliação coerente com suas especificidades linguísticas é necessária, mas não é suficiente se dentro da sala de aula o professor continuar avaliando os discentes tendo como parâmetros os estudantes ouvintes.

São essas discrepâncias entre o discurso e a prática que precisam ser percebidas por todas as pessoas envolvidas no processo de inclusão, para que a tomada de consciência venha acompanhada de transformações no fazer pedagógico e no cotidiano escolar.

Dentre as transformações, consideramos ser urgente a mudança do currículo e, quem sabe, a que encontre maior resistência. Atualmente, o currículo oferecido pela escola regular é pensando para uma maioria ouvinte, desconsiderando as diferenças culturais, linguísticas e identitárias dos estudantes Surdos.

Seria interessante pensarmos na oferta de um currículo que contemplasse temas referentes aos Estudos Surdos, como a literatura Surda, por exemplo, assuntos que contribuiriam para a constituição de identidades Surdas mais fortalecidas, além de discussões políticas-ideológicas sobre a surdez. Assim, teríamos um currículo menos engessado e mais comprometido com as diferenças que compõem a realidade de uma escola disposta a receber Surdos e ouvintes em um mesmo espaço de aprendizagem.

Os Surdos precisam aprender Português na modalidade escrita, visto que esta língua predomina em todos os espaços sociais, mas com estratégias de segunda língua uma vez que sua primeira língua é a língua de sinais, cuja modalidade é visuoespacial, constituindo-se em uma língua com características independentes das línguas orais. Nem o currículo está adequado a essa necessidade, tão pouco os professores de Língua Portuguesa recebem formação específica para essa abordagem.

Por isso, a formação continuada é outro ponto fundamental para a promoção da mudança. Entendemos que as concepções teóricas e as representações que cada profissional constrói sobre a surdez e a pessoa Surda apresentam implicações diretas no processo educacional dos estudantes. Entretanto, compreendemos que a carga horária exaustiva do professor muitas vezes o impede de buscar formação específica na área. Por isso, investir na formação continuada em serviço pode ser uma solução viável que amenizaria as reclamações dos docentes de que a formação oferecida pela escola não atende às suas expectativas profissionais. Seria uma oportunidade de transformar os momentos de reunião em legítimos espaços de construção de conhecimento.

Outra questão relacionada à falha na formação refere-se às confusões sobre o papel do tradutor/intérprete em sala de aula, confusão reforçada pelos próprios documentos oficiais que

não trazem uma posição bem definida sobre a função desses profissionais. Muitos professores entendem que além de viabilizar o processo de comunicação entre Surdos e ouvintes, o intérprete é o único responsável pelas flexibilizações de atividades e avaliações, quando necessárias.

Para muitos a presença do intérprete resolve o problema de acessibilidade na comunicação do Surdo, demonstrando ser este um dos equívocos mais graves percebidos com a pesquisa. Com exceção do estudante Surdo, nenhum participante cita a importância da presença de professores Surdos ou outros estudantes Surdos para o fortalecimento de sua identidade. Consideramos que a presença de professores e colegas Surdos constitui um importante fator de motivação no processo de escolarização.

O ideal seria que, além dos pares Surdos, o estudante Surdo pudesse partilhar com seus colegas e professores ouvintes a comunicação por meio da língua de sinais, pois o processo ensino e aprendizagem inclui interação e afetividade, elementos fundamentais para a construção do conhecimento, para a elevação da autoestima e para a efetivação da inclusão.

Outro ponto importante é entendermos que a Libras é o principal elemento de constituição da identidade e subjetividade Surda, promovendo o empoderamento, o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos. Ela não pode ser considerada um mero recurso para a aprendizagem da Língua Portuguesa ou para o acesso aos conteúdos escolares. As questões linguísticas e culturais são intrínsecas à educação dos Surdos e não podem ser desconsideradas pelas propostas inclusivas.

Da forma como está sendo conduzida a proposta inclusiva para Surdos eles estão em desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados na escola, pois os lugares que ocupam nas práticas linguísticas são sempre menores e mediados por uma terceira pessoa.

Quando a escola ignora ou desconsidera a diferença linguística dos estudantes Surdos, manifestada por uma comunicação visual, as práticas avaliativas e o ensino acabam exigindo que os Surdos tenham o mesmo desempenho esperado para os ouvintes, originando um processo de expulsão silenciosa e velada.

Entendemos que há inúmeras situações e fatores que precisam ser pensados e (des)construídos no atual contexto educacional para que os estudantes Surdos possam se posicionar, consigam participar das tomadas de decisões que acontecem na escola e exerçam com propriedade sua condição cidadã, cumprindo com seus deveres e usufruindo de seus direitos. Enquanto a língua de sinais ocupar um lugar secundarizado nas práticas linguísticas oferecidas na escola, continuaremos perpetuando a ideia de um pseudo-reconhecimento da diferença.

Enquanto o discurso das pessoas envolvidas com a proposta inclusiva é de uma educação voltada para o reconhecimento da diferença, a prática, desarticulada do discurso que defende, continua reforçando a homogeneização dos estudantes.

Entristeceu-nos saber que o abandono do estudante Surdo deveu-se ao fato de não ter com quem se comunicar na escola, por sentir falta de seus pares, por não poder usar a língua de sinais nas mesmas condições que seus colegas ouvintes, mas encheu-nos de esperança vivenciar a luta dos professores e equipe gestora junto a família para que o estudante não partisse.

A experiência mostrou que ninguém traz uma resposta pronta, uma receita infalível, ninguém carrega uma verdade absoluta, talvez não existam nem meias verdades, mas a convivência com o estudante Surdo mudou o olhar de todos os envolvidos, e isso, com certeza, é um ponto de partida importante para que a mudança aconteça.

Convivendo com o estudante Surdo, os sujeitos envolvidos puderam perceber que a surdez não pode ser definida em uma única identidade, mas em múltiplas identidades nas quais as diferenças linguísticas e culturais se afirmam e deixam marcas que passam a identificar cada pessoa.

Às vezes, os Surdos que escolhem narrar-se como Surdos (optando pela comunicação em língua de sinais e tendo como forma de aprender e interagir suas experiências visuais) têm negado ou negligenciado o direito de serem reconhecidos e valorizados em sua própria língua, submetendo-se a situações que silenciam suas vozes e enfraquecem sua identidade.

Por isso, consideramos valiosa a experiência registrada nesta pesquisa, para mostrar que a inclusão que acreditamos não é aquela que silencia o Surdo ou o obriga a se submeter a uma condição educacional voltada para os ouvintes. A escola que defendemos e que ajudaremos a construir, não está pronta, ela está sendo pensada, idealizada e se concretizará com a experiência de todos os envolvidos no processo, cada um contribuindo com seu conhecimento, seus valores, suas ações, e no caso específico do estudante Surdo, dando-lhe voz e vez: “Nada para nós, sem nós!

Acreditamos ser fundamental refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão do Surdo tendo como ponto de partida as percepções das pessoas que participam efetivamente desse processo; é preciso conhecer suas angústias, seus medos, suas fragilidades, suas necessidades, seus sentimentos, as representações que surgem nas interações cotidianas e que interferem diretamente no trabalho oferecido aos Surdos.

As percepções de todos os envolvidos, em qualquer escola e não apenas na escola em que realizamos a pesquisa, possibilitam a reformulação de pressupostos, a ressignificação de conceitos, de condutas e atitudes e apontam para a existência de uma pluralidade de caminhos

em relação à inclusão, construídos a partir das contribuições dos sujeitos envolvidos e não simplesmente pelas imposições legais.

Acreditamos que nossa inexperiência no universo científico talvez tenha nos impedido de apresentar, de forma mais aprofundada, determinados temas ou análises, mas colocamo-nos abertos a sugestões e a novas possibilidades de pesquisa.

Que este estudo represente um ponto de partida para futuras reflexões e contribua para o estabelecimento de novos diálogos no contexto da educação inclusiva.

Que venha o doutorado!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. C. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- ALBRES, N. A. **A educação de aluno surdos no Brasil no final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2005.
- _____, N. A. **De sinal em sinal: comunicação em Libras para educadores.** São Paulo: FENEIS, 2008.
- _____, N. A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva.** São Paulo: Harmonia, 2015.
- ALMEIDA, E.O.C. de. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados.** Tese de doutorado na Faculdade de Educação da UNICAMP, 2000.
- ALMEIDA, W. G. (org.) **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- ALPENDRE, E. V. Concepções sobre Surdez e Linguagem e o Aprendizado de Leitura. Proposta de Material Didático: **Caderno Pedagógico.** Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf> Acesso em: 20 nov. 2017.
- AMARAL, L. **Sobre crocodilos e avestruzes.** In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Laurence Bardin: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 278 p.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.
- BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.
- _____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas.** 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal.** Constituição (1998). República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Brasília: Distrito Federal, 1990.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.098 de 2000.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial, MEC; SEESP: 2001

_____. **Lei 10.436.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Decreto 5.626 de 2005.** Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação e Cultura, 2008, p.-1-15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei 12.319.** Brasília, MEC, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Diário Oficial da União. **Decreto nº 7.611.** Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 20 nov. 2017.

_____. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.** Brasília: DF, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 20 nov. 2017.

BRITO, L.F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

_____, L. F. **Por uma gramática das línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. UFRJ, 1998.

BUZAR, Edelce Aparecida Santos. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UNB. Brasília: 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Educação e Inclusão: os paradoxos da escola contemporânea. In: RONDINI, C. A. (org.). **Modernidade e sintomas contemporâneos na educação.** Unesp – São Paulo. Editora: Cultura Acadêmica, 2017.

CICCONI, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo: Questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

CASTRO JUNIOR, G. **Variação Linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no léxico.** Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília – UNB. Brasília: 2011.

CORREIA, L. M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DORZIAT, A. (Org.). **O direito dos surdos à educação: que educação é essa?** In: Dorziat, A. (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411p.

ERICKSON, F. **What Makes School Ethnography Ethnographic?** in *Anthropology and Education Quarterly*, 1984.

_____, F. Qualitative research on teaching. In M. Wittrock, **Handbook of research on teaching.** New York: MacMillan, 1986.

_____, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). **The Handbook of Qualitative Research in Education.** New York: Academic Press, 1992. p. 201-226.

FELIPE. T.A. Bilingüismo e surdez. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, (14), p.101-112, 2000.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, 2000.

_____, E. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. F. de. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Tese de doutorado da Universidade Federal do Paraná, 2003.

_____, S. F. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação - Mestrado em Linguística, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

_____, S. F. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____, S. F. **Fundamentos para Educação Especial** [livro eletrônico]. Curitiba, Editora Intersaberes, 2013.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Edição Especial, nº 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. **Educação Especial: A integração Social dos portadores de deficiência, uma reflexão**. Vol I 2ª edição. Ed. Eletrônica – 1998.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GÓES, M. C. R.; TURETTA, B. Analisando práticas da educação infantil em uma proposta inclusiva e bilíngüe. In: In: LACERDA, C. B. F. e LODI, A. C. B. (Org.). **Uma escola, duas línguas: limites e possibilidades**. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 81-98.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

HALL, S. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, 2006, p. 163 – 182. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/11/2017.

_____, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2010.

_____, C. B. F. Um pouco sobre a história da educação dos surdos. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Papyrus, v. 46, p. 68-80, 1999. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000409108>. Acesso em 20 nov. de 2017.

_____, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Caderno de Educação**. UFPel Pelotas [36]: 133 – 153, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1604/1487>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____, C. B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. F. (Org.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. 1. ed. São Paulo: Lovise, 2000. v. 1. 122 p.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência**. A comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2008.

LARAIA, R. B. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (LIBRAS): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LODI, A. C. B. **Uma leitura enunciativa da Língua Brasileira de Sinais: o gênero contos de fadas**. D.E.L.T.A., 20:2, p. 281-310, 2004.

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

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo (SP): EPU; 1986.

LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

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

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

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

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

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MELLO, S. A; MILLER, S; BARBOSA, M.V (orgs.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MELLO, D. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras**. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOORI, Roberto Giro. MOYSÉS, Gerson Luís Russo. **XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. A energia que move a produção: um diálogo sobre integração, projeto e sustentabilidade. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2007.

MOREIRA, A. F & CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo – Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

_____, M. C. Surdez e Linguagem. In: SANTOS, L. F; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

NURENBERG, A. H. (2009). Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: **Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia** (pp.153-166). Brasília, DF: CFP.

PEREIRA, M. C. C. (org.) **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005. Reimpressão: 2006. 104 p.

PERLIN, Gladis. T. Identidades surdas. In SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 52-73.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, jan. 2003. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 29, 2006.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

RODRIGUES, D., RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? IN: RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos – A caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

_____, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, Carlos.M.G. La increíble y triste historia de la sordera. Caracas: CEPROSORD, 1990.

SANTANA, A. P. O.; GIROTO, C. R. M.; AZEVEDO, C. B. Produção Científica na Área da Surdez: análise dos artigos Publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.4, p.459-476, 2015.

SANTOS, L. F; LACERDA, C. B. F (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. v. 1. 254 p.

SANTOS, L. F; LACERDA, C. B. F. Atendimento Educacional Especial e o estudante surdo: o desafio da aprendizagem da Libras em diferentes ambientes. In: SILVA, W. F; MOURÃO, M. P; SILVA, L.C. (orgs.) **Atendimento Educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em: 04/12/2016.

SEGOVIA HERRERA, M. Risco e segurança do trabalho desde o ponto de vista de um grupo de trabalhadores de uma agência de distribuição de energia elétrica. In: **Encontro interamericano de pesquisa qualitativa em enfermagem**, I. São Paulo. Trabalhos. São Paulo, Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, 1988. p. 63-9. (Resumo)

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, 2009, p. 135 a 153.

SILVA, K. M. de S. C; SILVA, L. C da; REIS, F. **Deficiência Auditiva**. In: Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado/Juliene Madureira Ferreria, Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva (Organizadoras). Uberlândia: EDUFU, 2012.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

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

_____, C. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____, C. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, V. A; ARANTES, A. C. A. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, W. F; MOURÃO, M. P; SILVA, L.C. (orgs.) **Atendimento Educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich. College, 1979.

STROBEL, K. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. In: Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividades. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, p. 245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TJORA, A. H. **Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations**. Qualitative Research, London, v. 6, n. 4, p. 429-451, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe.** 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

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

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes - São Paulo. 5ª edição, 1994.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: ED. W.V. A, 1997.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness.** Washington: Gallaudet University Press. 1996.

WOODWARD, J. (1972). **Implications for sociolinguistics research among the Deaf.** Sign Language Studies.

WORTMANN, M. L. C. **O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais.** Pro-Posições – vol. 12, n 1 [34], março/2001.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas.** Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – PPGE/UFTM
Av. Frei Paulino, 30 - Bairro Abadia CEP: 38025-180 – UBERABA - MG - Fone 3318 5937 – CE – Sala 326 B
E-mail: ppged@pesqpg.uftm.edu.br

Pesquisa: COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Roteiro para Entrevista Semiestruturada ao estudante Surdo

Sexo () masculino () feminino

Idade: _____

1. O que você sentiu quando chegou nesta escola pela primeira vez?
2. Como é sua relação com os colegas de turma?
3. Como é sua relação com os professores?
4. Como é sua relação com os demais profissionais que você convive nesta escola: diretor, vice-diretor, coordenador, cantineira, bibliotecária, inspetor de aluno?
5. O que é inclusão para você? Você se sente incluído nesta escola?
6. Que fatores você considera positivos e negativos por frequentar a escola regular?
7. De forma geral, para você, a escola está preparada para incluir o estudante Surdo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – PPGE/UFTM
 Av. Frei Paulino, 30 - Bairro Abadia CEP: 38025-180 – UBERABA - MG - Fone 3318 5937 – CE – Sala 326 B
 E-mail: ppged@pesqpg.uftm.edu.br

Pesquisa: COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Roteiro para Entrevista Semiestruturada aos profissionais que se relacionam com o estudante Surdo

Sexo masculino feminino

Estado civil: solteiro(a) casado(a) outros: _____

Idade: _____

Tempo de atuação na educação:

1 a 5 anos 5 a 10 anos 10 a 15 anos 15 a 20 anos mais de 25 anos

Situação funcional: efetivo concursado/estágio probatório designado/contratado

1. O que você sentiu quando se deparou pela primeira vez com um estudante Surdo nesta escola?
2. Como você considera ser sua relação com o estudante Surdo que frequenta esta escola?
3. O que é inclusão para você?
4. Cite os aspectos que favorecem a inclusão do estudante Surdo, na escola regular, de acordo com suas impressões e percepções.
5. Cite os aspectos que dificultam a inclusão do estudante Surdo, na escola regular, de acordo com suas impressões e percepções.
6. De forma geral, para você a escola regular está preparada para incluir o estudante Surdo? O que seria uma escola preparada?
7. Se você tivesse que fazer uma pergunta sobre a inclusão do estudante Surdo, qual seria?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – PPGE/UFTM
 Av. Frei Paulino, 30 - Bairro Abadia CEP: 38025-180 – UBERÁBA - MG - Fone 3318 5937 – CE – Sala 326 B
 E-mail: ppged@pesqpg.uftm.edu.br

Pesquisa: COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Questionário aplicado aos alunos ouvintes

1. É a primeira vez que você estuda com um colega surdo? () SIM () NÃO
2. O que você sentiu quando se deparou com um estudante Surdo em sua sala de aula?
 () medo () susto () curiosidade () insegurança () alegria () achou natural
 Outros: _____
3. Como é sua relação com seu colega Surdo? Como você se comunica com ele?

4. Você considera importante que as pessoas saibam Língua de Sinais mesmo com a presença da intérprete na escola?
 () sim () não Justifique: _____
5. Sua escola está preparada para incluir um aluno surdo?
 () sim () não () parcialmente
6. Em sua opinião, como seria uma escola preparada para receber o estudante Surdo?

7. O que é inclusão para você?

ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776.- E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - para professores/profissionais

Título do Projeto: **COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar do estudo **COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**, por ser professor(a) do Ensino Fundamental II em escola pública regular que tem em seu corpo discente um estudante surdo. O objetivo deste trabalho é entender quais são os impactos causados pela inclusão de um estudante surdo em uma escola regular e quais são as percepções dos diferentes sujeitos participantes desta experiência. Esperamos com esta pesquisa compreender melhor os aspectos que dificultam ou favorecem a inclusão do surdo, como se dão as relações no contexto educacional, buscando identificar condutas, atitudes, ações que favoreçam realmente a implementação da inclusão no contexto escolar a partir dos olhares dos diversos sujeitos envolvidos neste processo.

Caso você participe, será necessário responder a uma entrevista semiestruturada, com questões elaboradas pela pesquisadora, que será audiogravada, com duração aproximada de uma hora. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – entrevista –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que as informações concedidas serão analisadas. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, sua identidade será mantida em sigilo e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome e sua identidade, como já mencionado, não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois você será identificada por um nome fictício.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO**Título do Projeto: COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu sou livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar no estudo. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba/MG, _____ / _____ / _____

Assinatura do professor/participante da pesquisa: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Pesquisador: Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi/Acir Mário Karwoski

Telefone: (34) 99964-9813/3318-5765

E-mail: vivian.zerbinatti@uberabadigital.com.br/acirmario@letras.uftm.edu.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA

Título da pesquisa: **COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O (a) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo “**Compondo sentidos sobre a inclusão do aluno surdo: as percepções dos sujeitos envolvidos no processo**”. O objetivo deste trabalho é entender quais são os impactos causados pela inclusão de um estudante surdo em uma escola regular e quais são as percepções dos diferentes sujeitos participantes desta experiência. Esperamos com esta pesquisa compreender melhor os aspectos que dificultam ou favorecem a inclusão do surdo, como se dão as relações no contexto educacional, buscando identificar condutas, atitudes, ações que favoreçam realmente a implementação da inclusão no contexto escolar a partir dos olhares dos diversos sujeitos envolvidos neste processo. Para que se possa entender melhor como os alunos ouvintes que convivem com o estudante surdo percebem essa experiência de inclusão, será solicitado que respondam a um questionário elaborado pela pesquisadora com questões que versam sobre suas percepções acerca do processo de inclusão e sua relação com o aluno surdo.

Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados por nomes fictícios e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e o (a) adolescente sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o(a) adolescente poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação do(a) adolescente no estudo, você nem o(a) adolescente receberão qualquer valor em dinheiro. O nome da criança (ou do adolescente), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada (o) por um nome fictício.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: COMPONDO SENTIDOS SOBRE A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO: AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual o(a) adolescente sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e o(a) adolescente sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele (dela) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que o nome do(a) adolescente não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação do(a) adolescente no estudo, desde que ele (ela) também concorde. Por isso ele (ela) assina (caso seja possível) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba/MG, _____/_____/_____

Assinatura do responsável legal: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura da criança (ou do adolescente) (caso ele possa assinar):

Documento de Identidade / RA escolar (se possuir): _____

Assinatura do pesquisador orientador: _____

Telefones de contato:

Pesquisador: Vivian Zerbinatti da Fonseca Kikuichi/Acir Mário Karwoski

Telefone: (34) 99964-9813/3318-5765

E-mail: vivian.zerbinatti@uberabadigital.com.br/acirmario@letras.uftm.edu.br

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.