



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE  
JAPERI/RJ: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Deusa Andreia de Carvalho Moura

Rio de Janeiro

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE  
JAPERI/RJ: UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Deusa Andreia de Carvalho Moura**

*Sob a Orientação da Professora*  
**Marcia Denise Pletsch**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós – Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Rio de Janeiro

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Título da dissertação:** A escolarização de alunos surdos na Rede Municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva.

**Elaborada por:** Deusa Andreia de Carvalho Moura

Dissertação aprovada em defesa pública em 26 de fevereiro de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dra Marcia Denise Pletsch (orientadora)

UFRRJ

Prof<sup>a</sup> Dra Rosana Glat

UERJ

Prof<sup>a</sup> Dra Celeste Azulay Kelman

UFRJ

*Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte,  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei,  
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs*

*É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia,  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora*

*Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz*

*Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs*

*É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir*

(Tocando em frente – Almir Sater)

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação aos meus pais (in memoriam), principalmente à minha mãe Maria José, cuja sabedoria de vida suplantou o analfabetismo que a vida lhe reservara. Pela sua fé e esforço é que hoje posso chegar a mais uma etapa de minha vida profissional e pessoal. Nunca os esquecerei!*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é compartilhar este momento de vitória com todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que todo esse trabalho acontecesse. Poder lembrar como somos necessários uns para com os outros e, se chego até aqui, é porque muitos estiveram e estão comigo.

Não poderia deixar de iniciar agradecendo a Deus – meu sustento, minha força, minha sabedoria e fortaleza! Sem o qual nada realizo nesta vida.

Aos meus pais, Vicente e Maria José (in memoriam). Pelos ensinamentos de vida, principalmente a simplicidade das coisas e a crença de que tudo podemos observando os valores divinos e humanos.

Ao meu companheiro de todas as horas, Nilson Moura. Pela constante parceria em minha vida pessoal e profissional.

Ao meu filho Vitor Carvalho de Moura. No aprendizado diário com sua deficiência, foi que descobri o quanto posso contribuir, na vida profissional, com outras pessoas a lidarem com as pessoas que têm deficiências.

À minha família: irmãos, cunhados e sobrinhos. Que não cessam de me incentivar e ajudar em todos os momentos que preciso. Em especial à minha irmã Aurea Seraphim que muito me ajuda com meu filho Vitor. Obrigada por cuidar tão bem dele em minhas ausências!

Aos companheiros de magistério de toda minha trajetória profissional. Em especial aos professores da Escola Municipal Prof. Ruy Afrânio Peixoto. Amigos de todas as horas, meus incentivadores e grande estímulo para que eu realize todos os meus sonhos. E um desses sonhos, é a conclusão deste trabalho.

Aos companheiros do Colégio Estadual Almirante Tamandaré, solidários em meus esforços de vencer as barreiras que surgiram em minha trajetória desse mestrado. Agradeço a todos.

Aos amigos profissionais da APAE de Japeri. A convivência e o aprendizado com as deficiências, incrementam cada dia mais minha certeza de que é por esta direção que desejo continuar seguindo. Com certeza, mais um vínculo se consolidou.

Aos professores do PPGEduc UFRRJ, sob a coordenação de Aristóteles Berino e, atualmente, das belíssimas Célia Otranto e Lílian Ramos. Encontrei aqui, além de conhecimento, um ambiente de muita colaboração e de muita amizade entre professores e alunos.

Agradeço às professoras Rosana Glat, Celeste Azulay Kelman e Valéria Marques, pelo aceite em participar da banca avaliadora. Também e, principalmente, pelas valiosas contribuições em meu trabalho. Muito obrigada!

Por fim, não só agradeço, como devo honras à minha querida professora e orientadora Marcia Denise Pletsch. Pelos percalços encontrados em minha caminhada de mestranda, foi nela que encontrei a certeza de que tudo iria dar certo. Esse apoio foi a injeção de ânimo necessária para colocar o estudo no rumo certo. Mais que orientadora, descobri uma amiga! Serei eternamente grata!

## RESUMO

MOURA, D. A. C. **A escolarização de alunos surdos na rede municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva.** 2013. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ. 2013.

As políticas de escolarização de alunos surdos têm sido discutidas em diversos estudos. No entanto, ainda se encontram dificuldades para a efetiva implementação dessas políticas nas escolas brasileiras como preconizam os dispositivos federais. A estrutura dos sistemas de ensino, os parâmetros de avaliação dos alunos surdos, a formação pedagógica continuada dos professores, entre outros aspectos, acabam interferindo na adoção de políticas capazes de efetivar o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos surdos na garantia de sua escolarização efetiva com aprendizagem e desenvolvimento. Tomando como base as indicações federais, este estudo pretendeu analisar as políticas de escolarização de alunos surdos no município de Japeri, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, baseado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando as entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. Para analisar tais dados, tomamos como norte o modelo de sistema de codificação de Bogdan e Biklen que categoriza dados qualitativos. Foram extraídas três categorias desses dados: percepções e concepções, diretrizes políticas, encaminhamentos e suportes pedagógicos. A análise revelou que esta rede de ensino enfrenta dificuldades em implementar a política federal para a escolarização do aluno surdo. As lacunas concernentes ao preparo do professor nas especificidades do aluno surdo, o funcionamento precário do atendimento educacional especializado (AEE) e a interpretação equivocada na avaliação curricular de tal alunado, dentre outros, se revelaram fatores interferentes no progresso de sua escolarização.

**Palavras-chave:** políticas de educação inclusiva; escolarização de alunos surdos; diretrizes políticas



## ABSTRACT

MOURA, D. A. C. **The education of deaf students in the municipal network of Japeri, Rio de Janeiro: a study on the implementation of inclusive education policies.** 2013. 120 p. Dissertation (Master of Education) Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica, RJ. 2013.

The politics of schooling of deaf students have been discussed in several studies. However, there are still difficulties for the effective implementation of such policies in Brazilian schools as advocate federal legislative. The structure of education systems, the parameters for the evaluation of deaf students, the continuing pedagogical training of teachers, among other things, end up interfering in the adoption of policies that can make the process of teaching and learning with the deaf students and ensuring its effective schooling with learning and development. Based on federal statements, this study sought to analyze the policies of education for deaf students in the city of Japeri, Baixada Fluminense of Rio de Janeiro, based on the assumptions of qualitative research, using semi-structured interviews as the main instrument of data collection. To analyze such data, we adopted the Bogdan e Biklen coding system model that categorizes qualitative data. From these data were extracted three categories: perceptions and conceptions, political guidance, referrals and educational supports. The analysis revealed that this Education System faces difficulties in implementing the federal policy for the education of the deaf student. The gaps related of the teacher is preparation in the specifics of the deaf student, the malfunction of specialized educational services and the misunderstanding in curriculum evaluation of such students, among others, have proved to be interfering factors in the progress these students schooling process.

**Keywords:** inclusive education policies; education of deaf students; policy guideline

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

<b>Quadro nº 01</b> – Abordagens educacionais para surdos .....	13
<b>Quadro nº 02</b> – Os sujeitos participantes da pesquisa de campo em Japeri/RJ.....	41
<b>Quadro nº 03</b> – Categorias de análise e seus significados.....	48
<b>Quadro nº 04</b> – Quantitativo de alunos com NEEs e os alunos sem necessidades educacionais especiais da Rede de Ensino de Japeri/RJ.....	52
<b>Quadro nº 05</b> – Distribuição de profissionais no setor de Educação Especial SEMEC Japeri/RJ.....	53
<b>Figura I</b> - Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Japeri/RJ.....	50
<b>Gráfico I</b> – Quantitativo de alunos atendidos da Rede de Ensino de Japeri/RJ.....	51
<b>Gráfico II</b> - Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede de Ensino de Japeri/RJ.....	51
<b>Gráfico III</b> – Quantitativo de professores do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Japeri/RJ.....	53

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>Capítulo 1 - CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....</b>	<b>06</b>
1.1. A Educação de Surdos: algumas contribuições internacionais.....	06
1.2. A Educação de Surdos no Brasil: políticas e práticas do período Imperial aos anos de 1990.....	10
1.3. Educação, políticas e práticas para os Surdos no Brasil: dos anos 90 aos dias atuais.....	14
<b>Capítulo 2 - O ESTUDO DA LINGUAGEM E A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO.....</b>	<b>23</b>
2.1. Breves considerações sobre a linguagem.....	23
2.2. A necessidade específica de aquisição de linguagem e escolarização do aluno surdo.....	32
<b>Capítulo 3 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
3.1. Pressupostos teóricos sobre a pesquisa qualitativa.....	40
3.2. Os sujeitos participantes e o campo de pesquisa.....	41
3.3. Procedimentos de coleta de dados.....	44
3.3.1. Pesquisa de documentos.....	45
3.3.2. Entrevistas semiestruturadas.....	46
3.4. Procedimentos de análise dos dados.....	47
<b>Capítulo 4 A INCLUSÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE JAPERI/RJ.....</b>	<b>49</b>
4.1 A Rede Municipal de Ensino de Japeri/RJ.....	49
4.2 A estrutura e o funcionamento da escolarização de surdos na Rede Municipal de Educação de Japeri/RJ: percepções, práticas e suportes pedagógicos .....	54

4.2.1	Percepções e concepções dos entrevistados sobre a inclusão e a escolarização de alunos surdos na Rede de Ensino de Japeri/RJ. ....	54
4.2.2	Práticas pedagógicas para alunos surdos na Rede de Ensino de Japeri/RJ.....	62
4.2.3	Encaminhamentos e suportes pedagógicos para alunos surdos na Rede de Ensino de Japeri/RJ.....	74
	<b>Considerações finais.....</b>	<b>87</b>
	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>92</b>
	<b>Lista de anexos.....</b>	<b>102</b>

## Introdução

A perspectiva de que os alunos com deficiência devem ter acesso a uma escolarização efetiva, sempre fez parte dos meus anseios enquanto educadora, oriunda do curso de formação de professores das séries iniciais. Ao lecionar para alunos com diferenças no desenvolvimento, sem ter nenhum tipo de apoio pedagógico ou até mesmo das áreas da saúde e do serviço social, em muitos casos mais comprometidos, me senti motivada a procurar formação e informação próprias para, de alguma maneira, contribuir para a atuação com esse alunado. Nessa direção, cursei Psicologia e, em seguida, especialização em Psicologia Clínica, Orientação Educacional e Educação Especial - Deficiência Auditiva.

Durante minha graduação já atuava no magistério e percebia as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, especialmente com aqueles que apresentavam dificuldades de comunicação, como é o caso dos alunos surdos. Nas minhas observações verifiquei que, de maneira geral, esses sujeitos ficavam isolados e segregados em sala de aula em relação aos demais alunos. A comunicação, ou inexistia em função, talvez, de um descrédito do professor de que poderia dar qualquer tipo de resposta pedagógica, ou se apresentava permeada de interferências e barreiras, como um reflexo de receios do professor, aliada à sua falta de informação e de suporte pedagógico.

Surgiu daí o interesse em voltar meus estudos para as dificuldades comunicacionais entre professor e aluno. Tal interesse originou a minha monografia de graduação defendida em 1997 sobre a postura e interação do educador frente aos alunos (MOURA, 1997).

Em 2006, na especialização dei continuidade ao trabalho defendendo a monografia com enfoque para a atuação da Orientação Educacional, envolvendo o mesmo tema, de turmas em que atuavam com esse público (MOURA, 2006).

Os resultados desses estudos, juntamente com minha atuação como psicóloga da APAE de Japeri/RJ, me permitiram verificar que a comunicação para além do entrave relacional, envolve aspectos cognitivos e de aprendizagem de conceitos científicos, necessários para o desenvolvimento, como proposto na teoria histórico cultural que tem como um de seus maiores autores Vygotsky (2001). Foi assim que surgiu o meu interesse

pela área da educação de surdos, pois os alunos com essa deficiência acabavam interagindo somente entre eles ou com a professora da turma, quando esta utilizava Libras (Língua Brasileira de Sinais).

A partir dessas experiências, novas questões foram surgindo, sobretudo no que se refere ao bilinguismo<sup>1</sup>. Dentre as questões destacamos algumas que se fizeram mais presentes nesta pesquisa de mestrado. Como a educação bilíngue contribui para o desenvolvimento escolar de alunos surdos? As respostas educacionais dos alunos usuários de Libras são as mesmas dos alunos ouvintes? Quais práticas possibilitariam aos mesmos a alfabetização e o letramento? Que perspectivas de escolarização os professores tem para com esse alunado? Tomando como base essas questões e outras, essa pesquisa objetiva analisar as políticas e os suportes de escolarização oferecidos na Rede Municipal de Educação de Japeri/RJ para alunos surdos inseridos em classe comum de ensino. Também objetiva refletir sobre as concepções e percepções dos profissionais da Educação sobre a escolarização de tais alunos. Cabe aqui esclarecer que o município de Japeri se localiza na Baixada Fluminense, uma região marcada, ainda, pela precariedade de renda familiar, acesso aos serviços básicos de saúde, educação e assistência social, bem como de transporte e saneamento básico de qualidade segundo o Censo do IBGE (BRASIL, 2006; 2010).

A educação é um direito humano universal conquistado pelos povos, sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Nos anos 1990 esses direitos foram reafirmados na Conferência Mundial de “Educação para Todos” em Jomtien/Tailândia (WCEFA, 1990) e pela Declaração de Salamanca na Espanha (UNESCO, 1994). Ambas garantem a educação como um direito, devendo ser disponibilizada para todos, tendo a escola que se ajustar às especificidades dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais<sup>2</sup>. No mesmo passo, a própria Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), apontam as condições para o acesso de alunos com necessidades

---

<sup>1</sup>O bilinguismo é um termo usado para designar a proposta educacional que envolve duas línguas em seu contexto. No caso de surdos brasileiros, propõe utilizar a sua língua de sinais própria - a língua de sinais brasileira, Libras, como primeira língua (L1) e inserir a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) (QUADROS & SCHMIEDT, 2006; FENEIS s/d). Nos capítulos seguintes voltaremos a esse conceito e ampliaremos a discussão.

<sup>2</sup> Termo encontrado na Resolução nº 2 (BRASIL, 2001), para propor uma melhor maneira de conceber o aluno com deficiência no contexto escolar retirando o foco da diversidade em si e o colocando nas estratégias necessárias para atuar frente a ela.

especiais à escolarização como um direito social. Mais recentemente, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução 4 (BRASIL, 2009) e o Decretos 7.611 e 7.612 (BRASIL, 2011) que discorrem sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Todos esses documentos legais se voltam para os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências.

No que se refere aos direitos educacionais especificamente dirigidos para os alunos surdos cabe mencionar a Lei de Libras (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira e dá outras providências, bem como a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta o intérprete de Libras como profissional, sugerindo sua presença impreterível em classes regulares em que se encontrem alunos com surdez. Estes dispositivos vêm modificando a estrutura das políticas educacionais dirigidas para esses alunos, especialmente no que se refere ao ensino bilíngue desses sujeitos a partir das propostas de inclusão escolar.

Segundo Quadros (1997) e Dias, Silva e Braun (2009) dentre outros, tratar da inclusão escolar do surdo é atentar para sua necessidade educativa especial, implica em adequar o currículo pedagógico às variadas formas de comunicação visual, gestual e comportamental, bem como à utilização da Libras.

Nesta direção, acreditamos que atentar para as necessidades do aluno surdo e sua real inclusão na rede regular de ensino, exige pesquisas que verifiquem o que já se encontra preconizado nos dispositivos legais municipais a fim de poder analisar a implementação das políticas públicas federais. Em outras palavras, é necessário verificar a efetividade destas nas práticas educativas construídas pelo poder público local para garantir o processo de aprendizagem desses alunos

Estudos dessa natureza são relevantes na medida em que possibilitam compreender as nuances das políticas públicas locais com caráter inclusivo e, em que medida, as mesmas são operacionalizadas na prática cotidiana da escola tal como proposto pelo poder federal. Assim, se torna possível sugerir proposições que podem ser utilizadas pelos dirigentes públicos na elaboração de políticas educacionais. Além disso, estes se justificam, também, pela escassez de investigações na região da Baixada Fluminense, foco de nossa pesquisa.

Para estudar o contexto da pesquisa, o município de Japeri/RJ, vale dizer que o mesmo possui baixo IDH – índice de desenvolvimento humano<sup>3</sup> (PNUD, 2003), evidenciando uma realidade socioeconômica e cultural de necessidades básicas da população em geral. Tal premissa ampliou nosso interesse em verificar como a inclusão educacional estaria sendo praticada e que políticas públicas foram implementadas a partir dos dispositivos legais sancionados até então, no nosso caso, referente ao aluno surdo.

Para atender aos objetivos propostos, realizamos inicialmente um levantamento da estrutura e do funcionamento da Educação Especial no Município de Japeri/RJ por meio de dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme preconizado por Kassar e Meletti (2012). Também verificamos, por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores dessa rede, como a mesma tem se organizado para atender e implementar as políticas do Ministério da Educação no que se refere à inclusão escolar. Ênfase foi dada aos aspectos referentes à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo de alunos surdos, assim como os tipos e modalidades de suporte educacional especializado e as estratégias de formação continuada oferecida aos professores. Para tal tomamos como base metodológica os pressupostos da pesquisa qualitativa (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999; GOLDENBERG, 2004; POUPART et.al., 2008).

Foram entrevistados: dois coordenadores da Secretaria de Educação, dois diretores, dois orientadores pedagógicos, cinco professores de classe comum, um professor de classe especial de surdos, um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de surdos e dois intérpretes. Também analisamos documentos locais (projetos político pedagógico, registros avaliativos e relatórios produzidos pelos docentes).

De posse dos dados, realizamos a análise a partir das diretrizes de Bogdan e Biklen (1994) que propõe um sistema de codificação e criação de categorias para analisar dados qualitativos. Nossas estratégias de pesquisa seguiram em grande medida os pressupostos utilizados na investigação do mestrado de Souza (2005), que realizou um estudo

---

<sup>3</sup>O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso, a longo prazo, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Os dados municipais estão baseados no relatório de 2003 e os estaduais no do ano de 2010 (PNUD BRASIL, 2013).



qualitativo sobre as concepções de professores sobre a inclusão de alunos com sequelas de paralisia cerebral.

Nessa direção organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo discutimos a história da educação de surdos e as políticas educacionais. No segundo capítulo, discorremos sobre as diferentes dimensões que envolvem a aquisição da linguagem dos surdos e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem.

O terceiro capítulo foi destinado a apresentar a metodologia de pesquisa e o campo de investigação, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, destacando os principais resultados e sugerindo encaminhamentos e possibilidades para a escolarização dos surdos a partir dos dados da pesquisa.

## Capítulo 1

### CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo objetiva apresentar a trajetória da educação de surdos. Iniciamos com uma exposição histórica sucinta com informações internacionais. Em seguida, focamos nas políticas e história da educação de surdos do Brasil que foram fortemente influenciadas por diretrizes internacionais.

#### 1.1. A Educação de Surdos: algumas contribuições internacionais

Muitos estudos se dedicam à educação das pessoas com deficiência desde a Antiguidade. Época esta em que se observou recair, sobre tais pessoas, uma visão voltada para o sobrenatural, o que promovia atitudes de segregação e inadaptação social, sobretudo em se tratando de deficiência mental ou intelectual (PESSOTTI, 1984).

No que se refere à educação de surdos, os primeiros estudos de que temos registros são as iniciativas desenvolvidas pelo monge beneditino Pedro Ponce de León a partir de 1541, na Espanha, com seu trabalho com crianças “surdas e mudas” de famílias nobres. Ponce de León encontrou colaboração em uma das famílias com quem trabalhou, aprendendo o mecanismo de comunicação manual criado por eles – os gestos caseiros – que influenciaram no desenvolvimento de seu trabalho. Entretanto, não encontramos muitas informações sobre a continuidade dessa prática (LACERDA, 1996).

Anterior a León, como aponta Lacerda (1996), é possível encontrar notícias de educadores independentes com histórico de sucessos isolados. Tais iniciativas seguiam as expectativas da época no que concerne a educação de surdos<sup>4</sup> e consistia em levá-los à fala e leitura oral, bem como à escrita.

No século XVI, o fator linguístico (o direcionamento da educação de surdos por uma determinada via de língua) tornou-se preponderante. Lodi (2005) revela que os métodos de ensino e as práticas realizadas, assim como os conteúdos ensinados foram submetidos ao fator linguístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento desta ou daquela língua (oral ou de sinais).

---

<sup>4</sup>Moore (1978 *apud* LACERDA, 1996) cita Rodolfo Agrícola, pedagogo que descreveu um caso de jovem surdo que aprendera a ler satisfatoriamente no século XV.

Neste mesmo período, de acordo com os estudos de Sanchez (1990 *apud* LACERDA, 1996, p. 5), observou-se o uso de “gestos rápidos e precisos” entre os surdos, o que nos indica que, as duas modalidades de comunicação surda eram usadas de forma concomitante. Aliás, ao longo da história, o foco da abordagem educativa para surdos: a oralista e a gestualista foram se alternando. Lacerda (1996) aponta que o oralismo se iniciou na pedagogia para surdos, ancorado pelo pensamento de que a palavra falada seria a única forma de comunicação e via de acesso à razão e ao pensamento humano. Isto obrigava aos surdos a aprenderem a língua falada em sua sociedade através de estímulo articulatorio, tendo de superar sua surdez para serem aceitos socialmente. Mas, outro pensamento surgiu: o de que os surdos podem desenvolver língua própria e ter acesso à comunicação e ao pensamento. Era o gestualismo, que percebeu a dificuldade encontrada pelo surdo em ser oralizado e, bem mais, de ser obrigado a participar de uma cultura, ou seja, um modo de ser, de viver e conviver, que difere da sua. Voltaremos a este tema no final deste tópico.

Desde aquela época e, ainda, encontramos divergências entre adoção desta ou daquela abordagem imperando na condução pedagógica. Tal conflito persiste em interferir nos ganhos ou perdas do aluno surdo, quando se concentra nestas discussões e se deixa de focar estratégias pedagógicas efetivas de aprendizagem.

No intervalo entre os séculos XVI e XVIII, ainda na Espanha, as referências são a Ramirez Carrión e Juan Bonet que difundiram nos países europeus o primeiro manual de educação de surdos em 1619 (BUENO, 2004). Em seguida em 1750, já no século XVIII, destaca-se o abade Charles Michel L’Epée, na França, por ter tido sucesso na educação de surdos criando os “Sinais Metódicos”<sup>5</sup> com uma adaptação feita a partir dos sinais (gestos) que aprendia com os surdos dos quais se aproximava. De acordo com Buzar (2009), L’Epée aprendia com os surdos os “gestos” significando que ainda não eram sinais com uma gramática formalizada. Ainda não era uma língua. Juntando esses gestos com a gramática sinalizada ensinava-lhes a língua escrita. Seu progresso levou-o ao ponto de abrir uma escola pública para surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (GOLDFELD, 2002; LODI, 2005 e BUZAR, 2009).

Nesse momento, a educação de surdos que tinha um caráter individual, passou a ser coletivo em escolas especiais de surdos, possibilitando o convívio destes com seus pares.

---

<sup>5</sup> “Assim chamados por serem submetidos a regras” (LODI, 2005 p.415).

Este fato trouxe a oportunidade para os surdos começarem a construir uma identidade e pensar mais marcadamente em sua língua própria, por favorecer a discussão e maior reflexão trazida pela convivência coletiva. Vale apontar que, atualmente, pesquisas como as de Capovilla (2009) na Universidade de São Paulo confirmam que os alunos surdos, da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade, têm um maior aproveitamento se estudarem em escolas especiais com instrução em língua de sinais com professores habilitados, junto com outros colegas surdos. Tal aspecto vem causando inúmeros debates no meio acadêmico e também nas comunidades surdas. Na discussão dos resultados voltaremos a este ponto.

Após essa breve nota sobre a contemporaneidade, retornemos para L'Épée que, com seu sucesso na França, despontou na educação de surdos na Europa. Embora o abade tenha dado ênfase ao modo peculiar do surdo se comunicar, o professor espanhol Jacob Pereira, em 1744, começou a *desmutizar* seus alunos permitindo que a oralidade passasse a ser o foco da educação de surdos naquele momento da Europa (BUZAR, 2009).

No mesmo passo, Graser, um alemão (MOORES, 1978 *apud* LACERDA, 1996) também avesso à comunicação gestual, culpava essa metodologia e a institucionalização pelas dificuldades na educação de surdos. Por isso, começou a incentivar a integração de alunos surdos alemães nas escolas regulares pensando em sua melhor inserção social, culminando com suas matrículas em escolas regulares a partir do ano de 1821. Nota-se que o objetivo, a princípio, parece ser a socialização/aceitação do surdo e não um desenvolvimento acadêmico. Essa afirmativa se confirma com os atos do Governo alemão em proclamar legalmente a integração do aluno surdo nas escolas regulares, mas não promovendo instrumentos necessários para alcançar a aprendizagem formal, aspecto vivenciado ainda hoje por muitos sistemas de ensino como apontam Dias, Silva e Braun (2009). O descomprometimento das autoridades alemãs, aliado à pressão de pais de ouvintes temerosos de que a presença dos surdos pudesse interferir na aprendizagem de seus filhos colaboraram para o insucesso da proposta (LACERDA, 1996).

Esse período é marcado ainda por práticas clínicas. Por exemplo, Jean-Marc Itard, médico e cirurgião francês influente no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, avesso à língua de sinais, realizou práticas dolorosas de testagem com surdos com o fim de encontrar a cura da surdez: perfurações timpânicas, fratura de crânios, infecções em orelhas e até mortes. Após inúmeras tentativas fracassadas, Itard, assim como Baron de

Gérando, diretor administrativo do Instituto, se convenceram de que a educação de surdos precisava ser feita por meio da língua de sinais. No entanto, as divergências e os pontos de vista sobre as modalidades oralista ou gestualista, permaneciam em diferentes países da Europa e até mesmo na França, onde era possível encontrar escolas oralistas, de sinais e combinadas que utilizavam sinais e fala concomitantemente (VALIANTE, 2009).

Em 1878, com a realização do I Congresso Internacional sobre instrução de Surdos em Paris, a participação da família na aquisição e desenvolvimento da linguagem e o uso dos gestos caseiros como forma de comunicação, ganharam destaque. Outra discussão marcante se deu no II Congresso de Milão que reuniu estudiosos sobre educação de surdos de vários países europeus em torno da temática oralização X sinalização, acabando pela imposição do oralismo sobre a língua de sinais. Lacerda (1996) aponta que aspectos ideológicos do contexto europeu, principalmente, na Itália onde as discussões do Congresso se deram, serviram de pano de fundo para que se impedisse a emergência da língua de sinais própria do surdo. Esta seria uma nova língua, num momento em que já havia vários dialetos no país e uma luta por unificação, devido à existência da divisão em reinos.

Baseada nas premissas europeias de que o surdo precisava estar inserido na sociedade em que vivia e desenvolver a oralidade a fim de poder participar dos cultos religiosos e desenvolver a linguagem falada para a vida escolar, a “febre” oralista chegou a considerar deficientes mentais os surdos que não conseguiam ser oralizados (VALIANTE, 2009). Em outros termos, com o II Congresso de Milão, os sinais foram banidos das escolas dos países da Europa, bem como os professores surdos que, naquele momento, já não cumpriam os objetivos políticos de seus países. Contudo, o descontentamento, principalmente entre os professores surdos, tomou grandes proporções e os surdos continuaram em suas discussões e reivindicações, dando mostras de sua individualidade e cultura.

Esta afirmativa remete aos “Estudos da Cultura Surda” que discute “diferença” e não “deficiência” (SKLIAR, 1998). Essa corrente entende que a identidade e a cultura própria do surdo estão no reconhecimento de que o indivíduo, ao nascer com surdez, passa a ter uma maneira peculiar de ser e de viver mesmo estando num mesmo contexto social que um ouvinte. Isto é, desenvolverá esquemas e estratégias de vida compartilhados por outros sujeitos também surdos, que, por se encontrarem na mesma condição, são capazes de compreender as necessidades que têm e as escolhas pertinentes ao estilo de vida feito do

“silêncio”. Nesse sentido, as discussões que se deram no ano de 1880 em Milão, despertaram os surdos exatamente pelos ditames em relação à academia querer impor ideias e ações, a eles contrárias, com a supremacia oralista dos ouvintes.

As premissas no Congresso de Milão influenciaram as práticas educativas desenvolvidas no Brasil, conforme veremos no tópico a seguir.

## **1.2. A Educação de Surdos no Brasil: políticas e práticas do período Imperial aos anos de 1990**

O marco do trabalho com surdos em nosso país ocorreu com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857<sup>6</sup>, na cidade do Rio de Janeiro, pelo Governo Imperial, denominado desde 1956 de Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). A criação desse Instituto ocorreu por influência do professor surdo Eduard Huet, enviado pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris/França, por intermédio do Marquês de Abrantes, que era um dos auxiliares do imperador (VIANNA, D’ÁVILA & RAMOS, 2008). Convém lembrar que Huet foi um dos alunos bem sucedidos de L’Epée que passaram a ser convidados por outros países para ajudar a organizar neles a educação de surdos, usando a língua de sinais e a escrita. Tais institutos surgiam tanto como um segmento dos modelos europeus no trato com esta clientela quanto para atender aos interessados ligados ao poder que possuíam parentes surdos (BUENO, 2004; GOFFREDO, 2007).

Nessa época, o Brasil já tinha a sua primeira Constituição – a de 1824 – que salientava ser a educação um direito de todo cidadão, mas “isentava as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs) das obrigações políticas” ou educacionais (REDIG, 2010, p.21). Tal contradição se observava na carência de uma legislação específica para a Educação Especial, cujo atendimento que se tinha para com as pessoas com alguma deficiência era explicitamente assistencial.

É preciso ressaltar que, apesar do interesse imperial com a criação do Instituto, nem todos os surdos tinham acesso ao mesmo: dos 11.595 surdos existentes na época no Brasil, somente 17 frequentavam o atual INES. Este quadro persistiu até 1956, quando apenas 1,5% de 50.000 surdos recebiam educação formal (BUZAR, 2009).

---

<sup>6</sup> Lei 939 de 26/09/1857.

Durante o Império e nos primeiros anos da República, a educação dos surdos no Instituto focava o ensino profissionalizante em detrimento da alfabetização e do letramento por descrença na capacidade dos chamados “surdos-mudos”. Somente no ano de 1911 a questão oralista, por intermédio de propostas internacionais, se tornou o centro das discussões no Instituto e passou a influenciar a metodologia de comunicação e educação de surdos (FENEIS, s/d).

Além do INES, em 1947, foi criado outro instituto para surdos: o Santa Inês em Belo Horizonte/MG. Também constatamos, nos anos de 1950, a criação do Instituto Educacional São Paulo, na Cidade de São Paulo, por iniciativa de pais e amigos de deficientes auditivos com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte por meio do trabalho (VALIANTE, 2009). As escolas regulares não recebiam os surdos, deixando o alunado a cargo da rede privada-assistencial – os institutos que cresciam enormemente em comparação com o atendimento na rede pública (BUENO, 2004). Além dessas iniciativas, cabe mencionar a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro que estimulou a “criação de escolas particulares para a educação de surdos em algumas unidades federadas como Espírito Santo e Minas Gerais” (BUENO, 2004, p. 122), as quais foram desativadas nos anos seguintes.

Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961) nos seus artigos 88 e 89, a educação de excepcionais (como eram chamadas as pessoas com deficiência na época) deveria se enquadrar ao sistema geral de educação sob o objetivo de integração social. Apesar dessa diretriz, as entidades privadas continuaram seus atendimentos passando a receber recursos financeiros públicos em troca do trabalho realizado (VALIANTE, 2009). Além dos institutos especificamente dirigidos para surdos, podemos mencionar ainda a criação de outros centros importantes como a Sociedade Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais APAEs, ambas destinadas predominantemente para o trabalho com alunos com deficiência mental.

Já na LDB de 1971, nº. 5.692 (BRASIL, 1971) é citada a necessidade de “tratamento especial” para as pessoas com deficiência mental e física ou com atraso escolar, sem mencionar a surdez. Nesse sentido, a ênfase do ensino para esses sujeitos focava a língua nacional como instrumento de comunicação e da cultura brasileira.

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Decreto nº 72.425 de 03/07/1973 (BRASIL, 1973), ligado à Secretaria Geral do Ministério da

Educação (MEC), o debate sobre a escolarização dos alunos com deficiência ganhou maior espaço. Esse órgão, criado para atender às questões pertinentes aos alunos com deficiência, possibilitou a formação de recursos humanos para atuação nessa modalidade de educação, ampliação de vagas na rede pública para esses alunos, reformulação de currículos e assistência técnica e financeira destinados à Educação Especial nos estados brasileiros. Infelizmente, apesar dos esforços da CENESP, o caráter assistencialista continuava predominando em nosso país (BUENO, 2004; PLETSCHE, 2010).

Nesse período a educação das pessoas com deficiências – no nosso caso, com surdez - começava a tomar como referência os pressupostos dos princípios da normalização e da comunicação total. A normalização, segundo Glat e Blanco (GLAT, 2009) partia da ideia básica de que as pessoas com deficiência poderiam usufruir das “condições de vida os mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades (...) que os demais” (p. 21). Ressaltamos que a normalização não significava dizer que o sujeito com deficiência deveria tornar-se normal, mas sim, tornar suas condições de vida o mais normais possível. Nesse contexto, emergiu também o paradigma educacional da integração, sob a premissa de que o aluno com deficiência tinha direito de ser inserido no espaço menos restritivo possível. No entanto, essa inserção exigia que o mesmo se preparasse para frequentar as classes comuns. Fazendo menção a esse modelo, Glat e Blanco (2009, p.22) afirmam que:

Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos<sup>7</sup> ou outras modalidades especializadas.

Para melhor entendimento sobre a condução da aprendizagem de alunos surdos, optamos por fazer uma breve apresentação das abordagens educacionais voltadas para estes alunos antes de concluirmos este tópico.

Na perspectiva da educação para alunos surdos, temos o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo como as três filosofias influentes e presentes nas práticas educativas atuais.

---

<sup>7</sup>Salas criadas para o desenvolvimento do aluno em atividades especializadas juntamente com pares de deficiência.



### Quadro nº 01 - Abordagens educacionais para surdos

Oralismo	Privilegia o uso da linguagem oral e escrita sem o auxílio de sinais e gestos. Na verdade, a abordagem oralista não aceita a utilização de sinais, pois tem a pretensão de levar o surdo à fala acreditando ser esta a via de inserção social numa sociedade de falantes.
Comunicação Total (CT)	Essa abordagem educacional utiliza sinais e gestos aliados à oralização a fim de aprimorar a linguagem oral, tendo os sinais como estratégias de trabalho ao aprimoramento da comunicação do surdo. Ao mesmo tempo em que não exclui o uso de sinais, a CT também não descarta a oralização e pressupõe que o surdo se comunique da melhor maneira possível. Apesar disso, há o encorajamento para a linguagem oral e uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) <sup>8</sup> .
Bilinguismo	Essa proposta educacional sugere a língua de sinais como a língua de aquisição ou língua materna (L1) e a língua oficial do país em sua forma escrita como a língua de instrução (L2) (FENEIS, s/d), intenta respeitar a identidade e cultura do surdo por sua especificidade de comunicação ao mesmo tempo em que se preocupa com sua inserção social no seu contexto entre ouvintes e falantes.

---

<sup>8</sup> Este aparelho, de uso no ouvido externo, beneficia somente aos surdos que têm algum resíduo auditivo, pois tem a função de ampliar os sons externos. No caso, de perda auditiva severa ou profunda, o AASI não tem utilidade.

Retomamos, neste ponto, o tópico sobre as políticas e práticas para surdos no Brasil sinalizando que, com referência ao uso de equipamentos e aparelhos como o AASI, anteriormente mencionados na conceituação de CT (Quadro nº 01), cabe citar a Portaria Interministerial de 1978 – Portaria nº 186 de 10/03/1978 (BRASIL, 1978). Esta sugeria o diagnóstico precoce a fim de definir condutas reabilitacionais. Para os “excepcionais” que necessitassem de reabilitação, a matrícula na escola era negada. No que se refere aos surdos, havia dificuldades para diagnósticos audiológicos pela precariedade de locais e profissionais especializados, principalmente para a população de baixa renda. Percebemos, assim, que o acesso a tal equipamento era privilégio de poucos. Em épocas seguintes tal insuficiência pareceu ainda persistir, como verificado por Bueno (2004). Segundo o referido autor, nesse período, abrangendo duas décadas – entre 1974 a 1987 - verificou-se um aumento no atendimento educacional aos alunos com deficiência auditiva, porém, os dados (em torno de 70%) misturavam números das classes comum, especial e escola especial. A maior incidência recaía sobre o atendimento em classes especiais praticadas por entidades filantrópico-assistenciais.

Nos anos 1980, especificamente no ano de 1984, destacamos a criação da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS)<sup>9</sup>, que impulsionou o debate sobre a educação dos surdos no Brasil. Nesse contexto, os surdos se mobilizaram por suas causas: cultura, identidade e língua própria. Assim, se iniciaram as discussões sobre o bilinguismo no Brasil.

Para encerrar este tópico, é preciso destacar, também, a Constituição Federal do Brasil (1988), a qual preconiza, em seu artigo 208, o dever do Estado em garantir atendimento aos alunos “portadores de deficiência preferencialmente” na rede regular de ensino. Tal inserção legal se deu justamente devido a tantos debates e interesses crescentes dos educadores e dos próprios educandos com deficiência, dentre os quais os surdos que, como veremos no próximo item, ganharam espaço político nos anos seguintes a partir das organizações de comunidades surdas.

### **1.3. Educação, políticas e práticas para os Surdos no Brasil: dos anos 90 aos dias atuais**

---

<sup>9</sup> A FENEIS integra a World Federation of Deaf (WFD) – Federação Mundial dos Surdos.

Os anos de 1990 iniciaram com a discussão mundial sobre a universalização do acesso à educação dos alunos especiais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (WCEFA, 1990), na Tailândia, preconizou a necessidade de se realizar uma educação para todos os alunos, sem distinção. No mesmo passo, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca na Espanha, promovida pelas Nações Unidas, que culminou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que sinalizava para a inclusão dos alunos especiais nas classes regulares, as quais deveriam preparar o espaço físico e instrumentalizar os professores para receber tal alunado. Tal documento, baseado nos direitos da criança e sua diversidade, ampliou a clientela abrangida pela perspectiva inclusiva na rede regular de ensino, não se restringindo aos alunos com deficiência (UNESCO, 1994; DORZIAT, LIMA & ARAÚJO, 2006; VALIANTE, 2009).

Baseado nas discussões de Salamanca que adotou uma Estrutura de Ação em Educação Especial, para orientar cada país em suas adaptações, constatamos, em uma de suas linhas de ação (UNESCO, 1994), a garantia de que o acesso do surdo à educação fosse por meio da língua nacional de signos (língua de sinais). A Declaração de Salamanca reforça a necessidade de preparo inicial e continuado dos professores para terem condições de lidar com as especificidades de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de apoio de outros profissionais como rede de apoio (UNESCO, 1994).

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

[...] garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc. deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade (UNESCO, 1994, tópico 19).

No Brasil, acompanhando os passos das decisões internacionais, a Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente sinalizando a necessidade de atendimento especializado para os “portadores de deficiência” no seu art. 2º parágrafo 1º. Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), estimula a integração dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino. No ano de 1996 a nova LDBEN, nº. 9394 (BRASIL, 1996) prevê a Educação Especial como modalidade de educação escolar que é inserida nos diferentes níveis: Educação Básica – que envolve Educação Infantil, Educação fundamental e Ensino Médio - e Educação Superior.

Em 1998, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998) com a finalidade de orientar ações e estratégias pedagógicas relativas ao currículo no ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse documento são apresentadas adaptações curriculares. Dentre outros pontos, é sugerido o uso de “sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação)” (p.44), e “sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais” (p.46), se referindo aos alunos surdos.

Em 1999, ocorreu, na Guatemala, a Convenção Interamericana (OEA/CIDH, 1999) para a eliminação de todas as formas de discriminação que impedem as pessoas portadoras de deficiências a viver plenamente sua integração social. Em relação ao surdo, o documento menciona, dentre as medidas, a minimização dos obstáculos comunicativos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), tem o intuito de manter toda criança na escola e assegurar uma boa *escola para todos*. Dentre seus princípios é estabelecido que cada aluno com necessidade educacional especial necessita de adaptações ao currículo. O documento traz a organização do atendimento aos alunos com deficiências em classes comuns e sala de recursos, e a presença do professor itinerante<sup>10</sup>. No que se refere ao surdo recomenda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, por meio da língua de sinais e da língua portuguesa, bem como a presença de professores intérpretes.

---

<sup>10</sup> Professor especializado com a função de dar suporte ao professor de classe comum que possui alunos incluídos, bem como a estes, em grupo ou individualmente (MEC/SEESP, 1995).

Quanto aos professores, recomenda que, os de classe comum para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental sejam capacitados com complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Para os professores de sala de recursos, recomenda a realização de cursos de Letras, Linguística e Pós-Graduação sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Sinaliza o atendimento em classes especiais para surdos no cuidado de mantê-los nela no período de alfabetização, não adquirida a partir da Educação Infantil, sendo o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa o seu foco principal (BRASIL, 2001).

De acordo com tais recomendações acerca da formação profissional para atuar com alunos surdos, Valiante (2009) aponta que o desconhecimento por parte de educadores sobre surdez, língua de sinais e oficialização de Libras tem sido visto como um “ótimo negócio” para algumas instituições na oferta de cursos curtos para formar tradutores e intérpretes, mas que não dariam a este a competência (proficiência) de qualidade para atuarem na tradução e interpretação de Libras.

Além dos direcionamentos dados anteriormente, nesse mesmo ano de 2001, a Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece ações preventivas na área auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e ensino fundamental. Assim, comprometido com as diretrizes da ONU e da UNESCO e sendo pressionado pelos movimentos da causa surda (reconhecimento de identidade, cultura e língua própria), o Brasil traçou políticas especificadas direcionadas à educação dos surdos.

Dentre essas políticas, podemos citar a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que estabelece a Libras como língua oficial dos surdos sendo recomendada sua difusão e garantia de atendimento e tratamento adequado a estes nos sistemas de saúde públicos e privados. Nesse documento, ênfase é dada aos surdos como parte de uma comunidade possuidora de um sistema linguístico próprio, que não substitui a língua portuguesa, mas são utilizados juntos. A Libras passou a ser garantida nos currículos dos cursos de Licenciaturas, em geral, e de Fonoaudiologia. Essa legislação marca os rumos da escolarização do surdo de forma a mostrar uma única direção a seguir – a aceitação da língua oficial do surdo e a modalidade bilíngue no seu processo de ensino e aprendizagem. Em 2005, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) reformula essa lei tendo em seu início a referência aos surdos como tendo cultura própria.

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

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

Enfatiza, também, a inclusão curricular obrigatória do ensino de Libras nos cursos de Formação de professores em nível médio e superior e demais cursos já citados anteriormente. Além disso, prevê o curso de Letras/Libras que capacita professores de Libras para os alunos das séries finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Para os outros cursos de graduação a disciplina torna-se optativa. As pessoas surdas, nesse dispositivo legal, têm prioridade no acesso aos cursos de formação para professor e instrutor de Libras.

Tal decreto ainda estipula um prazo máximo de dez anos para que se realizem metas de inclusão total da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de formação de professores, bem como a garantia do poder público de oferecer cursos de formação para professores intérpretes e instrutores de Libras. Enfatiza, também, a inclusão dos alunos surdos nas classes regulares atentando para o preparo responsável e coerente para tal, tanto pedagógico e instrumental, quanto físico.

De acordo com Lopes (2007, p.27):

Atualmente, devido às conquistas da comunidade surda, em articulação com pesquisadores de várias instituições de ensino superior, muitos são os cursos de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais oferecidos pelas universidades federais brasileiras. Também os cursos de Pedagogia, em todo o país, estão vivendo o auge de suas reformulações curriculares para que a língua de sinais seja colocada como uma disciplina obrigatória. O mesmo acontecerá nos próximos anos com os demais cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia.

Torna-se expectativa geral, em face do que preconiza toda a legislação apresentada até então e mais as que se seguem, um avanço na visão e prática educacional do aluno com deficiência. Um exemplo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) que passa a orientar os sistemas de ensino quanto aos serviços e recursos referentes à Educação Especial. Enfatiza que a Educação Especial não substitui de forma alguma a escola regular, mas a complementa na oferta de

Atendimento Educacional Especializado – AEE, estabelecido no Decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008) e regulamentado pelo Parecer 13/2009 CNE/CEB (BRASIL, 2009).

O referido Decreto, que trata do AEE e foi revogado pelo Decreto nº. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), ratifica às entidades não governamentais que atuam nesse serviço, o atendimento e o custeio com recursos do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica). E sinaliza, em seu artigo 5º, §2º e inciso III, a “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão”. No mesmo artigo, §4º sinaliza a Libras como forma de comunicação para produção de materiais didáticos e softwares adaptados.

O direcionamento para o funcionamento do AEE (diretrizes operacionais) foi dado pela Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que, além de várias medidas, enfatiza o aluno surdo como integrante do público do AEE (como deficiente sensorial) sendo o tradutor e intérprete de Libras imprescindível na elaboração do projeto pedagógico em seu atendimento- consistindo na aquisição da Libras e sua alfabetização -, tendo os conteúdos curriculares sendo adquiridos na classe comum. Ainda, ratifica para o professor das salas de recursos multifuncionais a necessidade da formação específica para atuação em Educação Especial.

Sobre a aplicação de tais dispositivos no que se refere à educação dos surdos, Valiante (2009) aponta as dificuldades do professor em saber lidar com a Libras para o aluno surdo. Para tal, Buzar (2009) diz que a formação dos professores deve garantir conhecimentos sobre a educação bilíngue que leve em consideração as “questões históricas e culturais” (p.109) e o respeito à singularidade visuo-espacial do aluno surdo, que norteiem a construção de materiais e estratégias didático-pedagógicas adequados.

Na mesma direção, Lacerda e Lodi (2007) apontam com seus estudos que a proposta bilíngue – que respeita a Libras como língua oficial do surdo e a língua portuguesa como oficial do Brasil, onde ambas precisam estar inseridas juntas no espaço pedagógico e social - encontra muitas dificuldades de implementação devido à rotatividade de profissionais na educação pública e a necessidade de sempre ter que formar um grupo de iniciantes, pois é necessário tempo para formação e bom preparo deste. Dificuldade que seria sanada, caso houvesse equipe estável para a educação de surdos, mas o sistema de

gestão pública manifesta resistência e desconfiança para o desafio de se organizar novas práticas e equipes.

Tais novidades desafiadoras recaem sobre a formação específica do professor. A este respeito Kelman (2011c) afirma que o mesmo deve estar habilitado a reconhecer as dificuldades do aluno surdo na construção da L2, considerando o tempo de passagem da língua de sinais para a língua portuguesa. Com relação a essa questão, Silva (2010) destaca que a formação de professores precisa ser modificada em sua base, preparando o docente para lidar com alunos surdos de forma a diminuir o impacto das dificuldades com os mesmos. Ainda sinaliza que os cursos de aperfeiçoamento oferecidos são “distantes da realidade e das dificuldades” (p.87) encontradas no cotidiano escolar, como também estão ausentes os espaços de trocas de informações entre os professores que favorecem a atuação inclusiva docente.

Ainda sobre os aspectos legais, merece destacar a Lei nº 12.319, criada em 01 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010) que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, formado em cursos profissionais, de extensão e formação continuada de nível médio com exames de proficiência. Segundo o referido documento, esse profissional tem a função de interpretar as duas línguas (a de sinais e a portuguesa) de forma simultânea ou consecutiva de maneira a viabilizar o acesso do aluno surdo aos conteúdos escolares.

Anterior a esta legislação, Kelman (2008), constatou ser preciso incremento maior no treinamento dos intérpretes de língua de sinais, a fim de dar condições reais da prática bilíngue. Tuxi (2009) sinalizou a necessidade de uma política pública que regulamentasse a profissão de intérprete uma vez que a atuação de professores nesta função acabava tomando muitas direções distintas. Lacerda (2008) apontou a dificuldade do intérprete escolar em assumir seu verdadeiro papel, uma vez tendo de atuar na construção da língua e de conceitos dos surdos que chegam “zerados” nas escolas do ponto de vista acadêmico.

A respeito desta chegada nas escolas do alunado da Educação Especial, cabe lembrar que, em meio a estes dispositivos, ganhou força em nosso país a *inclusão total* em termos de políticas públicas sobre o atendimento pedagógico realizado. Em relação a este termo, explicitamos que, em face da proposta de educação para todos feita em Salamanca (UNESCO, 1994), no Brasil surgiram e, ainda se pode encontrar, dois grupos com visões opostas sobre a inclusão: os que defendem a *inclusão total* e outros a *inclusão em processo*. A visão de *inclusão total* é a que desconsidera o *continuum* de serviços de Educação



Especial oferecidos pelo AEE e, em alguns casos, pelas classes especiais dentre outros, como integrantes deste processo. Como também as deficiências mais severas e a oportunidade de escolarização de todos, como fundamentais para se conceber estratégias adequadas de inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na escola. Enquanto, a visão *inclusão em processo*, admite os atendimentos especializados de acordo com as necessidades mais acentuadas (MENDES, 2006).

Citamos sucintamente que, pela visão da *inclusão total*, foi feita, inclusive, a proposta de extinguir os centros e institutos de atendimento especial, como o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e o IBC (Instituto Benjamin Constant). Essa possibilidade de fechamento causou polêmicas o que fortaleceu o movimento dos surdos, sobretudo, exigindo a continuidade do INES contando com o apoio até mesmo da mídia. Esse movimento, que teve grande repercussão na opinião pública, motivou o Governo Federal a dar respostas sobre a questão polêmica. E, estas se deram por meio dos Decretos nº 7.611 e 7.612, ambos de 17 de novembro de 2011.

O Decreto nº 7.611, citado anteriormente, revoga o de nº 6.571/2008 que trata do AEE, com alterações no sentido de estender para instituições filantrópicas e assistenciais a oferta desse atendimento especializado com repasse financeiro do FUNDEB. A finalidade desse dispositivo, na escrita, foi de ampliar o *continuum de serviços* para os alunos público-alvo da Educação Especial incluídos na rede regular de ensino. Com a permanência no documento da oferta de equipamentos e recursos arquitetônicos que permitam a acessibilidade e o desenvolvimento da aprendizagem destes sujeitos. A mesma ratificação permaneceu nas recomendações para atingir os alunos surdos: tecnologias possibilitadoras de comunicação e material pedagógico adaptado para o ensino bilíngue, bem como a formação inicial e continuada dos professores sobre a diferença surda e estratégias pedagógicas.

A outra resposta foi dada pelo Decreto nº 7.612 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, conhecido como Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011). Tal decreto está sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. O mesmo prevê a maior articulação possível de organismos políticos e governamentais nacionais na promoção de ações que levem ao “exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”. Está organizado em 4 eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade. Tem por finalidade

eliminar barreiras que impeçam a pessoa com deficiência de usufruir de seus direitos em igualdade de condições com os demais pares sem deficiência.

Tal plano prevê, também, o aumento de recursos financeiros para beneficiar a entrada de alunos com deficiência no ensino profissional federal, acesso a próteses (AASI) para os pertencentes a camadas populares, ampliação da oferta de vinte e sete cursos superiores de Letras/Libras a fim de beneficiar a educação bilíngue, contratação de professores e tradutores/ intérpretes de LIBRAS nas escolas, além do incentivo à importação de equipamentos específicos por meio da redução de impostos. Tais metas devem ser atingidas até no máximo 2014.

Em termos de legislação, acreditamos que o país tem dado maior atenção às pessoas com deficiência. Isto é, em suas diretrizes, tem garantido os direitos sociais e educacionais dessas pessoas. No entanto, tais diretrizes nem sempre são aplicadas na prática cotidiana. É nessa direção que objetivamos, por meio de nosso estudo, verificar em que medida essas políticas chegam à vida escolar dos alunos surdos.

Para dar continuidade às nossas reflexões, no próximo capítulo discutiremos as especificidades do aluno surdo que interferem na elaboração de norteados pedagógicos para as necessidades desse alunado. A discussão é importante porque subsidia especificidades da surdez às diretrizes políticas e seus caminhos para a efetiva implementação da escolarização do aluno surdo.

## Capítulo 2

### O ESTUDO DA LINGUAGEM E A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO SURDO

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância da linguagem para a escolarização do aluno surdo. Para tal tomamos como referência principal os estudos de Saussure (LEMAIRE, 1989), Vygotsky<sup>11</sup> (2001 e 2007) e Luria (1985 e 2008). Pretendemos juntamente com as premissas apontadas por esses autores, promover um diálogo com as reflexões trazidas por diferentes pesquisadores como Góes (2000), Goldfeld (2002), Quadros (1997, 2006), Kelman (1995, 2008, 2011), Santana (2007), Buzar (2009), Valiante (2009), entre outros. A opção por esses referenciais se deu em função de suas contribuições para as pesquisas sobre a linguagem e, sobretudo, pela atualidade dos mesmos nos estudos referentes à escolarização de educandos surdos.

Para finalizar o capítulo, propomos uma discussão sobre a aquisição da linguagem dos alunos surdos e a aprendizagem da língua de sinais (L1) e a língua portuguesa (L2). Outrossim, cabe dizer que nosso objetivo não é defender esta ou aquela teoria, mas sim promover um diálogo entre as mesmas.

#### 2.1. Breves considerações sobre a linguagem

A linguagem, tema central deste capítulo, é considerada em grande medida, a fragilidade do sujeito surdo (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2007). Compreendendo-a como o canal que une, insere, inscreve, permeia e individualiza as pessoas com o meio e consigo mesmas, favorece a interação entre pessoas, meio ambiente e sociedade, pelos mecanismos da comunicação, independente dos instrumentos utilizados. Sendo, para o surdo, o foco central, como já discutido por vários estudiosos do campo (GÓES, 1996; QUADROS, 1997 e 2006; GOLDFELD, 2002, entre outros) por ser o que lhe permite aparecer tanto como uma pessoa, quanto como um ser social. É por meio da linguagem adquirida e repassada que o surdo pode mostrar quem é, o que pensa e o que deseja, bem como construir-se cognitivamente, como todas as demais pessoas.

---

<sup>11</sup> Cabe esclarecer que, na citação da obra o nome deste autor figurará conforme publicado. No entanto, quando a citação for nossa usaremos Vygotski.

Sobre a linguagem, cabe dizer que pode ser compreendida como um sistema de signos (códigos, sinais, sons etc.) que propicia a comunicação. Neste sentido, retomamos as questões trazidas por Ferdinand De Saussure<sup>12</sup> (LEMAIRE, 1989) – considerado o pai da linguística - que apresenta o signo linguístico constituído pelo significado e pelo significante. Entendendo o significado como o conceito<sup>13</sup> e significante como imagem acústica – forma gráfica + som (a impressão psíquica do som, perceptível quando pensamos uma palavra, mas não a falamos), embora inseparáveis ao comporem o signo - a língua - tem ligação arbitrária entre si, quando entendemos um conceito (significado) sendo representado por imagens acústicas (significantes) diferentes. Como exemplo: a ideia de *escola* (espaço oportunizador de aquisição e transmissão e/ou troca de conhecimentos) sendo representada pelas palavras *escola* (língua portuguesa), *escuela* (língua espanhola ou castelhana), *school* (língua inglesa). Demonstrando a possibilidade de línguas e culturas diferentes conservarem de certa forma o mesmo conceito, apesar de o expressarem gráfica e sonoramente de forma distinta. Separando significante de seu significado destroem-se as entidades do signo. Saussure defende a arbitrariedade entre som e conceito. Ressalta que os valores entre eles são relativos, dizendo que o significante em si, ou seja, sozinho, não tem nenhum valor designativo.

Conforme análise de Goldfeld (2002), Saussure se detém a estudar o sistema linguístico em suas regras fonéticas, gramaticais e lexicais, se interessando pela produção social dos falantes, sem se referir às determinações individuais. Dessa forma, reforça que a sociedade é quem determina a língua a ser falada e o indivíduo, por si só, não pode modificá-la. Isto é, esse autor concebe o sistema linguístico como “fechado” em si mesmo, não permitindo que seus falantes nele interfiram, acabando por levá-los a simplesmente aceitar e utilizar a língua da forma que se lhe apresenta.

Em relação à aquisição e desenvolvimento da linguagem, a linguista Santana (2007) sinaliza que há uma melhor resposta do aprendizado de uma língua, num período crítico de idade que seria dos dois aos três anos – a fase em que a criança começa a expressar relações entre o que fala e o significado dessa, deixando de produzir sons artificiais. Ou seja, conforme forem passando os anos, a capacidade de maturação cerebral que nesses

---

<sup>12</sup> As proposições de Saussure, assim como as de Charles Peirce, de certa forma auxiliam na compreensão da teoria apresentada por Vigotski sobre a elaboração do signo. Angel Pino (2005) apresenta sucintamente os referenciais teóricos desses dois autores antes de entrar na proposta vigostkiana.

<sup>13</sup> Os termos conceito e significado serão definidos e abordados posteriormente, ainda nesse capítulo, ao discutirmos os pressupostos de Vigotski.

primeiros momentos de idade são mais propícios à aquisição e internalização de conceitos, tende a perder sua força. O que implica a aprendizagem e o desenvolvimento da fala e do pensamento. No entanto, a autora alerta que essa explicação não se reduz a si mesma, sinalizando que a questão fisiológica da linguagem, quando relacionada à plasticidade do cérebro, não é mero fenômeno bioquímico e neurofisiológico. Entendendo plasticidade cerebral como a possibilidade de novas conexões nervosas a serem criadas a partir de estímulos específicos externos, Santana (2007) evidenciou em sua pesquisa que o meio ambiente e as interações interferem na organização cerebral para a aquisição da linguagem. A autora constata, assim como vários outros estudiosos, a existência e a presença constante da plasticidade cerebral, a qual possibilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, mesmo tardia. Embora existam perdas evidentes ao longo do processo de maturação cerebral. Com relação ao sujeito surdo, a mesma autora sinaliza que os aspectos “modalidade, estrutura e domínio da língua”, bem como “modo e idade de aquisição” manifestam-se de acordo com cada indivíduo em particular. Isso significa que a relação entre cérebro e a interação com o meio é que permite que ocorra o desenvolvimento da linguagem.

Essas afirmativas nos reportam ao que Luria e Vigotski concluem com seus estudos sobre a aquisição de língua, formação de linguagem e sua relação com o pensamento. É necessário nesse momento compreender o processamento fisiológico da aquisição da linguagem dado por Luria, que procura compreender cientificamente a mente humana. Tal compreensão clarifica as explicações que Vigotski posteriormente apresenta.

Luria, juntamente com Vigotski e Leontiev (LURIA, 1985; 2008), apresentaram três proposições fundamentais para, cientificamente, pensar a atividade mental complexa: a interação entre o organismo e o meio, a possibilidade dos processos mentais sofrerem alterações em que cada etapa concreta do desenvolvimento humano apresenta novas formas de ação em resposta aos novos problemas e exigências que surgem e a ênfase de que a experiência com o adulto (cultura) gera, na criança, atividade mental adaptada à realidade experimentada.

De certa forma, essa concepção dá ênfase cada vez maior às interações e experiências sociais e à atividade cerebral como determinantes da atividade mental e nega que os processos mentais se desenvolvem por si mesmos. Daí a presença e interferência da relação com o outro – o adulto cultural, no sentido de que pode mostrar à criança a

realidade em que está inscrita, permitindo que apreenda o mundo em seus objetos culturais através da linguagem recebida que permite a formação da sua própria linguagem.

Afirmam, portanto, que a influência do adulto na transmissão de experiência e formação de conceitos, possibilita a construção da linguagem na criança por lhe permitir experimentar uma organização de língua (LURIA, 1985 p.11):

[...] a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. [...] aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação.

Isso acontece quando, por exemplo, no contato com objetos e situações de sua cultura natural, a criança recebe informações de um outro mais experiente: que nomeia, explica, informa sobre o que aparece como desconhecido. Permite, assim, que haja introspecção de signos (movimento de fora para dentro do indivíduo) para serem assimilados, interpretados e formados conceitualmente. A partir de então, a criança forma o próprio pensamento e códigos para expressão verbal ou não verbal.

Como Luria, Coudry et. al (1986 e 1988 *apud* VALIANTE, 2009), também concebem o cérebro como um “sistema funcional complexo, dinâmico, plástico, produto das interações sócio-histórico e culturais do homem ao longo da história de seu desenvolvimento” (p.61). Concordam que o estímulo ambiental propicia mudanças mentais, de menor ou maior intensidade, com atenção para a singularidade já citada. Tanto para Vigotski quanto para Luria, o estímulo ambiental se dá através do adulto e da cultura. Para eles, tais aspectos fazem diferença na aquisição da linguagem. Luria focou o cérebro e suas conexões para compreender o processo da linguagem, enquanto seu mestre, Vigotski sinalizou a formação de conceitos e a conexão entre pensamento e linguagem. No entanto, ambos convergem para o estudo da palavra, envolvendo a abstração e a generalização.

Entende-se por conceito a ideia mental construída a partir da experiência externa com objetos culturais. Tal experiência acontece usando os sentidos orgânicos: visão, tato, audição, paladar e olfato no contato com aqueles. Para tal, é necessário o uso da palavra que nomeia e identifica os objetos apresentando sua função. A palavra pode se apresentar em sua imagem simbólica (escrita) ou sonora (som)<sup>14</sup>. Contém em si o nome do objeto, que seria a forma de inseri-la na realidade, e a função deste que seria a sua utilidade e

---

<sup>14</sup> Para os surdos a palavra se apresenta em sinais.

posicionamento real. À palavra chamamos de signo por apresentar nome e função de objetos. O signo é formado pelo significado e significante. Se a palavra é o signo, o nome/identificação é o significado e, a função/utilidade é o significante.

A formação de conceitos é resultado da associação da imagética, da inferência ou tendências determinantes juntas com a palavra, pois ela orienta o processo mental a fim de determinar o comportamento diante dos problemas que surgem. A necessidade de solucionar problemas diários exige do indivíduo, desde tenra idade, que trace objetivos para resolvê-los. Tomando os problemas como exigência externa, o indivíduo precisa internamente encontrar respostas para depois agir sobre o meio externo, conduzindo sua ação. Assim o faz, internalizando os objetos culturais envolvidos no problema, através da palavra, esforçando-se por compreender suas funções no contexto através de “tentativas e erros” em semelhanças ou contrastes, a fim de agrupá-los formando um conceito.

Para Góes (1996, p.32) o conceito:

[...] se forma na relação com a palavra. Essa, ao permear a vivência com o objeto, ou ao estabelecer enlances com outras palavras, permite recortar as coisas do mundo, abstrair e generalizar suas propriedades, ou seja, implica um processo de significar, e não de representar algo já significado.

Vale esclarecer que Vygotsky (2001) define os conceitos em cotidianos e científicos. Os primeiros se referem aos conhecimentos práticos necessários para solucionar problemas que surgem nas experiências diárias das pessoas nas internalizações iniciais. Os segundos, por sua vez, seriam os conhecimentos mais desenvolvidos abstraídos mentalmente com capacidade de generalizar uma mesma ideia para vários objetos ou este em várias ideias. Por isso, proporcionar aos alunos com ou sem deficiência, atividades que possibilitem desenvolver conhecimentos que envolvem abstração é de grande importância para a construção de conceitos científicos aprendidos na escola. A abstração é para Vigostki a capacidade de internalizar os conceitos adquiridos como explicação do mundo em que se está inscrito. Já a generalização é a capacidade de transformar tais conceitos à sua maneira e transportá-lo para outros objetos similares. Em suas palavras “a generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade numa forma totalmente diferente da sensação e da percepção” (VYGOTSKY, 2001 p. 28).

Retomando o estudo da palavra, Luria (1985) nos diz que ela tem força para ligar conexões cerebrais (no córtex cerebral) proporcionando ao indivíduo fazer uma análise e síntese do que foi ouvido ou lido, mesmo que a informação que ela traga em si seja uma experiência antiga, já passada. Mostrando com isso que, uma vez internalizada a palavra em todo o seu sentido (significado e significante) cultural, ela pode ser transportada através do tempo sendo reacendida por atividade cerebral. Cita a memória como elemento constitutivo da linguagem, presente quando o adulto transmite conceitos à criança e quando essa os internaliza e assegura a interação com aquele adulto transitando no tempo e no espaço com capacidade de buscar no pensamento o que já foi experienciado anteriormente.

Vigotski (2001) e Luria (1985; 2008) afirmam que a palavra começa ser internalizada desde as primeiras relações mãe e bebê, quando aquela apresenta o mundo através dos objetos e situações a este. A mãe mostra ao filho(a) o que são e para que servem as coisas e, também, o que são e como reagir em determinadas situações. Sempre nomeia (significante) e dá o significado culturalmente aceito, ou seja, carregado de normas e valores sociais e já demonstra o poder regulador da palavra admitida. Por exemplo: a mãe mostra e nomeia o utensílio conhecido por nossa cultura brasileira como *mamadeira*. Mostra-a cheia e o faz provar do conteúdo. O bebê assimila esta experiência e a repete cada vez que a mãe a rerepresenta. Passa então a conhecer o objeto e sua finalidade a partir do som de seu nome, mas, além disso, faz a significação própria do que experimentou com ele. Se gostou ou não da experiência, será essa a interpretação que terá quando ouvir a palavra novamente.

Ainda segundo esses autores, quanto mais experiências sociais e culturais tiver o sujeito, mais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento terá, pois a familiaridade cotidiana e as experiências tidas é que fornecem a quantidade de conexões que foram realizadas pelo indivíduo, bem como sua capacidade de abstração. Ou seja, se ele tem vivência e estímulo de vocabulário restrito terá dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo e em abstrair.

A palavra, além de formar conceitos, também dá condições do indivíduo iniciar uma atividade mental consciente e voluntária, quando é capaz de pensar sua própria conduta. É que o início dessa culminância, que é a autoconduta, se dá na relação entre a criança e o adulto que se comunicam verbalmente interagindo as formas complexas de vida



social (LURIA, 1985 e 2008; VYGOTSKY, 2001). Ambos autores concordam que, para tal desenvolvimento, o espaço escolar é fundamental, cujo enfoque será abordado mais adiante neste trabalho.

Luria (1985) enfatiza que não é simples a formação da linguagem a partir dos processos mentais, lembrando que dois fatores são interferentes: a condição de vida do indivíduo e sua maturação cerebral. Por serem indissociáveis, negligenciar esses fatores pode resultar na verificação equivocada de dificuldades e/ou atrasos de linguagem: desconsiderando as lesões cerebrais que possam existir, bem como o meio em que o indivíduo está inscrito, o que lhe dá uma forma de vida e experiência peculiares que pode ser confundido com problemas de linguagem. Luria foca essas considerações ao indivíduo infantil, onde o atraso de aquisição ou articulação de fala pode interferir no desenvolvimento cognitivo. Seria necessário então estimular o quanto antes, para que a criança tivesse uma linguagem acelerada, dando-lhe condições de usar a fala e a escrita para verbalizar com este outro adulto o mais possível, assim, fazendo organizações e reorganizações mentais vitais para o seu desenvolvimento mental geral a partir do momento em que vivencia cada experiência nova e renovada.

Não se pode deixar de considerar que uma deficiência ou alteração orgânica interfere na participação da fala em elaborar novas conexões mentais. As características principais que apresentam são a lentidão e a dependência por mais tempo de reforços para conseguir fazer qualquer tipo de abstração e generalização. Portanto, problemas intelectuais, de audição e de fala/escrita, comprometem de antemão o processamento ótimo de formação de conceitos, uma vez que ocasiona prejuízos na captação, na análise e síntese (LURIA, 2008).

Mas não significa dizer que tais indivíduos estariam impossibilitados de desenvolverem linguagem e cognição. O que se afirma é que há a necessidade de incremento maior na interação meio e indivíduo a fim de estimular as conexões cerebrais e almejar a ativação dos processos mentais. No caso de um surdo, por exemplo, cuja fragilidade reside em não compartilhar da experiência de mundo como os ouvintes, a palavra deverá ser apresentada de outra maneira. Sendo sanada sua dificuldade, se torna capaz de desenvolver seu processo mental com a carga de estímulos visuo-espaciais que lhe serão dados (LURIA, 2008). Assim seu cérebro passa a ser ativado, possibilita-o fazer abstrações e generalizações, formar seus próprios conceitos (seu pensamento), sendo capaz

de expressar-se de forma peculiar a partir do vivenciado. Sabendo que sua forma peculiar envolve a língua de sinais, mímica, símbolos, figuras, posturas, expressões, esta temática será mais bem exposta adiante.

Sobre os processos mentais, ao discutir as relações equivocadas que se davam em conceituar o pensamento, as quais afastavam o pensamento da linguagem, por um caráter de “discursos” distintos, Vygotsky (2001) se posicionou na defesa da interdependência de ambos. Para ele, o equívoco começa quando se desmembra elementos que constituem o pensamento verbal e se tenta estudá-los separadamente. Vigotski prefere partir pela “análise das unidades”, que vê o todo integrado e não suas partes separadamente. Quando analisamos um ser vivo, mesmo sabendo que é composto de várias propriedades que o tornam um organismo vivo, só o poderemos assimilar como tal se o conhecermos como um todo e não em suas partes. Então, Vigotski explica que, ao nos referirmos que a palavra tem som e significado, deveremos lembrar que o significado se dá na ordem do pensamento (é o aspecto interno da linguagem) quando lá se faz a referência de uma palavra proferida (som) a um determinado objeto ou grupo de objetos já, aí, fazendo generalizações. Se o significado da palavra pode ser entendido como o próprio pensamento, entendemos que ele é inseparável da linguagem, porque a palavra necessitaria tanto do pensamento (significado) quanto da linguagem (som e forma num sistema codificado) para ter efeitos no discurso. Portanto, torna-se claro que:

O método a seguir na nossa indagação de natureza do pensamento verbal é a análise semântica – o estudo do desenvolvimento, do fundamento, e da estrutura desta unidade, que contém o pensamento e a linguagem inter-relacionados (VYGOTSKY, 2001 p. 29).

Isso implica afirmar que para Vigotski não se pode falar em linguagem humana, descartando sua função primeira que é o fato de discursar para comunicar-se. Para chegar à comunicação, o ser humano necessita realizar processos mentais em sua consciência em que “analisa” e “sintetiza” as experiências pessoais vividas, transformando-as lá em categorias a fim de ser comunicável dentro do que sua sociedade de origem admite. Podemos entender melhor o significado da palavra, como dependente da experiência pessoal aliada ao som da palavra, bem como da generalização que se faz a partir da cultura de inscrição do indivíduo. O som e a forma da palavra, somente, não formam significado se não houver a formação de conceitos. É necessária a transformação da forma em

pensamento, acontecendo os processos mentais de análise e síntese levando à generalização e dando sentido à palavra.

Vigotski defende que linguagem e pensamento não se separam. Há relação indissociável entre palavra e pensamento e, para isso, é necessário o uso de signos. Para ouvintes e falantes, o signo constitui-se como a fala que pronuncia a palavra. Para os surdos as imagens e os sinais constituirão o signo linguístico. Para ele, linguagem e pensamento bem estabelecidos propiciam o desenvolvimento da cognição ao serem estimuladas as funções psicológicas superiores – superiores por serem capazes de evoluírem a partir das funções elementares de acordo com as sucessivas interações ambientais que a criança vai realizando (VYGOTSKY, 2001 *apud* KELMAN, 2011a / b).

Vygotsky (2001) salienta que a introdução de palavras novas às crianças pequenas é dificultada, por vezes, por elas conhecerem a forma, mas ainda não terem tido condições de formar conceitos, não terem tido experiências e feito processamento mental. Ao experienciar, todo indivíduo envolverá seu ser nela e o afeto é um aspecto interferente na produção do pensamento e da linguagem. As ideias que surgem pelo pensamento estão carregadas da ligação afetiva que o indivíduo tem com a cultura, sociedade com a qual tem referência. Nessa direção, Vigotski defende que afetividade e intelectualidade caminham juntas por entender que não se pode dissociar o indivíduo da vida que ele leva, pois é sua experiência peculiar de vida que direcionará a organização de seu pensamento e formação de ideias e consequente comunicação.

Referente a essa singularidade, Peirce (BUZAR, 2009; *apud* SIMÕES, ZAVA, SILVA & KELMAN, 2011c) apresenta o signo em três tipos: o ícone, o índice e o símbolo<sup>15</sup>, enfatizando que tudo o que é apresentado ao indivíduo para ser reconhecido e, conseqüentemente internalizado, deve ser considerado. Envolve-se nisso os conteúdos que imagens, figuras, símbolos e cenas – não só palavras- trazem em si. A esse conteúdo visual e imagético relacionamos a peculiaridade da aquisição e desenvolvimento da linguagem surda.

A partir da breve revisão de literatura sobre a linguagem, no tópico seguinte, apresentamos as implicações da mesma na escolarização de surdos.

---

<sup>15</sup> A divisão em categorias que Charles Peirce faz, baseia-se na "natureza da relação entre as coisas em que os signos aparecem e as coisas que eles representam" (Silva, s/d p.3) De acordo com a análise de Peirce, "uma coisa só aparece como signo de uma outra coisa se, na mente de quem a percebe, surgir uma terceira coisa (vinda de experiências anteriores) a partir da qual a interpretação daquela primeira coisa possa ser realizada" (p. 3).

## **2.2. A necessidade específica de aquisição de linguagem e escolarização do aluno surdo**

Entendemos que o aluno surdo é aquele com perda auditiva severa ou profunda que o impede de se comunicar de forma oralizada, bem como adquirir e desenvolver sua linguagem e cognição através da modalidade oral-auditiva. Nesse sentido, a sua comunicação é frágil diante de uma realidade cuja supremacia é ouvinte e falante que utiliza signos verbais representados pela palavra falada e a escrita. O surdo desenvolve a linguagem apreendendo a realidade através de signos visuais e imagéticos por se beneficiar da modalidade visual-espacial de aprendizagem e inserção social, bem como necessita de uma língua, feita de sinais manuais significativos e contextualizados, que o permita ultrapassar as dificuldades de comunicação e interação social (LACERDA, 1996; 2006 e 2007).

Como é sabido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) apresenta-se como a língua oficial do surdo no Brasil, sem descartar a necessidade do uso da língua portuguesa – que é a língua oficial do país – encontrada em todas as convenções e situações sociais das quais o surdo certamente participa ou deveria participar (QUADROS, 2006).

A Libras é uma língua estruturada com as especificidades linguísticas que possibilitam formar conceitos e desenvolver a capacidade cognitiva do surdo através de sinais manuais e incrementos (expressões faciais, gestos, posturas, mímicas). Para Góes (2002), citada por Finau (2006, p. 226), não "há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez. Tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem". Isto é, ao ser oferecido o aprendizado e o uso da Libras, possibilita ao sujeito surdo o desenvolvimento da linguagem por meio da interação social e cultural ao captar os objetos da cultura através do sentido da visão. Esses sujeitos evoluem da linguagem externa (relações interpessoais) para a linguagem interna (relações intrapessoais), internalizando os signos linguísticos pela modalidade visuo-espacial. A professora Maria Luiza Krueel Cassano, em uma aula como convidada deste curso de Pós-Graduação, expõe pesquisa em que afirma "o homem aprende 83% através dos olhos e 11% através dos ouvidos" (aula em 13/12/2011 UFRRJ/IE). Demonstra que, se para o ouvinte o recurso visual é imprescindível no desenvolvimento de sua aprendizagem, para o surdo cuja visão se torna uma compensação

pela falta da audição, poder se desenvolver cognitivamente por sua modalidade específica não pode ser considerado empecilho. O que ele necessita é ter acesso a tal modalidade de forma efetiva, desde seu nascimento, para garantir seu sucesso acadêmico.

A aquisição da linguagem da criança surda depende da estimulação recebida desde bebê. Embora, a regra geral seja de que todas as crianças ouvintes necessitam ser estimuladas pelos adultos, isso significa dizer que, a verbalização, toques, carícias, olhar, expressões faciais, gestos corporais e posturas comportamentais estão sempre presentes na inserção da criança na cultura. Com a criança surda esse processo não se diferencia. Atualmente as pesquisas sobre educação de surdos tendem a aceitar que os gestos caseiros influenciam e contribuem para a formação da linguagem surda (servem de base para a aquisição da língua de sinais), pois é inegável que eles possibilitam significar a realidade, embora seja necessária a ampliação de interações sociais comunicativas evitando o atraso de linguagem e de cognição (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002; GÓES, 2002; SANTANA, 2007; BUZAR, 2009). No entanto, também foi constatado por esses estudos que a língua de sinais é a ferramenta mais importante para que o surdo faça a internalização dos objetos culturais, forme conceitos e se insira na realidade sociocultural. Ou seja, para que o sujeito surdo possa desenvolver o seu pensamento complexo ou conhecimento científico — que envolve a generalização, a abstração, a análise e síntese, o planejamento —, é necessário lhe fornecer instrumentos relacionados à língua de sinais. Para tal, necessita, muitas vezes, de explicações diferenciadas daquelas fornecidas aos ouvintes para que possa entender e formar seu próprio conceito (internalizar) (VYGOTSKY, 2001; KELMAN, 2011a / b).

Cabe citar, ainda sobre a linguagem, que Vigotski apresenta três fases que são desenvolvidas para se formar a linguagem: fala exterior, fala egocêntrica e fala interior. No surdo essas fases também ocorrem mesmo se houver um atraso do processamento de cada uma delas, em relação ao ouvinte, pela falta de estimulação e oferecimento de ferramentas necessárias para desenvolvê-las. Em relação à fala exterior, quando a criança surda se comunica com o outro – discurso socializado - podemos observar sua presença quando esta usa gestos, expressões faciais, choro, movimentos do e com o corpo para resolver problemas e estabelecer contato com o outro. No que se refere à segunda fase, Kelman (1995) em suas pesquisas, constatou que há fala egocêntrica em crianças surdas pequenas, embora não se possa afirmar se as ações planejadora e organizadora eram exercidas nela.

Vale lembrar que a fala se chama egocêntrica pelo fato de a criança ouvinte falar consigo mesma, em voz alta, enquanto planeja e executa uma ação. Chegar a essa fase, o chamado discurso interior que resolve problemas planejando e organizando ações internamente, é um desafio para o surdo. Isso porque dependerá muito de como lhe foram mediados os objetos culturais, bem como se encontrou condições de assimilar e internalizar os conceitos, sem interferências nem alterações que modifiquem seus significados.

Para Quadros e Schmiedt (2006), a criança surda, assim como a ouvinte, inicia sua linguagem com o adulto (o outro cultural) que lhe apresenta “as coisas” concretas e sua cultura. Para o bebê surdo, os gestos, toques e expressões faciais serão suas primeiras ferramentas mediadoras de linguagem, independente se forem filhas de pais surdos ou ouvintes. No caso de surdos filhos de pais surdos, os sinais já começam a também fazer parte de seu repertório de comunicação. Daí, por volta dos dois anos é que se admite incrementar os sinais com combinações que expressam tempo “aqui” e “agora”, bem como sentenças interrogativas (QUEM, O QUE e ONDE), afirmativas e negativas acompanhados de expressões faciais e movimentos, de corpo ou parte dele, que marcam a comunicação. Por volta dos três anos a estrutura das interrogações (POR QUE) é utilizada, bem como classificações de alguns objetos e o aprimoramento da negação. Os sinais tomam configurações mais complexas e se inicia a capacidade de contar histórias de seu contexto imediato, ainda com percalços de situar os personagens no contexto. É por volta dos quatro anos que a complexidade dos sinais começa a se configurar: palavras novas e sentenças complexas são recebidas mais consistentemente pela criança surda, o movimento corporal e os gestos são mais utilizados junto com os sinais e a direção do olhar torna-se marca de uso para concordância com os argumentos expostos por ela ao mesmo tempo para buscá-la no seu interlocutor (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

O aprimoramento da linguagem vai sendo processado quanto mais exposta à sua língua a criança surda for. Como a palavra para os ouvintes, são os sinais estruturados que permitirão a formação da linguagem própria e social, atrelados a demais elementos que permitam a compreensão. É o que Vigotski chama de mediação semiótica<sup>16</sup>. Para Kelman

---

<sup>16</sup>“Mediação semiótica é o processo pelo qual alguém interpreta a realidade para a criança em formação utilizando-se de signos. O mediador é o transmissor de valores, motivações, saber cultural, significados e estratégias” (KELMAN, 1996, p.22). O termo se refere à utilização de instrumentos e signos para mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permeiam toda ação humana: análise, síntese, generalização, abstração dentre outras apresentadas por Vygotsky (2001). No caso, instrumentos e signos podem ser entendidos como palavras e imagens.

(2011b), devem se construir ferramentas para permitir a intermediação de significados de forma que a explicação se aprimore cada vez mais e facilite a internalização e a formação de conceitos para os surdos, não se esquecendo da estrutura da linguagem em suas regras gramaticais. Para Quadros (1997, p. 68), as “regras gramaticais são desenvolvidas a partir de associações e memorizações no contexto social”.

Da aquisição da linguagem de forma específica e seu desenvolvimento até a capacidade acadêmica, vemos que a língua de sinais no caso do Brasil – Libras - e a pedagogia visual (através de maior uso de imagens, símbolos e situações), são as ferramentas norteadoras da escolarização do aluno surdo. Ambas são necessárias para que a língua portuguesa possa ser introduzida para o surdo, sem deixar de respeitar as peculiaridades desse sujeito, de apreensão pela via visuo-espacial, quando ele se depara com a proposta bilíngue - o ensino de Libras (como 1ª língua - L1) e português (como 2ª língua - L2).

Mesmo que a educação brasileira tenha optado pelo bilinguismo como aponta documentos federais como a modalidade norteadora (BRASIL, 2005), cabe aos pais a decisão pela abordagem educativa para seu filho surdo. Essa autonomia de escolha não impede que o aluno surdo encontre dificuldades em face de sua escolarização – aqui focando principalmente a sua capacidade de adquirir conhecimentos científicos que envolvem o letramento, desenvolvimento matemático e outros.

De acordo com Lacerda e Lodi (2007), um dos pontos frágeis é a chegada à escola de alunos surdos, filhos de pais ouvintes, sem estimulação de língua sinais e de cultura própria, o que provoca atraso de linguagem e defasagem nos demais conhecimentos acadêmicos. Outra questão reside no desconhecimento, por parte do professor, dessa peculiaridade do aluno surdo, pois, em se tratando de um ser que “fala” outra língua, é necessário considerar, não só a gramática dela, mas, principalmente, a sua cultura<sup>17</sup> e contexto social como sendo diferentes.

Para o sucesso no ensino e aprendizagem bilíngue para surdos, a escola precisa estar orientada tanto ao que sinaliza (VALIANTE, 2009, p. 54) em relação a respeitar as condições de cada surdo quanto para o aprendizado em três conceitos apresentados:

---

<sup>17</sup> Podemos entender a cultura surda

i) **repertório comunicativo**, que é o conjunto de variedades que fazem parte da competência lingüística do indivíduo, para que ele possa se comunicar nas mais diversas situações; ii) **comunidade de fala**, um grupo social comum, no qual o indivíduo está inserido e compartilha seu repertório e iii) **competência comunicativa**, que associa um saber gramatical com um saber social sobre a língua.

Atentar para o conteúdo desses três conceitos, além de poder ser um dos pontos de partida para pensar o planejamento do aluno surdo, há que se considerar também que mecanismos possibilitam que “o aluno possa compreender o que lê e escreve de suas experiências de vida”, para traçar metodologias eficientes e eficazes de acordo com seu contexto social. Não se pode admitir como inclusiva, uma prática educacional que não atenta para a premissa de que o surdo precisa de métodos diferentes para aprender a ler e escrever, desenvolvendo uma inteligência que, por natureza, não lhe falta, mas precisa ser estimulada de uma forma educacional especial (KELMAN, 2011b).

Nessa perspectiva, vemos que a aceitação e presença do intérprete de língua de sinais na sala de aula constitui ferramenta imprescindível, mesmo que o professor titular da classe tenha como condição atual o conhecimento mínimo de Libras e aspectos da cultura surda<sup>18</sup>, quando possui um aluno surdo incluído. Porém, se discute atualmente que a interpretação muitas vezes “deixa a desejar” pelo intérprete, que seleciona o que vai traduzir ou não, prejudicando uma compreensão de fato (VALIANTE, 2009). Kelman (2011b) ressalta que esse fator prejudica os processos de significação<sup>19</sup> responsáveis pela internalização da cultura, formação de conceitos e desenvolvimento cognitivo. Também interfere na mediação semiótica proposta por Vigotski que, de acordo com Kelman (2011b, p.3) “nada mais é do que intermediar significados, construir ferramentas para que o que deve ser transmitido passe a fazer sentido para o aluno, para que ele possa compreender”.

É nesse enfoque que tornamos a falar na pedagogia visual (BUZAR, 2009; KELMAN, 2011c) como impulsionadora de que aconteça a compreensão dos signos por uma mediação que atinja o aluno surdo. Em outras palavras, seria apoiar o ensino de surdos na utilização de instrumentos visuais aliados a Libras a fim de facilitar a significação e conseqüente assimilação. Buzar (2009) juntamente com outros autores,

---

<sup>18</sup> Admitir que o surdo tem uma forma peculiar visuo-espacial de apreender o mundo e significá-lo, bem como que sua estrutura da comunicação pela língua de sinais se apresenta diferente da língua portuguesa – no Brasil, praticada pelos ouvintes, necessitando de diferenciação no estabelecimento de comunicações com os mesmos.

<sup>19</sup> Como colabora Vygotsky (2001 e 2007) ao tratar da formação de conceitos através da internalização de objetos culturais.



defendem que essa pedagogia se utiliza não só de imagens e figuras, mas também de expressões corporais (usando braços, mãos, pernas, dedos, pés), faciais e gestos juntos com o uso de Libras para levar o aluno a uma compreensão mais aproximada possível do conteúdo que está sendo ensinado em aula. Essa postura deve ser adotada pelo intérprete, incrementando a tradução ouvinte para a linguagem surda, possibilitando que os signos passem a lhe fazer sentido por meio da imagem visual.

No entanto, na escola, ambos os profissionais propostos para o aluno surdo (o professor da classe comum e o intérprete) precisam ter noção de que, para esses alunos, o processo de entendimento do que lhe é transmitido também demanda associações, classificações, análises, sínteses, generalizações etc., como os ouvintes no desenvolvimento da aprendizagem. Ou seja, as figuras de linguagem, principalmente as metáforas, podem confundir o entendimento do aluno se a mediação for negligente e não se utilizar de ferramentas e modos vários para explicar um mesmo significado para o aluno, ao mesmo tempo fazendo-o perceber que uma mesma expressão pode apresentar diferentes significados (KELMAN, 2011a).

O interessante, na prática cotidiana, seria o aluno surdo chegar à escola dominando a língua de sinais. Na maioria dos casos não é o que acontece. O certo é que se demanda tempo ainda inserindo-o na sua própria língua e desenvolvendo linguagem, para posteriormente inseri-lo na língua portuguesa. Nesse intervalo o mesmo já se encontra em defasagem escolar, numa distorção idade e série. Para inseri-lo na língua portuguesa, então, é outra ação trabalhosa. Com referência a isso, Kelman (2011 b /c) atenta para o estágio chamado de interlíngua – entre línguas. Este seria o processo gradual de transição entre uma língua e outra (nesse caso, entre Libras e o português escrito). Na escrita certamente apresenta erros e dificuldades em relação à escrita correta, pois não é a Libras e ainda não é português. É uma língua intermediária que apresenta hipóteses e regras que começam a formar uma outra diferente da que domina. Cabe ao professor perceber que esse processo é árduo e se faz necessário respeitar as etapas de transição do aluno. Lembramos aqui a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vigotski que identifica um intervalo entre o nível de conhecimento real na criança e o nível potencial. Ou seja, entre o que ela domina e o que pode vir a dominar, se contar com uma mediação, uma orientação adulta na resolução de problemas (PLETSCH, 2010). A compreensão da ZDP ratifica a necessidade do professor auxiliar ao aluno surdo a se aproximar da língua portuguesa e não estranhar nem

discriminar as produções defeituosas a princípio (sem concordâncias, nem ligações) pela tentativa de escrever como se sinaliza.

Por saber que o surdo em sua língua precisa muito mais das contribuições de seu contexto para entender e que sua via de percepção é a visuo-espacial, a aprendizagem de leitura e escrita se dá pelo letramento e não pela alfabetização. De acordo com Soares (2004) letramento é novo conceito em educação, surgido a partir da necessidade de se responder a importância da leitura e a escrita para além do “domínio do sistema alfabético e ortográfico”. Ao passo que a alfabetização, como ensino e aprendizagem de leitura e escrita, tem a preocupação com a fonética e silabação das palavras, o letramento, interdependente da alfabetização, intenciona levar o aprendiz a ter condições de inserção social através dos códigos escritos com significado para a prática cotidiana (SOARES, 2004), ou seja, para atender às necessidades sociais e profissionais dependentes da língua escrita. O surdo, então, se beneficia do letramento na sua aprendizagem, por este “nomear comportamentos e práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 2) concretas de leitura e escrita que ultrapassam “as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (2003, p. 2). As palavras só têm sentido inteiras, significando algo e dentro de um contexto social. O aluno passa a reconhecê-la pela frequência com que lhe é apresentada, sendo capaz de entendê-la dentro de um texto. Kelman constata que, quanto mais o aluno surdo for exposto a textos em língua portuguesa (L2), mais desenvolverá o desejo de escrever, enfatizando que “o processo de aprendizagem da escrita da L2 pode ser constituído por etapas de leitura, escrita e reconstrução de um texto em português” (2011 b, p.6).

A leitura do português se inicia com a narração de histórias em língua de sinais que desenvolvem desde cedo nas crianças surdas o gosto por histórias e, conseqüentemente, pela leitura. Ler sinais e interpretá-los é fundamental. De certa forma, a criança surda precisa ser letrada em sinais, possibilitando que encontre mais facilidade para transpor esse mesmo processo para outra língua. Em seguida, exposta a materiais visuais como jornais, histórias em quadrinhos, livros e filmes com legendas, vai possibilitando essa passagem do entendimento em sinais para o entendimento em palavras no português. O aluno surdo vai se acostumando à leitura. E, lendo muito, compreendendo o que lê, a escrita se desenvolve com mais naturalidade (QUADROS & SCHMIEDT, 2006; KELMAN, 2011 b).

Na prática, Quadros e Schmiedt (2006) sinalizam que esse processo não é simples e rápido. É preciso participação efetiva do professor para que estratégias deem certo dentro dos objetivos propostos para cada fase do letramento. Dentre os objetivos que essa autora propõe que o professor tenha, está “proporcionar atividades para envolver a criança no processo de alfabetização como autora do próprio processo” (p. 30), demonstrando a importância de respeito ao contexto e modo de vida que devem ser levados em consideração diante da complexidade desse processo. Também as competências de comunicação e expressão que cada criança possui, interferem no aprendizado da leitura e escrita em português.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 30):

(...) pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidade de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências.

Isso favorece na detecção das diferenças nas competências linguísticas e de compreensão do aluno surdo. Até este momento, pesquisas constataram que a realidade cotidiana nas escolas é de negligência dos encaminhamentos educacionais necessários ao aluno surdo: ausência do professor intérprete, professor de classe comum sem conhecimento das peculiaridades surdas, desconhecimento ou despreparo na língua de sinais pelo aluno e pelo professor, não utilização de recursos próprios para atender a demanda da surdez, dentre outras questões denotando ainda exclusão linguística e escolar do aluno com perda auditiva (TUXI, 2009; BUZAR, 2009; VALIANTE, 2009; SILVA, 2010).

Em síntese, vimos a partir dos aspectos apresentados ao longo deste capítulo que a escolarização de alunos surdos enfrenta ainda grandes desafios para se efetivar. Esperamos que nosso estudo possa contribuir para as reflexões nessa direção e promover conhecimentos capazes de auxiliar professores e pesquisadores na elaboração de conhecimentos e políticas que possibilitem pensar estratégias que auxiliem na escolarização de surdos.

## Capítulo 3

### OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os referenciais metodológicos, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como o campo da investigação: a rede municipal de ensino de Japeri/RJ. Para realizar tal investigação, tomamos como base o que preconiza a coleta de dados para a pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995; ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999; GOLDENBERG, 2004; POUPART et. al. 2008). Para a análise dos dados optamos pelo modelo proposto por Bogdan e Biklen (1994) chamado de sistema de codificação e criação de categorias empregadas em estudos qualitativos. Este pressupõe a organização dos dados coletados em categorias de análises. Para tal, seguimos por três etapas que culminou no agrupamento de três eixos temáticos que apresentaremos posteriormente.

#### 3.1. Pressupostos teóricos sobre a pesquisa qualitativa

Entendemos ser qualitativa a pesquisa que se propõe a interpretar e significar os fenômenos humanos em suas manifestações peculiares e complexas. Busca o conhecimento científico sem se ater a um método único de regras técnicas e experimentais. Conduzida de modo a apresentar com clareza, consenso, capacidade de previsão, linguagem formal e modelos que guiem a ação (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999). No entanto, não descarta a possibilidade ou necessidade de dados quantitativos para enriquecer as informações coletadas, embora se trate de um estudo em que valores são envolvidos, tendo os fenômenos sociais e culturais como foco (POUPART et.al, 2008).

A pesquisa qualitativa tem suas raízes na fenomenologia e contribuições do interacionismo simbólico. A primeira, uma concepção filosófica, diz respeito “aos aspectos subjetivos do comportamento humano” (ANDRÉ, 1995, p.18) que, ao serem penetrados, demonstram como os indivíduos nas suas experiências cotidianas significam a realidade. O segundo, como um dos “matizes” da fenomenologia (ANDRÉ, 1995, p.17), atribui grande importância à visão de realidade que os indivíduos vão construindo por meio, e só assim,

das interações sociais que estabelecem nos diversos contatos cotidianos. Neles, a subjetividade certamente emerge, tanto no pesquisador quanto nos pesquisados, marcando então a impossibilidade de neutralidade de quem realiza o estudo.

Baseada nessas concepções, a pesquisa qualitativa busca nas interações sociais cotidianas, as várias formas dos indivíduos significarem a si mesmos e ao seu meio externo, bem como atuarem com e sobre ele. Em outras palavras, as pessoas e suas atitudes são integrantes do processo de investigação e, apesar da importância de um planejamento prévio dos passos a serem seguidos ao longo da investigação, essa metodologia exige que o pesquisador esteja alerta à imprevisibilidade dos fatos que podem ocorrer ao longo da coleta de dados (ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1999; GOLDENBERG, 2004; POUPART et.al., 2008; GLAT, 2010).

Em nossa investigação optamos pela coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise de alguns documentos. Tal opção se deu para compreender as visões dos participantes sobre a escolarização do aluno surdo a partir de suas falas. Estas denotam suas experiências, facilidades e dificuldades com a implementação da política de inclusão escolar, assim como proposto pela pesquisa de Souza (2005) citada na introdução. No entanto, antes de apresentar tais procedimentos, discorreremos sobre os sujeitos participantes e o campo de estudo.

### 3.2. Os sujeitos participantes e o campo de pesquisa

Para atingir os objetivos propostos optamos por realizar a investigação na rede municipal de ensino de Japeri/RJ. O quadro abaixo sintetiza as informações sobre os participantes<sup>20</sup>. Logo em seguida, apresentamos o campo de pesquisa.

**Quadro nº 02 – Os sujeitos participantes da pesquisa de campo em Japeri/RJ**

Entrevistado	Tempo de magistério	Formação Acadêmica	Função	Situação Funcional	Experiência na função	Duração da entrevista
Ana	15 anos	Pedagoga especializada em Dificuldades de Aprendizagem	Coordenadora Educacional da Secretaria de Educação	Efetiva para a educação especial	Primeira vez que a exerce	15 min.
Marcia	26 anos	Professora do 1º segmento e Psicóloga	Coordenadora da Educação Especial	Efetiva para as séries comuns	Primeira vez que a exerce	58 min.

<sup>20</sup> Todos os nomes dos sujeitos são fictícios para resguardar a identidade dos mesmos como preconizado pelos procedimentos éticos na pesquisa científica (ESTEBAN, 2010).

Clotilde	30 anos	Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar	Diretora Geral uma Unidade Escolar	Efetiva para as séries comuns com função gratificada de gestor	Aproximadamente 15 anos	47 min.
Benedita	07 anos	Pedagogia	Orientadora Pedagógica em uma Unidade Escolar	Contrato temporário para orientação pedagógica	Aproximadamente 03 anos	
Sandra	12 anos	Pedagoga, Especializada em Educação Inclusiva e em Libras pela FENEIS	Professora do AEE de surdos	Efetiva para a Orientação Pedagógica	12 anos Na rede estadual, na rede municipal do Rio de Janeiro e em universidade privada.	38 min.
Leila	13 anos	Formação de Professores e curso de Libras no IHA/RJ	Intérprete de Língua de Sinais	Efetiva em ASG	08 anos nesta mesma rede atuando com surdos	26 min. e 50 seg.
Andreia	08 anos	Direito e Português/Literatura	Professora de Português do 9º ano	Contrato temporário	04 anos com Português no segundo segmento do E. Fundamental. Primeiro ano com surdo incluído	40 min.
Cecília	20 anos	Formação de Professores e Graduação em Biologia	Professora de Atividades 5º ano	Efetiva para as séries comuns	03 anos com surdos	26 min.
Francisco	05 anos	Graduação em Matemática	Professor de Matemática 9º ano	Efetivo para as séries comuns	Primeiro ano em que atua com alunos surdos incluídos	18 min.
João	06 anos	Formação de Professores e Graduação em Matemática	Professor de Matemática 6º ano	Contrato temporário para as séries comuns	Primeiro ano em que atua com alunos surdos incluídos	25 min.
Rose	10 anos	Formação de professores e graduanda em Português/Espanhol	Intérprete de Língua de Sinais	Contrato temporário para intérprete de Língua de Sinais	03 anos nesta rede como intérprete	22 min.
Jussara	12 anos	Pedagogia Especialização em Orientação e Supervisão	Orientadora Pedagógica de uma Unidade Escolar	Efetiva para as séries iniciais	02 anos em outra escola municipal 04 meses nesta	21 min.

		Escolar			escola	
Maria Rita	20 anos	Pedagogia Especialização em Educação Inclusiva	Professora de Classe Especial de surdos numa Unidade Escolar	Efetiva para as séries iniciais	Primeira vez em classe especial de surdo	30 min.
Verônica	15 anos	Formação de Professores e cursando Letras na UFRRJ	Diretora Adjunta de uma Unidade Escolar	Efetiva para as séries iniciais	Há 06 meses na função; outros 14 nos e 06 meses regente de turma, principalmente na Educação Infantil  Já trabalhou 02 anos com Educação Especial em outro município.	32 min.
Tereza	12 anos	Formação de Professores das séries iniciais  Graduação em Letras	Professora de Português 2º segmento de uma Unidade Escolar	Contrato temporário de trabalho há 04 anos.	Há 04 anos ministrando aulas de língua portuguesa nesta rede  Demais anos na rede particular com as séries iniciais.	33min

É importante dizer que a opção por entrevistar esses sujeitos, se deu em função das contribuições necessárias para o estudo. Por exemplo: a equipe gestora da Secretaria de Educação pôde fornecer dados importantes referentes à interpretação e a forma de como estão sendo implementados os dispositivos legais de inclusão escolar e escolarização de alunos surdos para toda a rede. Os orientadores pedagógicos contribuíram com informações sobre a implementação desta política nas escolas e o trabalho dos professores frente à inclusão escolar. Já os professores do ensino regular, do AEE, da classe especial de surdos e os intérpretes de língua de sinais, na efetivação da política de inclusão escolar, apontaram as possibilidades e fragilidades encontradas no trabalho cotidiano com alunos surdos.

O Município de Japeri/RJ, nosso campo de pesquisa, fica situado no que hoje se chama geograficamente de “Vale do Café”, inserido na Baixada Fluminense. Com uma população de 95.492 pessoas (IBGE, 2010), é considerado, por seus habitantes como um

município rural, pois sua economia está centrada na agricultura. A maioria da população economicamente ativa trabalha nos municípios vizinhos com alta predominância de operários na construção civil e de domésticas (IBGE, 2010), incluindo-se o principal centro metropolitano, a Cidade do Rio de Janeiro, o que o faz Japeri ser considerada uma “cidade dormitório”. Seu acesso principal é pelas rodovias Presidente Dutra (BR-116) 83 Km da capital, a Antiga Rio-São Paulo (BR-465) e pela ferrovia (Supervia).

O produto interno bruto (PIB) é de R\$ 4.215,00 (per capita), o menor do Estado (IBGE, 2010) o que denota um baixo desenvolvimento econômico. O município também é conhecido pelo seu baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que é de 0,724 conforme o Censo (IBGE, 2010), o que evidencia o estado de premente necessidade de desenvolvimento. No que se refere à educação, os dados do IDEB<sup>21</sup> (BRASIL, 2009) mostram que o município alcançou um índice de 4,4 para os anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, estando na 4.091<sup>a</sup> posição dentre os 5.564 do Brasil referentes ao 5º ano de escolaridade.

Como pode ser depreendido, a partir dos apontamentos acima, Japeri é um município com grandes desigualdades. Diante dessa realidade nos pareceu interessante verificar como as políticas de inclusão escolar são implementadas em contextos precários, pois, segundo Laplane (2004) não podemos analisar o contexto educacional desvinculado da realidade social em que ele se insere.

Sendo assim, além dos objetivos explícitos que pretendeu verificar como estão sendo implementadas, nessa rede, as atuais legislações que pregam a inclusão escolar - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); Decreto 6.571 (BRASIL, 2008); a Resolução 4 (BRASIL, 2009) e os atuais Decretos 7.611 e 7.612 (BRASIL, 2011), pretendemos refletir também sobre como ocorre a escolarização de alunos surdos nesse contexto tão precário.

### **3.3. Procedimentos de coleta de dados**

Todo estudo requer planejamento do que se quer investigar e das etapas do processo. No entanto, para entrar em campo é necessário conhecer bem o tema. Para tanto,

---

<sup>21</sup>O IDEB mede a qualidade da educação pública. É formado pela combinação dos dados de evasão e repetência, bem como pelas notas da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática). Tem como meta alcançar a média de qualidade dos países desenvolvidos (BRASIL, 2009).



iniciamos com a revisão da literatura sobre o tema de pesquisa e, sobretudo, aquelas envolvendo os estudos sobre surdez em bases de dados como o Scielo Brasil<sup>22</sup> e o sítio da Anped<sup>23</sup> por meio de buscas a partir da palavra-chave “surdez”, no período de 2004 a 2011. Em seguida, selecionamos os sujeitos da investigação, construímos os instrumentos de coleta de dados (roteiro das entrevistas) e escolhemos a metodologia de análise dos mesmos.

Após essa organização entramos em contato com a Secretaria de Educação, apresentando o projeto de pesquisa a fim de obtermos autorização para realizar a mesma. Com a devida autorização, iniciamos a pesquisa de campo por meio da coleta de documentos e a realização das entrevistas conforme exposto a seguir.

### **3.3.1. Pesquisa de documentos**

Como um dos eixos de nossa pesquisa é verificar os dispositivos legais direcionando as políticas da inclusão escolar, foi necessário o contato com documentos legais. A pesquisa documental refere-se ao manuseio de material já elaborado cujas fontes de papel são diversificadas. Fernandes (2007) os separa em *conservados* e *de segunda mão*. Nosso estudo pretendeu trabalhar tanto com os *conservados* em instituições públicas, regulamentos, ofícios, boletins, normativas elaboradas, legislações, como os *de segunda mão*, relatórios, tabelas, estatísticas, projetos e etc.

A análise documental de dispositivos legais, projetos político pedagógicos, normativas municipais, dentre outros, auxiliam na contextualização do fenômeno em estudo e auxiliam na compreensão do parâmetro inclusivo adotado nesta rede, completando “as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p.28).

---

<sup>22</sup>O site da Scielo Brasil é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. O objetivo deste site é implementar uma biblioteca eletrônica que possa proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos como um todo, aos seus fascículos, assim como aos textos completos dos artigos. O acesso aos títulos dos periódicos e aos artigos pode ser feito através de índices e de formulários de busca. A Scielo é o resultado de um projeto de pesquisa da [FAPESP/BIREME/CNPq](#) ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)).

<sup>23</sup>A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem como finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos seus mais de 30 anos, a Anped através de suas reuniões anuais estruturadas em 23 grupos de trabalho, vem ocupando um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)).

Para auxiliar no conjunto da pesquisa, os documentos podem mostrar de que ponto parte, como desenvolve e onde pretende chegar esta rede de ensino no que se refere à inclusão escolar – neste caso direcionado ao aluno surdo.

Vale lembrar que os documentos locais foram analisados em diálogo com as diretrizes federais, representadas, entre outros, pelos documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007); Decreto 6.571 (BRASIL, 2008); Resolução 4 (BRASIL, 2009), os atuais Decretos 7.611 e 7.612 (BRASIL, 2011), além da LDBEN (BRASIL, 1996).

### **3.3.2. Entrevistas semiestruturadas**

Por entrevista entendemos ser o diálogo estabelecido com um determinado indivíduo, se utilizando de questões acerca de determinado assunto (REDIG, 2010). Esta pode ser inquirida e respondida oralmente ou por escrito – gravada, registrada em notas ou online. As entrevistas fornecem dados e informações adicionais ao verificado em documentos e registros que, no nosso estudo, se constituem um dos instrumentos da investigação. Isto é, “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Em outras palavras, funcionam como termômetro discursivo para análise de como o indivíduo participante percebe e compreende determinado tema. Por meio da entrevista é possível estabelecer contato do entrevistador/pesquisador com aspectos subjetivos do entrevistado: valores, emoções, motivações, individualidade. A comunicação, base das entrevistas possibilita que subjetividades na interação pesquisador e objeto se encontrem e ajam umas sobre as outras (ANDRÉ, 1995; GOLDENBERG, 2004; POUPART et.al., 2008)

De acordo com Lüdke e André (1986) e Fontes (2007), entrevistas semiestruturadas são as que não se fecham no roteiro do inquérito em si, mas dão oportunidade de flexibilização no surgimento de outras questões trazidas pelo próprio investigado no decorrer do discurso.

Utilizar entrevistas semiestruturadas é, ao mesmo tempo, trazer o rigor científico e o norteamento do objetivo que se pretende, bem como possibilitar a flexibilização dos eventuais imprevistos durante seu processamento que requererão criatividade e aproveitamento de oportunidades por parte do entrevistador.

Em nossa pesquisa realizamos quinze entrevistas com diferentes sujeitos que integram a rede de ensino de Japeri/RJ, já descritos no item “sujeitos participantes” neste mesmo capítulo, seguindo um roteiro prévio (anexo nº01).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com autorização dos entrevistados (anexo nº02).

### **3.4. Procedimentos de análise dos dados**

Após o trabalho de campo, iniciamos a organização dos dados para análise. Para tal, levamos em consideração as falas dos sujeitos nas entrevistas semiestruturadas e os documentos coletados ao longo da investigação.

Para analisar os dados, utilizamos o modelo proposto por Bogdan e Biklen (1994) para categorizar dados coletados em estudos qualitativos. O referido modelo é chamado pelos autores de sistema de codificação, e consiste em organizar o material coletado em unidades de análises. Os autores destacam que esse sistema de codificação envolve vários passos que:

Percorrem os seus dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreva palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas frases ou palavras são categorias de codificação (p. 221).

Em nossa investigação seguimos três etapas para organizar essas categorias de codificação ou eixos temáticos<sup>24</sup>, conforme sugerido por Pletsch (2010). Na primeira etapa, chamada de pré-análise, organizamos e sistematizamos as falas dos sujeitos relacionando-as com os objetivos da pesquisa em relação ao material coletado.

Na segunda etapa organizamos essas informações em um conjunto de temas em comum. Isto é, organizamos o material em eixos gerais e seus significados, levando em consideração o objetivo principal da pesquisa, a saber: analisar as diferentes dimensões que envolvem a implementação das políticas de inclusão escolar dirigidas para alunos surdos na Rede Municipal de Japeri/RJ. Por fim, na terceira etapa, aglomeramos as categorias em comum para elaborar as categorias gerais de análise. O quadro a seguir sintetiza essas informações.

---

<sup>24</sup> Os termos serão utilizados como sinônimos em nossa dissertação.

### Quadro nº 03 - Categorias de análise e seus significados<sup>25</sup>

<b>Eixos gerais</b>	<b>Significado dos eixos</b>
Percepções	Neste eixo foram analisadas as falas referentes aos sentidos dados à inclusão escolar e a escolarização de surdos.
Práticas e diretrizes políticas	Neste eixo foram analisadas as falas referentes às atividades pedagógicas com surdos e as diretrizes políticas que as embasam.
Encaminhamentos e suportes pedagógicos	Neste eixo foram analisados: as salas de recursos (AEE), intérprete de língua de sinais e classe especial de surdos. <sup>26</sup>

Todas essas informações foram interpretadas de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos. A partir do trabalho realizado nessas três fases, elaboramos um quadro com as principais informações prestadas pelos entrevistados (anexo nº03). Essas informações foram relacionadas com os documentos utilizados no estudo e a literatura especializada da área. Esse conjunto de categorias norteará a discussão do capítulo final desta dissertação. Assim, se pode dizer que as categorias de análise não foram impostas “de fora para dentro”, mas sim construídas ao longo do estudo, com base no diálogo entre a abordagem teórico-metodológica aqui adotada e os dados coletados (ANDRÉ, 1995, p.45).

---

<sup>25</sup>Essa organização/categorização dos dados seguiu os pressupostos de Pletsch (2005) e Bogdan e Biklen (1994).

<sup>26</sup> A opção pela classe especial incluída neste eixo se deu pelo fato da mesma funcionar como suporte para a inclusão do aluno surdo à classe comum, conforme dado fornecido em entrevista pela coordenadora de Educação Especial da SEMEC de Japeri/RJ e a professora que atua com esta turma.

## Capítulo 4

### IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE JAPERI/RJ

Este capítulo objetiva apresentar um panorama da estrutura e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Japeri/RJ, focando a política de inclusão escolar, seus suportes e quadro profissional, especialmente no que se refere aos alunos surdos. Nessa direção, organizamos este capítulo em dois tópicos, sendo o segundo sub-dividido em três partes

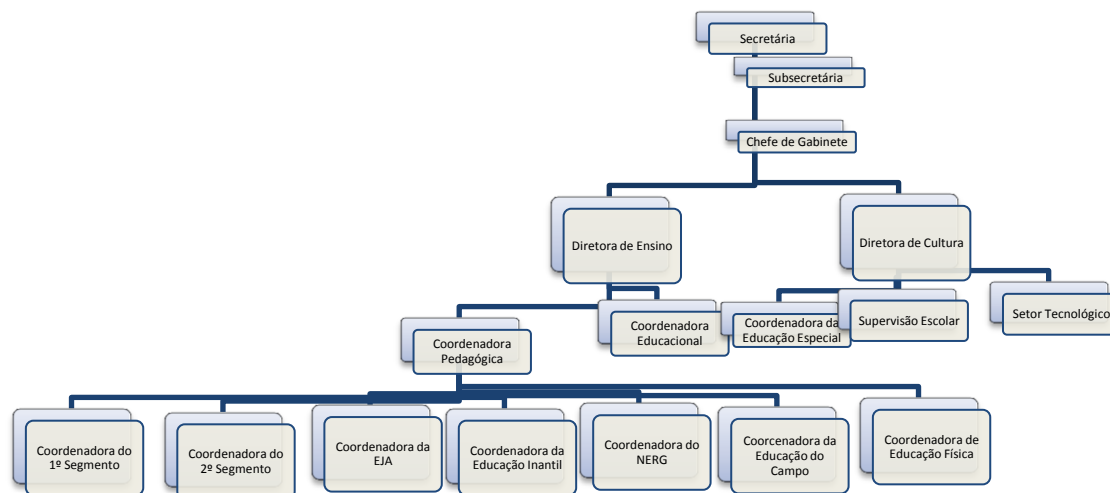
#### 4.1. A Rede Municipal de Ensino de Japeri/RJ

Nosso trabalho de pesquisa iniciou no final do primeiro semestre letivo de 2012 contactando a Secretária de Educação para apresentar o projeto de pesquisa e expor a escolha do município e sua rede educacional como o campo. A opção pela realização da pesquisa em Japeri se deu em função do acesso, por ser o local de nossa residência, mas, sobretudo pela ausência de estudos dessa natureza nessa rede. E foi o ponto de partida para a investigação que perdurou até dezembro de 2012. Antes de entrarmos na análise dos dados propriamente ditos, é interessante contextualizarmos a Rede Municipal de Ensino de Japeri/RJ.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura com a sigla SEMEC é responsável pelo Ensino Básico (Educação Infantil e Ensino Fundamental) do município de Japeri/RJ. Compreende 32 escolas, sendo um CIEP municipalizado: quatro escolas de Educação Infantil e 28 de Ensino Fundamental (nove dos Anos Iniciais – primeiro segmento e 19 dos Anos Finais – segundo segmento). Do total de escolas, sete se localizam na zona rural e 25 na zona urbana com cinco em funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – EJA (SEMEC, 2012).

Em sua estrutura, a SEMEC se organiza em diversos setores como ilustra a figura a seguir:

**Figura I** – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Japeri/RJ.



**Fonte:** SEMEC (2012)

No que se refere à Educação Especial e as propostas de inclusão escolar, a SEMEC, em seu site, divulga que: “(...) Como resultado de uma política de inclusão social, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Semec busca garantir melhores condições de acesso à educação aos portadores de necessidades especiais” (SEMEC, 2012).

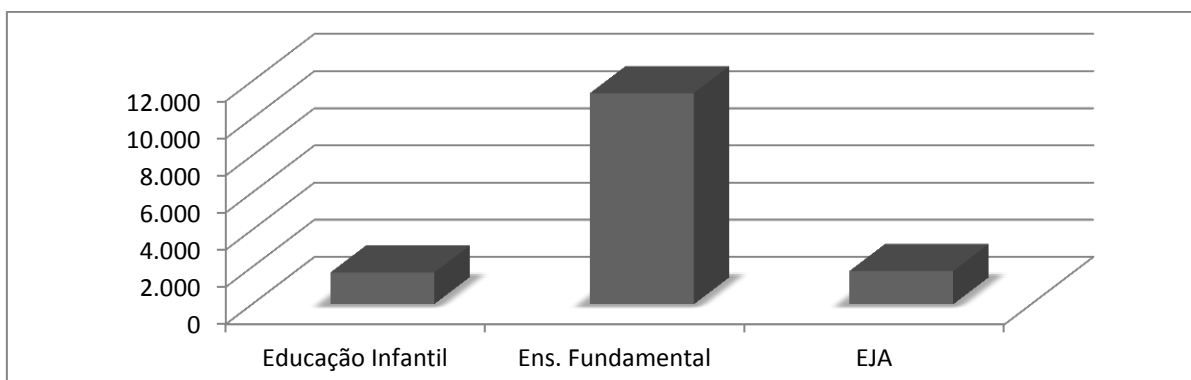
Este setor é composto por seis classes especiais distribuídas em quatro escolas. Dessas, uma atende a surdos e cinco são destinadas para alunos com deficiências intelectual e física. A rede ainda possui sete salas de recursos multifuncionais – AEE<sup>27</sup>, sendo uma, exclusivamente, para atender aos alunos surdos. No entanto, cinco dessas têm dificuldades de funcionamento devido à carência de espaço físico conforme evidenciado em uma das entrevistas.

A rede atende em 2012, a 15.848 alunos, sendo 1.699 da Educação Infantil, 11.362 do Ensino Fundamental e 1.794 da EJA<sup>28</sup>. O gráfico I sintetiza essas informações.

**Gráfico I** - Quantitativo de alunos atendidos da Rede de Ensino de Japeri/RJ.

<sup>27</sup> Sigla de Atendimento Educacional Especializado.

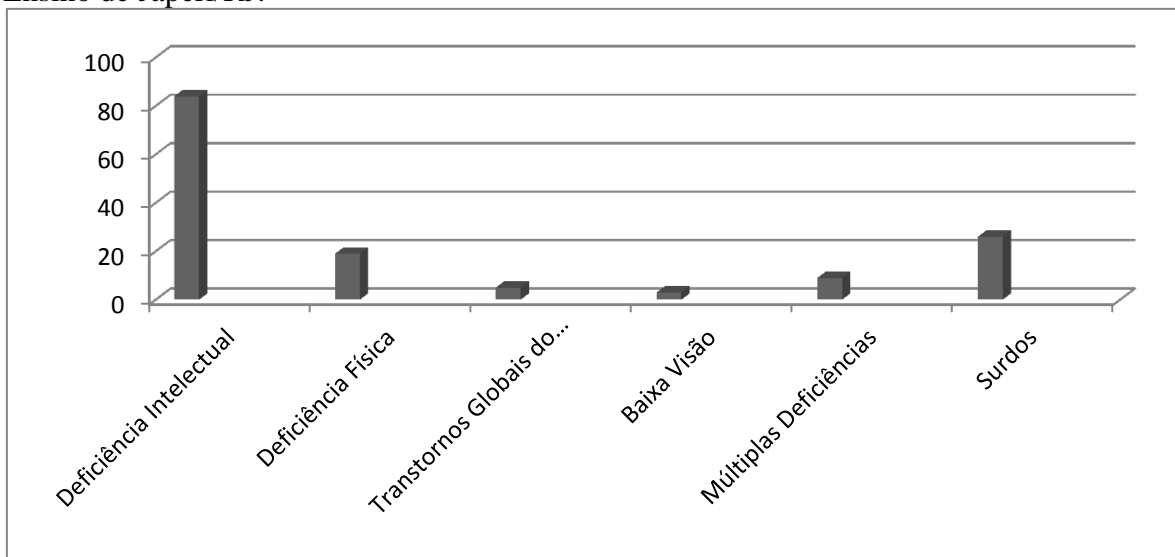
<sup>28</sup> Em 2011, do total de alunos da Rede, 15.379 foram beneficiados com transporte escolar (SEMEC, 2012)



Fonte: SEMEC (2012)

Em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, há uma média de 200 alunos entre os incluídos em sala comum e os matriculados em classe especial. Conforme mostra o gráfico II, Japeri/RJ tem 26 alunos surdos, que se encontram distribuídos da seguinte maneira: cinco na classe especial e 21 incluídos no primeiro e segundo segmentos, com 17 frequentando a sala de recursos. Os demais estão divididos em deficiência intelectual, física, transtornos globais do desenvolvimento, baixa visão e múltiplas deficiências.

**Gráfico II** – Alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede de Ensino de Japeri/RJ.



Fonte: INEP (2012)

É importante mencionar ainda que, no que se refere ao alunado em geral, no ano de 2011 esta Rede Municipal de Educação registrou índice de aprovação geral de 88,25%,

evasão de apenas 0,99% e distorção idade série de 7,41% no geral de alunos (SEMEC, 2012). A esse respeito, esta Secretaria de Educação expõe com satisfação a sua condução no processo de ensino e aprendizagem de seu alunado:

(...) podemos assegurar, com satisfação, que o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas municipais de Japeri, crescem, renovam-se e amplia-se. A prova está nos elevados índices de aprovação; no baixo percentual de reprovação; na redução da distorção idade-série e no vigoroso crescimento das vagas (SEMEC, 2012).

Os gráficos acima foram elaborados de acordo com os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 do INEP, o qual revela os números de atendimentos na rede educacional referente à Educação Básica e Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades escolares (Quadro nº03).

**Quadro nº 04 – Quantitativo de alunos com NEEs e os alunos sem necessidades educacionais especiais da rede de ensino de Japeri/RJ**

Ed.Inf.	Ed.Inf.	Ed.Inf.	Ed.Inf.	E. Fund.	E. Fund.	Ensino Fund.	Ensino Fund.	EJA	EJA
Creche parcial	Creche integral	Pré-escola parcial	Pré-escola integral	Iniciais parcial	Iniciais integral	Finais parcial	Finais integral	Fund. parcial	Fund. integral
128	184	1.512	0	6.080	1.976	2.671	1.315	1.707	0
		*3		*87	*11	*20	*11	*4	

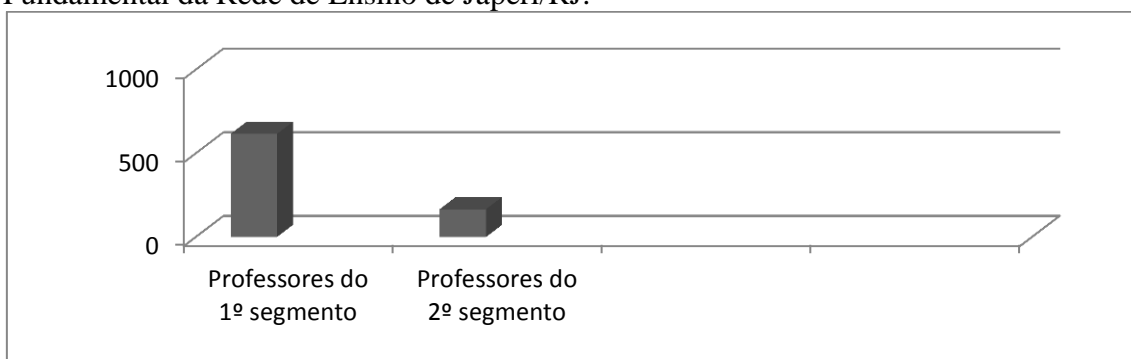
Fonte: INEP (2012)

Cabe informar que os números com asteriscos do quadro nº 03, se referem aos alunos com necessidades educacionais especiais. Referente a esse quantitativo, é importante registrar que, durante a pesquisa, observamos a divergência de informações estatísticas entre os dados do INEP e as informações dadas pelo setor de Educação Especial da Secretaria de Educação de Japeri/RJ. De acordo com a Coordenadora do setor, o levantamento estatístico depende das U.Es. enviarem os dados de seus alunos com NEEs à Secretaria de Educação e, muitas vezes, ocorrem demoras ou ausências de envios, bem como equívocos de incluir na lista alunos que não apresentam deficiências.

Destacamos que o quadro de docentes é formado por 782 professores efetivos: 616 para o primeiro segmento e 166 para o segundo segmento do Ensino Fundamental, conforme representa o gráfico III. Destes, atualmente, 14 atuam exclusivamente na Educação Especial.



**Gráfico III** – Quantitativo de professores do primeiro e segundo Segmentos do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Japeri/RJ.



Sobre a estrutura de atendimento oferecido para os alunos surdos temos: um professor na Coordenação de Educação Especial e um na Orientação Pedagógica que visitam as escolas, recebem responsáveis, planejam e realizam reuniões e encontros pedagógicos com o grupo de salas de recursos e classe especial, fazem matrículas de alunos com NEEs e orientam equipe pedagógica e professores quando solicitadas; duas professoras em sala de recursos para surdos; uma professora de classe especial de surdos e dois intérpretes de Língua de Sinais Brasileira – Libras, atuando numa única Unidade Escolar.

Cabe ressaltar que a rede não dispõe de professores itinerantes da Educação Especial muito menos de intérpretes de língua de sinais em seu quadro de pessoal efetivo. Observa-se que a própria Coordenadora do setor necessita acumular funções para manter a possibilidade de atendimento às demandas. No mesmo passo, os intérpretes são profissionais com proficiência em Libras desviados para esta função ou contratados temporariamente. O quadro nº 04 apresenta o atual quantitativo encontrado na Rede Municipal de Ensino, tendo em consideração a dupla regência ou regime de lotação prioritária (GLP) - horas extras, que podem alterar seus números.

**Quadro nº 05** – Distribuição de profissionais no setor de Educação Especial SEMEC Japeri/RJ

EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE JAPERI/RJ			
Função	Quantidade	Situação Funcional	Total
Coordenador do setor SEMEC/Ed. Especial	01	Efetivo para as séries iniciais com função gratificada	01
Orientador pedagógico do setor SEMEC/Ed. Especial	01	Efetivo para as séries iniciais com função gratificada	01

Professor de sala de recursos	02 para alunos surdos  05 para outras deficiências mescladas.	01 efetivo concursado para a Educação Especial 06 efetivos desviados para atuar em Educação Especial	07
Professor de classe especial	01 exclusiva de surdos; 05 compostas de deficiência intelectual, física e condutas típicas	06 efetivos para as séries iniciais, desviados para Educação Especial.	06
Intérprete de língua de sinais	02	01 efetivo para ASG desviado de função; 01 com contrato temporário para a função	02

Vale esclarecer que Japeri/RJ participa de programas de transferência de renda como o Bolsa Família, saúde bucal do escolar e Informática na Escola. Esta última funciona em cinco escolas da rede.

#### **4.2. A estrutura e o funcionamento da escolarização de surdos na Rede Municipal de Educação de Japeri/RJ: percepções, diretrizes políticas e suportes pedagógicos**

A partir deste tópico, dividido em três partes, apresentamos, com base nas falas dos entrevistados, o funcionamento da escolarização do aluno surdo na Rede de Ensino de Japeri/RJ. Os depoimentos coletados em diálogo com estudos realizados nesse enfoque permitem uma compreensão do contexto de nossa pesquisa, favorecendo o surgimento de pontos, contrapontos e prévias considerações ao final deste capítulo.

##### **4.2.1. Percepções e concepções dos entrevistados sobre a inclusão e a escolarização de alunos surdos na Rede de Ensino de Japeri/RJ.**

No que diz respeito ao eixo percepções e concepções é importante ressaltar que entendemos o termo como uma maneira singular dos indivíduos interagirem com o contexto ambiental, do qual fazem parte, significarem as informações captadas dele e as transformar em ideias, juntamente com Bock et. al (2001) ao explicar o processo de formação de consciência. A percepção proporciona uma maneira peculiar de experienciar e, conseqüentemente, formar uma visão própria – as concepções.

No caso de nosso trabalho de investigação, os participantes das entrevistas semiestruturadas expuseram suas variadas formas de conceberem e lidar com a proposta de

inclusão escolar, a partir de suas experiências com a educação, sobretudo no que se refere à escolarização de alunos surdos.

Cabe citar que, na proposta inclusiva, as diferenças individuais, culturais ou econômicas, não podem ser usadas como empecilho ao usufruto benéfico da educação junto a seus pares. Ao contrário, propõe que as “diferenças” sejam respeitadas em sua forma específica de se desenvolver. Não mais como uma desvantagem, mas como uma peculiaridade. Em outras palavras sugere que a educação seja pensada para “todos”, não se restringindo a este ou aquele grupo específico e, sim, envolvendo todas as necessidades peculiares que se apresentem no contexto escolar (VITALIANO, 2010; GLAT & BLANCO, 2009).

Essa afirmativa é importante, porque pudemos encontrar nas falas dos profissionais entrevistados, percepções que caminham ao encontro dos propósitos colocados pela política de inclusão. Também constatamos divergências na admissão de ações que precisam ser efetivadas para evitar a discriminação, rejeição e exclusão intramuros da escola<sup>29</sup>, quando falamos sobre a inclusão e a escolarização dos surdos.

Clotilde, uma das diretoras entrevistadas, acredita que “toda a equipe da escola precisa fechar com o aluno e vice-versa, não os surdos se fecharem em comunidade<sup>30</sup> e pronto”. Apesar de dar apoio aos professores da escola que dirige, ainda “acha que os alunos surdos e a suas famílias colocam muitas barreiras na efetivação da inclusão”, tais como: “a família não aceitar a língua de sinais para o filho surdo e o aluno surdo, em determinado momento, não admitir os limites de ser um discente como os demais pares” (em entrevista na data de 22/08/2012).

Para essa profissional, “incluir é procurar não tratar nem deixar o aluno surdo se sentir diferente, apesar de ter uma necessidade educativa especial”. Nesse sentido, afirma que “a inclusão é muito bonita, mas muito difícil”! Esta sua expressão se refere à dificuldade dos professores da escola em admitirem a possibilidade de desenvolvimento acadêmico nos alunos surdos. Glat e Blanco (2009) mencionam a questão ao afirmar que “a implementação de um sistema de educação inclusiva não é tarefa simples” (p.30). Isto é ratificado também em Glat e Pletsch (2011, p.31).

---

<sup>29</sup> A expressão “exclusão intramuros da escola”, encontrada em Pletsch (2005), Glat (2009) e Glat e Pletsch (2011), denomina as práticas do cotidiano escolar, em nome da inclusão, que se apresentam contrárias a ela.

<sup>30</sup> Em Skliar (1998) podemos encontrar mais detalhes da questão referente à comunidade surda e sua importância para a vida social do aluno surdo.

(...) oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos que tem necessidades educacionais especiais demanda dos sistemas de ensino reorganização estrutural, oferecimento de recursos pedagógicos e, principalmente, conscientização e formação de seus profissionais para atuar com a diversidade dos educandos presentes nas escolas.

De acordo com isso, Clotilde, assim como Benedita que é Orientadora Pedagógica, compartilham da visão sobre a necessidade de um trabalho em equipe para evitar que os alunos com NEEs se sintam e sejam tratados diferentes. Até mesmo proporcionar oportunidades de sensibilização aos profissionais para estimular a aceitação das especificidades desses alunos. Outro aspecto presente em suas falas se refere à formação de seus profissionais.

Nessa mesma direção, no que se refere à consolidação da proposta de inclusão, Márcia, que coordena o setor da Educação Especial da SEMEC, complementa que:

*A inclusão é um movimento que deve vir de dentro para fora dos indivíduos. Apesar de existir o aparato legal, é necessário que o profissional assuma o aluno com deficiência. Porque é, muitas vezes, por falta de assumir o aluno com deficiência como “seu”, que a escola, como um todo, fica aguardando que o setor de Educação Especial resolva até mesmo questões pertinentes à própria rotina escolar (em entrevista na data de 11/09/2012).*

Como já apontava Laplane (2005), há uma espera que o aluno chegue “pronto”, “qualificado” à escola para ser incluído numa turma. E, por não existir a expectativa da chegada de alunos com necessidades maiores, é que a escola e seus profissionais se assustam com a nova realidade que o movimento de inclusão apresenta. A esse respeito, Cecília, em depoimento, diz que “não nega que a inclusão seja algo que precisa realmente acontecer, mas alerta que o professor não tem sido preparado de uma forma devida para receber o aluno com deficiência” (Professora do 5º ano do Ensino Fundamental, em entrevista, 02/10/2012).

A falta de preparo dos professores para efetivar propostas pedagógicas não é recente (GLAT & NOGUEIRA, 2002). No entanto, outras dimensões precisam ser revistas. A este respeito Glat e Blanco (2009) são sensatas ao dizer que:

*Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (p. 16).*

Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, como viemos discutindo, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (p. 30).

As afirmações dos entrevistados aliadas à constatação dos autores citados demonstram as demandas colocadas pela proposta de inclusão aos profissionais de ensino. Costa (2009), por exemplo, afirma que o quadro social é um dos empecilhos para efetivar a proposta de inclusão. Como os professores são parte desta sociedade, dificilmente se isentam das interferências sociais excludentes, pois:

(...) as condições sociais são contrárias aos indivíduos com necessidades especiais, contribuindo para seu afastamento da educação escolar, do mundo do trabalho, dos bens culturais e das demais instâncias sociais, ou seja, mantendo a cisão entre indivíduo e sociedade (...) a possibilidade de superação das referidas condições poderá estar presente no pensar, nas atitudes e nas ações pedagógicas dos professores conscientes da importância de uma escola democrática, política e aberta à diversidade humana (...) (2009, p.71).

A concepção de que os docentes têm um importante papel para que a inclusão aconteça, assim como as dificuldades enfrentadas, também é manifestada por Ana, que coordena o setor Educacional da SEMEC.

*Percebo dificuldades no professor em adequar métodos inclusivos, além de afirmar certa má vontade aliada ao desconhecimento fazendo emergir no profissional um “não fazer” pela justificativa do “não saber”, existindo, porém, um “não buscar” (em entrevista, 17/07/2012).*

Tal afirmativa mantém nossa discussão na questão do preparo do professor. E essa faz parte da visão de Jussara, uma das orientadoras pedagógicas entrevistadas que em sua narrativa demonstra que:

*Há muitas coisas no papel ainda. Ainda se discute muito a inclusão, se discute muita coisa, mas acho que isso ainda não é feito. A gente discute inclusão na sala de aula e às vezes o aluno pode até estar ali, mas o fato de estar ali não quer dizer que ele é incluído. Então acho assim: que pode até haver leis, mas acho que as coisas deveriam acontecer mais – como uma capacitação maior para os professores. Acho que é preciso (em entrevista, 16/10/2012).*

No mesmo sentido, Cecília aponta que, “apesar da inclusão ser algo que realmente tenha que acontecer, o profissional não tem sido preparado de uma forma devida para

receber esse aluno”. Muitas vezes, sua atuação se dá por conta de sua busca solitária, nem sempre eficaz, mas que funciona como alternativa pedagógica. Vejamos em suas palavras:

*Procuro na internet algo para enriquecer a aula e para ela entender. (...) E sou eu mesma. Ninguém me ajuda não. A não ser as meninas que vêm para poder estar me ajudando na aula. Não tenho nenhum apoio extra não. Não tenho encontros, formações, seminários (em entrevista, 02/10/2012).*

A compreensão de “as meninas” na fala da professora se remete às profissionais que atuam como intérprete de língua de sinais e na sala de recursos para surdos em uma escola da rede. As mesmas são vistas como “as meninas da Educação Especial”, cuja expressão denota uma das dificuldades para a implementação de uma escola inclusiva que é relegar aos professores de sala de recursos e intérpretes, no caso de alunos surdos, a responsabilidade pela escolarização dos mesmos. O depoimento da professora Andreia expressa claramente esta afirmativa:

*Ela (a intérprete de língua de sinais) estudaria aquela matéria, somente aquela matéria e, quando chegasse na sala de aula, ela explicaria como se fosse uma professora, aquela matéria para o aluno dela, especial dela. Aí teria como a gente que, é professor, cobrar (...).(Professora de Português em entrevista, 25/09/2012).*

Como podemos constatar os profissionais, de maneira geral, ainda dividem suas práticas para os alunos “normais” e “anormais” tal qual como já apontado por Glat e Nogueira (2002). O mesmo foi evidenciado em estudos posteriores de Glat (2008) e Glat e Pletsch (2011). Ou seja, ainda se tem a concepção que o professor do ensino regular é para os alunos “normais” e o professor da Educação Especial para os alunos deficientes ou “anormais”.

Acercada visão dos professores entrevistados sobre a proposta de inclusão, prosseguimos com os depoimentos de Francisco e João que concordam com a implementação desta política, mas ressaltam que o professor precisa estar qualificado para lidar com tal aluno. Os depoimentos a seguir são ilustrativos.

*Eu acho que tenho uma visão meio na contramão, avesso a outros professores. Já vi muito professor criticar a inclusão. Eu acho que é bom, é válido para o aluno, é bom para a autoestima e socialização do aluno. Para que ele veja no cotidiano que não tem só pessoas surdas. Não só ficar fechado no seu mundinho bem pequeno. Então acho muito boa a proposta, só que o professor precisa ser qualificado para lidar com eles, senão eles vão perder conteúdo. A proposta é boa, falta a qualificação, falta aparar as arestas para que todo mundo ganhe, o*

*professor consiga ter êxito com relação à aprendizagem desse aluno incluído (João, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

*Na verdade, para mim, antes de incluir esse aluno, o professor devia estar preparado para essa inclusão. É o meu caso: hoje eu não me sinto preparado para lidar com esses alunos especiais. Agora, eu acho que incluir esses alunos com professor preparado, não vou ver a menor diferença, porque eu vou saber abordar, lidar com o aluno como qualquer outro. Se eu estiver preparado para trabalhar com esse aluno, para mim ele é comum. Agora, quando eu vejo que eu não consigo trabalhar com esse aluno, aí sim fica meio complicado. (...) no ano passado eu soube já em dezembro que iria trabalhar com um aluno especial, minha primeira atitude foi tentar trocar, porque na verdade tentei correr, eu não queria. Ofereci (a turma) até para uma colega que havia trabalhado no ano anterior e ela não quis também, não quis aceitar a turma. Então resolvi aceitar o desafio porque, mais dia ou menos dia, iria acabar pegando uma turma com aluno especial. A minha experiência com aluno acho que tem sido uma coisa nova. É sempre complicado. E a conclusão que eu tenho é que não estou preparado totalmente. Uma prova clara é quando se coloca aluno especial dentro da sala de aula. Eu vejo que ainda faltam algumas coisas, alguns cursos de inclusão, participar de algumas palestras. O município, a rede municipal precisa oferecer cursos que preparem melhor esse professor para poder trabalhar com o aluno (Francisco, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

Pletsch (2005,) citando vários estudos, apresentou este sentimento de estranheza no professor diante daquilo que não conhece, como é o caso do aluno com deficiência que outrora estudava somente em espaços segregados. Apesar disso, muitos professores defendem a inclusão e apontam suas dificuldades.

Nas suas exposições, ambos os professores, Francisco e João, confirmam a necessidade de informação para trabalhar com o aluno incluído da maneira adequada. Em suas falas, fica nítida uma preocupação com o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos. Também se evidencia certo temor da frustração de não saber o quê e nem o como fazer pela/para a aprendizagem desses alunos.

A esse respeito Rose, intérprete de Libras, acredita que a inclusão está apenas “engatinhando”. Para complementar, menciona o fato do aluno surdo não ter sua capacidade cognitiva reconhecida por lhe faltar a audição: “ele é uma pessoa super normal, inteligente, tem capacidade, tem qualificação (...)”. No entanto, essa profissional confirma as dificuldades, já citadas anteriormente, de informações nos professores, os quais auxilia interpretando as aulas: “a aula é muito complexa, muito extensa, dificulta ao intérprete para passar para eles (referindo-se aos alunos surdos) (...)”. Apesar disso, afirma que a

escola em que trabalha já deu um passo importante ao encontro de uma inclusão escolar efetiva pela garantia do intérprete de Libras nas salas com alunos surdos incluídos.

Mesmo que essa profissional defenda um esforço da Rede Municipal em promover a formação continuada, parece que a disseminação dessa não é feita de forma a atingir a todos os professores que têm alunos com NEEs incluídos em suas turmas. Citamos “atingir”, porque outras falas de profissionais deixam transparecer a existência desse esforço, através do setor de Educação Especial, em realizar formações continuadas e dar suporte aos professores e equipe técnica. Apesar disso, a queixa de que não se é oferecida formação, também ecoa significativamente.

Como João e Francisco requerem que sua rede de ensino proporcione algum tipo de informação sobre como lidar com o aluno surdo em sala de aula, Cecília, em sua fala anterior, já relatou ser ela mesma quem procura sua formação, acessando a internet por não receber ajuda de ninguém. Já Maria Rita (professora da classe especial de surdos), Sandra (professora do AEE de surdos) e Jussara (orientadora pedagógica), acreditam que o professor precisa buscar informações para melhorar sua prática e efetivar a inclusão. Os seus depoimentos nas entrevistas evidenciam isso.

*Eu acho extremamente necessária (a formação continuada). Tem a formação continuada, mas precisa ter o desejo do professor de continuar. Alguns acham que já terminou a faculdade e está bom. A gente vê muito isso. Ou se recebeu um aluno “assim, assim”, já diz logo que não sabe a doença<sup>31</sup> que ele tem e pronto. E ali, não procura fazer um curso, porque sabemos que, se for esperar do governo, não vamos ter isso. A gente tem que se conscientizar. Infelizmente vivemos num país assim. Então, a formação continuada do professor infelizmente tem que sair do nosso bolso (Maria Rita, professora da classe especial em entrevista, 16/10/2012).*

*Mas, como o educador tem que buscar, eu fui. Busquei, pesquisei e, assim, fizemos um trabalho bem legal! (Sandra, professora do AEE em entrevista, 22/08/2012).*

*Há 02/03 anos fiz 80 horas de Libras. Mas o professor precisa buscar mais. Apesar de ter reuniões frequentes da Educação Especial para trocas de informações (Jussara, Orientadora Pedagógica em entrevista, 16/10/2012).*

Essas profissionais concordam que a rede proporciona formação continuada, mas não é suficiente para atender às necessidades que o professor apresenta frente às

---

<sup>31</sup>É importante destacar que esta professora concebe a deficiência do aluno como uma doença. Isto nos remete ao modelo clínico de outrora, uma parte da construção da história da educação de surdos já mencionado no capítulo 1 deste trabalho.



especificidades dos alunos surdos. Vale citar que as formações oferecidas são generalistas cujo foco frequentemente recai sobre alunos ouvintes da classe comum. O que impede um aprofundamento nas questões da surdez e seu tratamento pedagógico, como afirma Maria Rita: “(...) A rede oferece um curso básico de Libras. Mas um curso de formação que te possa preparar mesmo para o trabalho? Não vejo! O curso de letramento é voltado para o ensino regular” (professora da classe especial de surdos em entrevista, 16/10/2012). Tais relatos não estão de acordo com o que sinaliza o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) quanto à formação continuada dos professores para o desenvolvimento da escolarização bilíngue de alunos surdos.

Conforme o exposto, constatamos que as experiências e concepções desses profissionais ratificam o preparo do professor como um dos determinantes para a efetivação da proposta inclusiva. Como vimos, tal preparo se dá em formações, inicial e, principalmente, continuada. A este respeito a Rede Municipal de Ensino de Japeri/RJ, através do site da SEMEC, divulga que se empenha em dar acesso à educação aos alunos com deficiência. Porém, não cita a mesma preocupação na oferta de condições apropriadas para a progressão acadêmica deles.

[...] Como resultado de uma política de inclusão social, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura - Semec busca garantir melhores condições de acesso à educação aos portadores de necessidades especiais (SEMEC, 2012).

A permanência com qualidade na escola para os alunos com NEEs, no caso do aluno surdo, precisa estar garantida no sistema educacional (UNESCO, 1994; BRASIL, 1988; GLAT 2009; PLETSCHE, 2010). Podemos afirmar que, na proposta inclusiva, o discurso escrito da SEMEC negligencia esse fator cuja formação de seus profissionais se torna interferente nessa permanência.

Ainda sobre essa questão, os relatos trazidos discorrem acerca da consequência que o despreparo do professor traz para a prática pedagógica com alunos surdos, evidenciando o tipo de permanência que esses alunos passam a usufruir nas escolas.

O depoimento da professora Maria Rita questiona a proposta inclusiva pelo viés desse acesso dos alunos com NEEs à escola, sem o devido preparo do professor. Para ela, com esse modelo de fazer a lei e depois pensar no preparo, “o professor pode escolher querer fazer alguma coisa ou não pelo aluno”. E, num sistema que garante a matrícula, mas

não se compromete, pelo menos em seu discurso escrito, com a escolarização efetiva, a prática de não querer fazer alguma coisa pelo aluno, pode ser encontrada.

*Acho que a educação inclusiva, na verdade excluiu muitos alunos, porque quando o atendimento que a gente tem é em classe especial, ele é mais direcionado. Agora quando vai para a sala de aula, o aluno fica sentado ali, se o professor não quer nada também fica ali* (Maria Rita, professora de classe especial em entrevista, 16/10/2012).

Em síntese, verificamos a partir dos depoimentos coligidos que os profissionais da Educação entrevistados apoiam a proposta de inclusão escolar, mas ressaltam as dificuldades enfrentadas para efetivá-las no cotidiano escolar. Como nos diz Jussara: “há muitas coisas no papel ainda” (orientadora educacional em entrevista, 16/10/2012) que necessitam ser implementadas para garantir de fato práticas que realmente permitam uma inclusão para todos os alunos e, nesse caso, específico também para os alunos surdos.

A partir dessas concepções e constatações dos profissionais sobre a inclusão e a escolarização de surdos, o tópico seguinte irá discorrer sobre como se efetiva a prática inclusiva com esses alunos na Rede de Ensino do Município de Japeri/RJ.

#### **4.2.2. Diretrizes políticas e práticas para a escolarização de alunos surdos na Rede de Ensino de Japeri/RJ.**

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas se refere às diretrizes e orientações práticas oferecidas para as escolas por meio dos gestores da Educação no que se refere a inclusão escolar dos alunos surdos.

Antes de entrar nas reflexões a partir dos dados da pesquisa, vale citar Dias, Silva e Braun (2009, p.106) que ressaltam que as práticas na escola inclusiva devem:

(...) se respaldar no oferecimento de adaptações e suportes para o aluno, bem como o professor regente de turma. Pois, para a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais, é somente a partir dessas instâncias que as ações de ensino-aprendizagem podem ser efetivadas com relevância.

No caso do aluno surdo, como já mencionamos outrora, a língua de sinais (Libras) e a pedagogia visual são ferramentas essenciais para possibilitar sua escolarização. No entanto, é necessário contar com outras ferramentas que possam ser adicionadas para intermediação de significados facilitando a compreensão do aluno surdo, a mediação semiótica de Vigotski (KELMAN, 2011 b) mencionada no capítulo 2.

Nessa direção é que as escolas desta Rede de Ensino, que atendem a alunos surdos, são orientadas para um trabalho específico com este alunado. A Coordenadora da Educação Especial da SEMEC relata que, no cotidiano, é sugerido que o trabalho seja realizado a partir de contextualizações (Libras com Português escrito: textos, histórias, cartazes e outros). Uma orientação de que a educação de surdos seja bilíngue e que prossiga por este caminho. Vejamos em suas palavras:

*A gente procura estar orientando mais o trabalho, passando alguma coisa para eles (os professores) da questão da necessidade do aluno surdo, de se trabalhar mais a vivência deles (dos alunos), coisas mais adequadas à sua realidade. Que se utilize bastante recursos visuais, que se possa fazer um trabalho de Português sempre junto com a Libras, um trabalho bilíngue. Estas orientações a gente sempre dá. Orienta também, de que não adianta estar trabalhando o ba-be-bi-bo-bu. Que não é isso! Mas procure estar contextualizando, trabalhando sempre junto coma Libras e lançando em Português. Normalmente o que a gente percebe é que eles trabalham muito ligados a esta questão de textos, de histórias, procurando contextualizar com cartazes, e fazem histórias em Libras e fazem em Português (Márcia, Coordenadora de Educação Especial em entrevista, 11/09/2012)*

Ao considerar que, a condução da educação bilíngue pressupõe o conhecimento e o domínio de Libras nos alunos surdos e o conhecimento básico desta língua de sinais em seus professores (UNESCO, 1994; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008), cabe citar a situação apresentada nesta Rede Municipal de Ensino.

Segundo relatos dos professores entrevistados encontramos a afirmativa de que 82% de 17 alunos surdos dominam Libras, entre os que se encontram incluídos em classe comum e os de classe especial. Também, o mesmo domínio é encontrado nos dois intérpretes de Libras, na professora de classe especial de surdos e na professora do AEE. Já o mesmo não se pode afirmar quanto aos professores que lecionam para os surdos na classe comum. Estes não têm a noção dos sinais básicos de Libras. Isso restringe toda comunicação aos “ditos especialistas”, enquanto os professores regentes encontram dificuldades em chegar ao aluno surdo para poder estabelecer uma mínima comunicação eficaz, quanto mais em mediar o conhecimento.

A própria Coordenadora da Educação Especial admite que “mesmo se não tiver intérprete, mas se o professor da turma domina Libras e faz um trabalho adaptado, se consegue resultados” (Márcia, em entrevista, 11/09/2012). Na prática, essa afirmativa não se efetiva, uma vez que ainda não foi possível contemplar os professores que possuem alunos surdos incluídos, com a formação continuada específica para os mesmos. No

momento, essa formação em Libras do professor que tem pelo menos um aluno surdo em turma é precária, apesar da oferta de dois cursos básicos pela rede. Pelo apresentado, tais cursos não são procurados pelos professores (que são o alvo principal), sendo as vagas preenchidas por pessoas da comunidade, como fica constatado na fala a seguir da Coordenadora Educacional.

*A gente oferece o curso de Libras há muitos anos e é interessante que a comunidade se interessa mais do que os professores; são estudantes ou outras pessoas de livre escolha (Ana, Coordenadora Educacional da SEMEC em entrevista, 17/07/2012).*

Muitos dos professores entrevistados desconhecem esta formação fornecida pela Rede Municipal de Ensino, enquanto outros afirmam não só sua existência como confirmam a conclusão de um período de curso.

*Entrevistador: Esta rede não tem curso de Libras?*

*Entrevistado: Não tenho conhecimento. Não me passaram.*

*Entrevistador: Se você tivesse conhecimento desse curso, faria?*

*Entrevistado: Faria. Tenho até disponibilidade. E eu queria (...) (João, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

*Cheguei a fazer um ano de curso de Libras para poder entrar no mundo deles. Teve a continuação, mas eu não pude continuar. Esse é o da SEMEC (Tereza, professora de Português em entrevista, 11/12/2012).*

*Mas eu já tinha feito um tempo de Libras. É uma coisa que me chama a atenção. Eu fiz um período já há uns dois, três anos de Libras. Fiz oitenta horas de curso. E ano passado também eu fiz porque eu tive uma aluna surda, aí eu comecei a fazer o curso. (...) Já tem uns cinco anos (Jussara, Orientadora Pedagógica em entrevista, 16/10/2012)*

Por não dominarem a Libras, os professores de classe comum precisam se fiar totalmente na atuação do intérprete. Como essa se dá de forma precária nesta rede, os profissionais precisam **dar um jeito para a coisa acontecer** (grifo nosso). O professor Francisco da disciplina de Matemática revela em sua fala que:

*É você e o aluno, e isso acontece e nós não temos intérpretes suficientes para estar em uma sala e outra, porque não é só esta sala que têm surdos e elas precisam se revezar. Fica um pouco complicado (em entrevista, 25/09/2012).*

Isso se torna complicado não só pelo fato da insuficiência de profissionais, mas também da carência de adequações metodológicas necessárias à aprendizagem do aluno surdo. Os professores acreditam que somente com a presença e orientações dos “ditos especialistas” da escola o trabalho possa fluir, neste momento em que eles não se sentem

preparados. Mas Ana, a Coordenadora Educacional da SEMEC percebe que a problemática vai muito além ao afirmar que:

*A gente tem uma dificuldade de adequação do método de ensino nas escolas. O professor até pode ter a Libras, mas esta metodologia, ela é diferenciada. E é neste trabalho que eu percebo a dificuldade do professor (em entrevista, 17/07/2012).*

O desconhecimento de metodologias específicas para o ensino dos alunos surdos, também se apresenta na inserção do Português na modalidade escrita. Uma das professoras entrevistadas atua nessa disciplina numa turma do 9º ano e demonstra carecer das informações necessárias quanto “o quê” e “como” ensinar leitura e escrita para os alunos surdos, respeitando o aluno como detentor de outra língua – a Libras.

*(...) Minha aula é praticamente toda falada, escrevo pouco no quadro, dou exemplos orais, trago exercícios de concurso para ajudar a incluir a todos lá fora. Não tenho a informação de trabalhar recursos visuais. Eles trabalham isso mais na sala de recursos. (...) Não há quase atividade de produção textual. Quando há é em forma de trabalho ou em grupo na sala ou em casa. (...) Não consigo perceber se o aluno surdo consegue produzir escrita (Andreia, em entrevista, 25/09/2012).*

A afirmação da professora Andreia evidencia a necessidade do seu preparo em conhecer a estrutura de aquisição da linguagem gestual e escrita do aluno surdo. Isto é, da necessidade de aquisição da Libras como L1 (língua de instrução, a primeira língua do surdo) e o Português na modalidade escrita como L2 (língua de inserção social) que, segundo Quadros (1997 e 2006) só poderá ser aprendido pelo aluno surdo após seu aprendizado em Libras. Essa mesma postura é evidenciada em estudos dessa natureza quanto a querer alfabetizar alunos surdos pelo caminho ouvintista, colocando a supremacia ouvinte acima das necessidades comunicacionais e de identidade do surdo. Necessidades estas que passam, indiscutivelmente pela aquisição de Libras (GÓES, 1996; QUADROS, 1997; GOLDFELD, 2002 dentre outros). Tal desconhecimento dessa professora se deve, também, à carência de formação continuada promovidas pela rede sobre a escolarização do aluno surdo.

A dificuldade da professora Andreia com um aluno surdo ficou evidenciada na maior parte dos entrevistados, sobretudo no que se refere ao ensino da língua portuguesa. Os depoimentos das intérpretes e da professora Cecília reforçam nossa análise:

*O professor está acostumado a dar uma aula comum, normal, para os ditos regulares. Mas, de repente, ele tem que se envolver para fazer uma*

*prova adaptada, uma aula adaptada, um teste adaptado. Então ele tem que se inserir também na vida dos surdos. E isso para ele nem sempre é tão fácil* (Rose, intérprete de Libras em entrevista, 10/10/2012).

*Enfrento dificuldades pelos alunos não saberem ler, o que faz desconhecem o alfabeto e não compreenderem a datilologia. O trabalho não progride. Percebo que precisa de mais comprometimento, mais empenho dos professores em sala de aula.* (Leila, intérprete de Libras em entrevista, 18/09/2012).

*Procurei colocar cartazes pela sala, coisas pra eu poder me comunicar com ela (sua aluna surda). Eu sempre bato na tecla de reforço na parte da língua portuguesa que é a base de tudo. A minha proposta seria essa: de investir na área da língua portuguesa com leituras, atividades diferenciadas para que eles possam desenvolver a escrita e a leitura, que para mim é a base. Tanto ela como os outros também* (Cecília, professora do 5º ano em entrevista, 02/10/2012).

Apesar dessas declarações, a Coordenadora do setor da Educação Especial afirma que orientações são dadas quanto à maneira de trabalhar com surdos, mas também se valorizam outras ferramentas que o professor venha a utilizar para conseguir êxito.

*A gente procura orientar a contextualização entre a Libras e o Português. Mas se o professor tem a facilidade de estar trabalhando de uma determinada forma, se está dando certo, se ele está conseguindo encontrar o caminho dele ali, é o que é importante pra gente: que esteja surtindo algum efeito. Mas algumas orientações específicas a gente dá, eles tem essa autonomia* (Márcia em entrevista, 11/09/2012).

No entanto, o processo de aquisição de Libras e do Português na modalidade escrita, precisa ser considerado em suas etapas de transição entre uma língua e outra. Admitir que o surdo é como um estrangeiro na língua portuguesa, se torna um grande avanço para os professores compreenderem o processo de aprender uma nova língua. Ainda mais quando se trata de duas línguas de modalidades diferentes (uma visuo-espacial e outra oral-auditiva). A interlíngua, citada no capítulo 2, representa essa transição em que, não se domina totalmente nem uma língua, nem outra. Por isso precisam ser considerados os equívocos ortográficos do aluno em aprendizagem ao passar pelos vários estágios que a interlíngua apresenta (QUADROS, 2006; KELMAN, 2011 b). Apesar da realidade de que há alunos surdos que não dominam Libras, o que interfere em iniciar a transição entre línguas, fica notório que os professores ignoram este processo necessário a este alunado,

principalmente o docente responsável pela disciplina de Português que trabalha com surdos.

*Eles não usam verbo, não usam acento. E, pra mim, no 9º ano que tem verbos, acentos e pontuação, não tenho como cobrar deles. Eles não usam como vou cobrar? A mesma regra que está no livro foi pedida para que se colocasse em cartaz para fixarem na sala e estudarem. Eu falei que não, que teriam que saber que o estudo está ali. Ali perto deles. Porque eu coloco num cartaz aqui, mas na vida dele inteira vai ter um cartaz para dizer para ele o que tem que fazer? (Andreia, professora de Português em entrevista, 25/09/2012).*

Sobre a fala da professora Andreia, Quadros (1997, p. 68) concorda com o pensamento vigotskiano e com os socio-interacionistas de que o ambiente cumpre grande papel “na produção da estrutura da linguagem” (...) “as regras gramaticais são desenvolvidas a partir de associações e memorizações no contexto social”. De acordo com essa perspectiva, a sugestão do cartaz que foi dada à professora, também defendido como estratégia mediadora por Dias, Silva e Braun (2009), concorda com o direcionamento teórico que defendemos neste estudo e contempla a especificidade visuo-espacial do surdo (BUZAR, 2009). No entanto, a professora desconsiderou a orientação por desconhecer as especificidades do aluno surdo.

Por outro lado, temos professores, como por exemplo, Tereza, que adotaram práticas diversificadas adaptando suas aulas.

*É complicado para a gente montar uma prova adaptada, até uma aula adaptada. Quando eu dou textos (sempre as intérpretes nos ajudam). Procuro ilustrar, construo opções objetivas, pra poder tentar facilitar porque se for uma coisa muito extensa, complica muito para eles. Aí a gente tem que minimizar aquilo pra procurar ser mais objetivo tanto na aula quanto na prova. Eu faço um texto pequeno e peço para ilustrar de uma forma geral para os demais alunos também. E, as perguntas, de uma forma mais objetiva. Faço poucas atividades adaptadas, mas por outro lado ele precisa também acompanhar ali o que os outros estão fazendo, por estar ali naquela turma. Se eu passar uma atividade totalmente diferenciada no todo para eles, vão se sentir um pouco excluídos. Então procuro misturar um pouco. Trabalhar música também foi legal, eles gostaram. Fomos batendo palmas e eles foram acompanhando. Dá para perceber que vão sentindo mesmo a vibração da música. Apesar de ter ficado em dúvida de como trabalharia com música, tive a ajuda da intérprete que me mostrou não ser insignificante pra eles. Pois podem ver a letra e sentir a vibração do som, conseguindo acompanhar (professora de Português em entrevista, 11/12/2012).*

Como podemos depreender do depoimento da professora, o foco de sua prática recai sobre as adaptações curriculares que facilitam a aprendizagem do Português na modalidade escrita e demais conteúdos escolares.

Vale citar, no entanto, que apesar desta Rede Municipal de Ensino ter conhecimento de tais práticas diversificadas, a sua adoção no cotidiano das escolas é recente, como podemos constatar na fala uma das orientadoras pedagógicas entrevistadas.

*Não havia, anteriormente, a preocupação em adaptar as provas dos alunos surdos. O que havia era somente a atitude de tirar uma ou outra questão para dar menos peso, mas sem converter aquele conteúdo para uma linguagem que o aluno surdo entendesse. Era excludente. Hoje, temos avanços nesta parte. A prova adaptada vem ordenada do município (Benedita, Orientadora Pedagógica em entrevista, 22/08/2012).*

Sobre tais adaptações do conteúdo escolar, vários docentes se manifestaram.

Vejam os:

*Os trabalhos e provas precisam de adaptações. As aulas não precisam ser adaptadas porque tem a intérprete. Para o que se usa na matéria, não precisa de mais nada. As provas são adaptadas com desenhos, figuras, palavras para completar, para ligar. Não concordo. Não é algo que o prepare para um concurso ou Ensino Médio. A aula não precisa ser adaptada porque tem a intérprete. Conforme eu falo, ela faz interpretação para eles do que eu estou explicando. (...) na escrita eles copiam tudo normal (como os ouvintes). Olham, copiam, faz e copia. Eles não têm essa língua de produção textual. Aqui nós não temos redação, nem nas crianças também. Porque a parte de redação fica mais para parte de um trabalho, vamos fazer uma redação desse trabalho. Eles fazem uma redação da escrita deles. Só que eles fazem corretamente com verbo, com acento. Fazem a questãozinha normal. Não sei se tem ajuda. O trabalho vai para casa (se referindo ao trabalho ser feito em casa). Nunca fizeram o trabalho textual na minha frente. Sobre escrita espontânea eu tenho uma aluna só que faz isso, até porque ela também lê lábios. O trabalho com figuras, cenas e etc. eles até têm, mas na sala de recursos (Andreia, professora de Português em entrevista, 25/09/2012).*

*Adapto as questões com figuras, faço uso de múltipla escolha. Se der, faço o desenho da questão. Quanto mais desenhada for a questão para o aluno visualizar, melhor (Francisco, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

*Tento colocar na forma mais simples possível para a compreensão deles. Se tiver uma questão que eu possa melhorar colocando um sinal, uma fórmula que eu já colocaria para os outros alunos, eu coloco para facilitar. Tento colocar desenhos, eu represento, mas a Matemática chega num nível que passa ser muito difícil você colocar desenhos. A única coisa que pode facilitar é colocando uma fórmula que eles já teriam que gravar. Recebo orientações sobre as adaptações visuais*



*através das professoras especialistas da Educação Especial desta escola (João, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

*Procuo me comunicar usando livros, figuras, vídeos. É uma artista! Gosta de desenhar e de pintar, mas não lê nem escreve (referindo-se à sua aluna surda de 18 anos). Procuo atividades lúdicas: jogos, brincadeiras, palavras cruzadas, caça-palavras, jogos de encaixe, mais dinâmicas (Cecília, professora do 5º ano em entrevista, 02/10/2012).*

Apesar dos discursos dos professores demonstrarem a procura por atitudes adequadas que atendam as especificidades de aprendizagem do aluno surdo, o depoimento de uma das intérpretes de Libras contradiz os mesmos quando afirma:

*Os professores não têm esse cuidado em adaptar as aulas. A professora de História visualiza bem a sua aula. Os outros não. É só giz mesmo. Não adianta só a interpretação, eles precisam visualizar, têm esta necessidade. Tanto a aula quanto a prova precisam ser adaptadas para ter resultado (Leila, intérprete de Libras em entrevista, 18/09/2012).*

Como podemos extrair dos depoimentos acima, ficam evidentes as contradições dos professores entrevistados sobre a escolarização dos alunos surdos. Os que conseguiram algum tipo de informação sobre recursos visuais e sugestões de atividades que facilitem a compreensão do aluno tentam, por si, nas “tentativas e erros” alcançar o caminho do desenvolvimento da aprendizagem específica de alunos surdos. Mas, figura, além do desconhecimento, uma postura na professora de Português em tentar equiparar o aluno surdo aos demais alunos sem investimento na sua necessidade educativa especial. O que, só é possível, desde que os mesmos conteúdos lhes sejam apresentados com as devidas adaptações. Ou seja, com instrumentos mediadores (DIAS, SILVA & BRAUN, 2009).

No que tange à aprendizagem dos conteúdos escolares pelo aluno surdo, é preciso considerar a primordialidade da aquisição da leitura e escrita que possibilite tal aprendizagem. A esse respeito, Quadros (2006) ressalta que, através das devidas adaptações, se pode estimular o gosto pela leitura nos alunos surdos. Isso, porque, ao dominar a leitura, o aluno surdo desenvolve melhor o seu conhecimento. Caso sejam alfabetizadas pelas mesmas estratégias “ouvintistas”, Fernandes (s/d) nos alerta que, tais alunos correm o risco de adquirirem leitura mecânica, sem compreenderem adequadamente as palavras, nem significá-las de forma a conseguirem evoluir desta para uma escrita autônoma. A metodologia do letramento possibilita essa evolução por sua característica de construção da escrita na prática social, nos desafios e necessidades do cotidiano.

Com referência a essas afirmações, Dias, Silva e Braun (2009, p.108) sugerem que:

Quando um aluno surdo é encaminhado para a classe regular, como já discutido, cabe ao professor desenvolver algumas ações que garantam sua participação plena nas atividades cotidianas. Por exemplo: utilizar vocabulário e comandos simples e claros nos exercícios; modificar o vocabulário, os comandos, as instruções, as questões, principalmente na hora das avaliações; dar-lhe oportunidades para ler, escrever no quadro, levar recado para outros professores e colegas; certificar-se de que ele participa das atividades extra-classe etc. É importante também atentar para o fato de que embora sabendo ler (ver o significante, a letra), os alunos surdos muitas vezes não entendem o significado daquilo que leram, sendo necessário traduzir, trocar ou simplificar a forma da mensagem.

Não podemos deixar de mencionar que para a aquisição e domínio da leitura e da escrita, além da preocupação em utilizar a metodologia adequada, também precisa se considerar a predisposição cognitiva do aluno surdo (FERNANDES, 2006; QUADROS, 2006). Tal predisposição tem, como um dos determinantes, as diferenças socioculturais derivadas de suas variadas experiências. Essas os distinguem entre si, o que repercute na aprendizagem no que concerne ao tempo para sua aquisição, a forma de compreensão e a carga motivacional investida. O professor João, que leciona Matemática, fala sobre tal aspecto em entrevista:

*Eu tenho dois alunos surdos incluídos no 6º ano: um não escuta nada e o outro escuta pouco sem aparelho; escuta algumas coisas. Esse menino que não escuta nada, ele tem se desenvolvido mais do que o que escuta pouco. Porque o que escuta pouco, ele não desenvolveu as técnicas de Libras direito; ele escuta pouco, mas é muito acomodado. Ele se apóia muito no escutar um pouquinho e fica em cima do muro: não consegue entender perfeitamente o professor e nem desenvolve a Libras direito. Até a intérprete tenta ajudar a ele, só que parte daquele desinteresse dele e, na realidade, em si ele já não tem muito interesse na aprendizagem. Já esse outro menino que não escuta nada, eu nunca vi os pais dele, nem sei quem são e o menino é nota 10. Com relação a mim ele só tira 10. Muito bom! Agora já não posso diferenciar. Não sei o que motiva a esse menino estudar tanto (em entrevista, 25/09/2012).*

Os depoimentos também evidenciaram aspectos sobre as avaliações dos alunos surdos. A este respeito, a posição tomada pela gestão Municipal de Educação, bem como sua repercussão na condução da prática escolar dos professores, é apresentada nos seguintes relatos:

*Avaliados por relatório, os alunos surdos, não são retidos. Um procedimento da Secretaria (de Educação) questionado pelo setor: se o aluno surdo não tem comprometimento cognitivo, pode fazer prova com conteúdo da turma, adaptada, como os ouvintes. Há a orientação para a*

*prova ser adaptada, tanto por parte da equipe de Ed. Especial SEMEC, quanto por parte dos orientadores das Unidades Escolares. Mas a equipe de Educação Especial da SEMEC precisa fiscalizar (Marcia, Coordenadora da Educação Especial em, 11/09/2012).*

*A prova adaptada precisa ser pedida com data para entrega, cobrar, revisar. Falta preocupação do professor na elaboração da avaliação adaptada. Até mesmo preguiça. Apesar de a orientadora cobrar e fiscalizar. O professor não tem dificuldade em avaliar o aluno, mas de construir uma prova adaptada. (Clotilde, diretora geral de uma Unidade Escolar em entrevista, 22/08/2012)*

*A prova é adaptada, mas não foi recebida instrução na graduação em como fazê-lo. E, na escola, a pessoa que orienta também não sabe. Nesta escola, o intérprete vê e dá o aval dele para as provas que o professor constrói. O aluno senta e faz a prova sozinho. O intérprete fica na sala para o surgimento de dúvidas do aluno surdo (Francisco, professor de Matemática do 9º ano em entrevista, 25/09/2012).*

*As provas são construídas pelas professoras da Educação Especial atuantes na escola. E são aplicadas na própria sala do aluno junto aos demais alunos ouvintes (Rose, intérprete de Libras em entrevista, 10/10/2012).*

*Estimulo os alunos surdos a pegarem a prova adaptada e a começarem fazer sozinhos. Só depois me pedirem ajuda. Tais provas são orientadas e aplicadas por nós da Educação Especial desta escola, dentro da sala com o professor. Até o 3º bimestre os resultados avaliativos eram insatisfatórios, porque não havia revisão a tempo hábil para aplicação. Neste 3º deu para fazer legal. Aguardamos o resultado (Leila, intérprete de Libras em entrevista, 18/09/2012).*

*Na socialização a aluna está ótima. Nas provas adaptadas ela corresponde. Faz as avaliações na sala de aula junto com os outros alunos, com a ajuda da intérprete (Cecília, professora do 5º ano em entrevista, 02/10/2012).*

*Impus que neste ano o aluno fizesse a prova na minha frente. Nos anos anteriores eram dadas as respostas a ele, sob pretexto de que era um meio de ajudá-lo. Mesmo que me entregue em branco, prefiro. Pelo menos mostra a sua capacidade. Porque, eles estão acomodados com o fato da aprovação automática e não se esforçam em aprender (Andreia, professora de Português do 9º ano em entrevista, 25/09/2012).*

Podemos perceber nestas falas que as modificações necessárias para atender às especificidades dos alunos surdos nas avaliações ainda carecem de diretrizes claras. Esta rede, embora tenha alunos surdos incluídos há aproximadamente seis anos, apresenta fragilidades na condução do processo de ensino e aprendizagem e, principalmente na compreensão e objetivo da avaliação deste alunado. Observamos, de modo geral, que

“tentativas e erros” foram adotadas ao longo desse período como forma de mostrar que “pelo menos” algo está sendo feito em prol da escolarização do aluno surdo. Porém, se nota a falta de uma diretriz mais sistematizada no que se refere ao ensino de alunos surdos. Vale ressaltar, a fala do professor Francisco, que evidencia a carência de informação e até mesmo autonomia da equipe técnica pedagógica das Unidades Escolares em elaborar propostas nessa direção.

Quanto ao resultado avaliativo final dos alunos surdos nas U.Es., citado pela coordenadora Ana, nesta rede de ensino, houve a opção por interpretar a legislação pelo viés da aprovação automática. As falas a seguir evidenciam essa opção:

*A avaliação é normal: lança nota. Só que, ao final do ano já não lança a reprovação. A aprovação é feita por relatório* (João, professor de Matemática do 6º ano em entrevista, 25/09/2012).

*Eu não concordo com este tipo de privilégio, porque acho até que é um tipo de preconceito. Tipo: ele não consegue, não vamos dar nota, não vamos fazer nada; que o normal consegue, mas ele não consegue. Eu discordo muito disso* (Andreia, professora de Português em entrevista, 25/09/2012).

*A meu ver, não deveria ser sempre passar, passar, passar (se referindo à aprovação automática). Mas a própria lei favorece o aluno para que ele passe automaticamente* (Rose, intérprete de Libras em entrevista, 10/10/2012).

*A nota do aluno desinteressado está na média, mas do outro aluno motivado está acima até dos alunos ditos normais* (João, professor de Matemática do 6º ano em entrevista, 25/09/2012).

Essa opção pode levar a uma fórmula, já relatada por Fernandes (s/d) e outros autores, de que se tem a concepção do aluno surdo como um “coitadinho”, não compreendendo que sua diferença linguística não é sinônimo de incapacidade acadêmica. Na verdade, o que considera o Decreto 5626/2005 no art. 14 §1º incisos VI e VII (BRASIL, 2005), ao regulamentar a Lei de Libras (BRASIL, 2002), é relativo ao cuidado que se deve ter com os mecanismos avaliativos do aluno surdo, tornando-os coerentes e possíveis de serem apresentados nas duas línguas. Esse aspecto parece ainda ser dificultoso para esta rede de ensino, como mostram as entrevistas. Caso atendesse a todas as orientações pedagógicas do MEC e outros organismos quanto ao preparo, desenvolvimento e cômputo de resultados dos instrumentos avaliativos do surdo, esta rede precisaria de alterações tais como: revisão no quantitativo de profissionais envolvidos com esses alunos,

revisões no currículo, na metodologia, bem como uma formação profissional capaz de atender às peculiaridades dos alunos surdos com ênfase no aprendizado de Libras, tanto para os alunos como para os professores de classe comum.

No que se refere ao quadro de profissionais envolvidos com alunos surdos nesta rede, cabe ressaltar a situação funcional encontrada em toda rede e nas Unidades Escolares investigadas. Dos quinze entrevistados, cinco possuem vínculo empregatício de contrato de trabalho temporário, além das coordenadoras, diretoras e orientadoras exercerem função gratificada, suscetíveis a mudanças inesperadas dependentes do rumo político que se toma no município. Como em Japeri/RJ, este cenário pode ser encontrado na maioria dos municípios do Brasil que possuem número significativo de contratados no quadro profissional do magistério. Esta situação, como apontado anteriormente no capítulo 2 por Lacerda e Lodi (2008), interfere no sucesso da implementação da proposta bilíngue na escola, uma vez que a rotatividade impede a continuidade do trabalho que está sendo realizado. As trocas de profissionais sugerem sempre um recomeço impeditivo da permanência de um trabalho bem formado e contínuo.

Tal fator reforça nos professores o desconhecimento e/ou possibilita discordâncias sobre direcionar o aproveitamento escolar do aluno surdo, além de fortalecer o desconforto dos que precisam executar, sua função, por ser uma normativa municipal. Inegavelmente interfere em toda a realidade educacional do aluno surdo nesta rede. Além de impedir um acompanhamento sistemático dos ganhos que o aluno tem ao longo dos anos de escolaridade.

Para contribuir com uma das medidas de redução das dificuldades do professor em trabalhar a prática com o aluno surdo, Vitaliano e Valente (2010) apontam para a necessidade inicial de formar professores reflexivos. Estes são entendidos como aqueles que, ao refletirem sua prática cotidiana, passam a investigar novas maneiras de lidar com as dificuldades e desenvolvem novas habilidades no aprendizado trazido com as experiências.

Podemos constatar, até este momento da proposta inclusiva, que nem sempre as formações dão conta de seguir por este caminho. Ainda encontramos na realidade brasileira dificuldades em uma formação que tenda efetivamente para a diversidade e para a inclusão (KELMAN, 2011 a/b). Como os professores entrevistados durante a elaboração deste trabalho se sentem desinformados e despreparados desde sua formação inicial, para

atuarem com alunos com NEEs, muitos outros profissionais nutrem os mesmos sentimentos, como assinalam Asín e Los Santos (1998, *apud* VITALIANO, 2010).

A partir dos depoimentos apresentados pelos professores da Rede de Ensino de Japeri/RJ, quanto às suas experiências cotidianas em face das diretrizes municipais, veremos no próximo tópico, quais suportes são utilizados para auxiliar o professor em sua sala de aula com o aluno surdo.

#### **4.2.3. Encaminhamentos e suportes pedagógicos para alunos surdos na Rede de Ensino de Japeri/RJ**

Neste eixo apresentamos uma análise das propostas e suportes pedagógicos oferecidos pela Rede Municipal de Japeri/RJ para efetivar a escolarização dos alunos surdos. Esta análise focará principalmente as propostas de suporte que se relacionam com as políticas de inclusão escolar adotadas nesta rede a partir das diretrizes federais. Em foco estão: o atendimento educacional especializado (AEE) e o intérprete de língua de sinais. A nossa investigação mostrou também a existência de classe especial de surdos que é utilizada como transição para a classe comum.

A opção pela manutenção das classes especiais foi evidenciada na maioria dos municípios da Baixada Fluminense na pesquisa realizada por Pletsch (2012) que investigou nove dos 13 municípios da região. A referida autora realizou um levantamento que evidencia tal prática em outros municípios e Estados do Brasil. Por exemplo: o Município de Florianópolis/SC, segundo estudo de Garcia (2009), continua realizando convênios com instituições especiais (escolas especiais) para promover a escolarização de alunos com deficiência mental. Tal prática também foi verificada por Jesus e Alves (2011) no Estado do Espírito Santo, assim como no Estado do Paraná por Melletti (2008).

A manutenção de espaços especializados também foi observada no Município do Rio de Janeiro, maior rede pública municipal de ensino da América Latina com mais de 1.200 escolas, mantem dez escolas especiais, apesar de orientações para não ampliar esse número, já que a prioridade do sistema tem sido incluir esse alunado na escola regular (GLAT & PLETSCH, 2011).

Outro aspecto levantado no que se refere aos suportes necessários para a inserção dos alunos surdos nas classes comuns diz respeito a necessidade de ter intérprete e instrutores surdos. Aliás, tal aspecto já era sinalizado pelo Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Ainda sobre o assunto, embora a regulamentação da função de intérprete só tenha

ocorrido com a Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010), a rede ainda não realizou concurso público para esse profissional. Para atender às demandas colocadas pelos alunos surdos o setor de Educação Especial e as escolas se organizam com profissionais com fluência em Libras para ajudar como intérpretes, os quais são contratados por dominarem a língua de sinais e se enquadrarem no que sinaliza o art. 19 e inciso II do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I – (...)

II – profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

Baseada no que apresenta este dispositivo, é que a equipe da SEMEC procura se organizar para ter o profissional que interprete Libras em sala de aula com alunos surdos incluídos. Isto fica evidente nas falas das Coordenadoras, Educacional e de Educação Especial:

*(...) Tem o profissional que a gente insere nas salas de aula pra poder estar ajudando nesta comunicação, mas este profissional não é intérprete. A gente não tem no município intérprete de língua de sinais. A gente tem pessoas com fluência em Libras que fazem este trabalho (...).*  
(Ana, coordenadora Educacional SEMEC, em entrevista, 17/07/2012)

*A gente procura sempre o profissional que tem o conhecimento de Libras (...)* o primeiro passo é que esse profissional tenha a Libras pelo menos para que a gente possa iniciar algum trabalho (Márcia, coordenadora de Educação Especial SEMEC, em entrevista, 11/09/2012).

Além disso, as entrevistas sinalizaram que contam atualmente apenas com dois intérpretes para 12 alunos surdos incluídos em turmas comuns, quantitativo insuficiente para atender com qualidade todos os alunos surdos. Assim, há necessidade do apoio da professora de AEE, que domina Libras, para auxiliar nas atividades em sala de aula. O depoimento abaixo coligido ilustra nossa afirmativa:

*(...) Queríamos intérprete e instrutor de Libras, mas não foi possível. Temos dois intérpretes que se revezam de sala em sala, junto com a professora do AEE que ajuda também no turno da manhã dois dias da semana (Clotilde, diretora geral de uma das unidades em entrevista, 22/08/2012).*

Uma das gestoras (diretora de uma das escolas da rede) revelou ter o desejo de receber em sua unidade escolar também um instrutor de Libras. No entanto, a Coordenadora de Educação Especial assinalou a existência de uma única professora surda de Libras contratada pela rede para atender a toda demanda de alunos, professores e comunidade. Esta ministra o curso de Libras e ainda faz o acompanhamento gratuitamente em dois dias da semana.

Como podemos constatar os profissionais acabam de forma precária dando “**um jeito para a coisa acontecer [se referindo ao processo de inclusão dos surdos]**” (grifo nosso). O professor Francisco da disciplina de Matemática nos revela tal aspecto:

*É você e o aluno, e isso acontece e nós não temos intérpretes suficientes para estar em uma sala e outra, porque não é só esta sala que têm surdos e elas precisam se revezar. Fica um pouco complicado (em entrevista, 25/09/2012).*

No entanto, mesmo na precariedade os professores asseguram que a presença do intérprete é fator primordial, pois possibilita a interação entre ambos os profissionais: o intérprete de Libras e o professor de classe comum. Para ilustrar essa questão selecionamos as falas a seguir:

*Como intérprete, tenho boa interação com os professores da classe regular. Peço para que adaptem uma atividade e eles aceitam bem. Com os alunos, se não fazem perguntas, sei que estão entendendo a interpretação, caso contrário, entro junto com o professor em melhorar a explicação (Leila, intérprete de língua de Libras em entrevista, 18/09/2012).*

*Pergunto para a intérprete sempre se eles estão entendendo. A pessoa é bem maleável: explico o jeito que eu quero que passe para o aluno, aí ela transmite para mim, mas sempre tentando fazer adaptações para melhorar a compreensão (Andreia, professora de Português em entrevista, 25/09/2012).*

*Chegam na hora que vou explicar a matéria. Sua presença é imprescindível, pois não tenho como fazer minha aluna me ouvir nem me entender (Cecília, professora do 5º ano em entrevista, /10/2012).*



*A minha relação com o intérprete é boa. Ela respeita muito o espaço e eu respeito o espaço dela. Em nenhum momento ela interrompe a minha aula ou fala alguma coisa na frente dos alunos. Às vezes ela me dá alguma sugestão depois. Eu tenho minha autonomia, e ela só me auxilia, não interrompe o meu trabalho (Tereza, professora de Português em entrevista, 11/12/2012).*

*A minha interação com a profissional é muito boa, mas falta a minha especialização, porque tem conhecimento matemático que a intérprete não alcança. E só eu poderia explicar (João, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

Ao finalizar os depoimentos levantamos duas questões relevantes. A primeira diz respeito ao que expõe a intérprete Leila quanto a orientar os professores na adaptação das aulas. A atuação do intérprete nessa rede de ensino se refere à participação do mesmo no trabalho de adequação curricular, orientação de habilidades de estudos do aluno surdo e ainda, participação do planejamento das provas. Essa é uma questão muito discutida atualmente, uma vez que o papel do intérprete de transpor a informação de uma língua para a outra (da língua portuguesa para a língua de sinais), tem se somado a outras atribuições. Sobre essa questão, Kelman (2005) ressalta, em sua pesquisa, os diversos papéis desempenhados pelo intérprete de língua de sinais que muitas vezes atua como um professor, além do foco da interpretação/tradução de Libras. Com relação a isso, Quadros (2002) salienta a necessidade de resgatar a real função do intérprete no contexto da educação: de traduzir de uma língua para a outra. No entanto, concordamos com Tacca e Cordova (2011), no questionamento de que dificilmente o intérprete se distancie da ação pedagógica. Com o fim de preservar os papéis do professor da turma e do intérprete de língua de sinais, neste trabalho repensamos a proposta que estas autoras nos colocam:

(...) almejar que, havendo surdos em uma turma, tanto o intérprete quanto o professor regente dominem a LIBRAS, para que ambos possam se comunicar com seus alunos, trabalhando juntos sem maiores entraves na relação pedagógica necessária (p.234).

Na segunda questão surgida, percebemos na fala do professor João, inerente à sua experiência cotidiana na escola com os alunos surdos, que a atuação do intérprete precisa ter eficiência para efetivar a mediação de conhecimentos. Isso independente das relações interpessoais bem estabelecidas entre o professor de classe comum e o intérprete de Libras.

Em outro depoimento o professor João fala também da falta de regras ou propostas mais sistematizadas pela SEMEC no que se refere atuação dos intérpretes nas aulas. Ele

sinalizou que muitos alunos surdos então no segundo segmento do Ensino Fundamental, com diversas disciplinas em seu currículo e que o conteúdo destas precisa ser desdobrado pelo intérprete em língua de sinais. Eis o desafio que enfrentam, tanto professores, quanto intérpretes. Outros profissionais também relataram questões semelhantes em seus depoimentos: Vejamos:

*A aula é muito complexa, muito extensa, o que dificulta o trabalho do intérprete em passar para os surdos o conteúdo, porque, no vocabulário deles, não tem frases juntas, são limitados em frases curtas e rápidas. E, o campo visual também* (Rose, intérprete de Libras em entrevista, 10/10/2012).

*A pessoa sabe se comunicar com o aluno surdo, mas não sabe o assunto da disciplina para poder desdobrá-lo da melhor maneira para o aluno surdo. Não há tempo hábil para poder trocar conteúdos com o intérprete para facilitar domínio da matéria e a interpretação* (Francisco, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).

Essa lacuna deixada pela falta de domínio, pelo intérprete, dos diversos conteúdos das aulas, também emerge no depoimento da professora Andreia que leciona Português. Apesar disso, a experiência da professora Tereza, que leciona a mesma disciplina, acerca da interpretação dos assuntos de suas aulas, é divergente. Isso se confirma nas falas seguintes.

*Deveria ter um intérprete para cada matéria: ele dominaria o conteúdo e explicaria para o aluno especial dele. Tem partes da matéria que se perde porque o intérprete não domina o conteúdo da disciplina* (Andreia, professora de Português em entrevista, 25/09/2012).

*Ela alcança o que eu quero transmitir aos alunos. Dá para saber com clareza porque ela domina também o conteúdo, ela está sempre estudando, pesquisando, ela nunca está para trás* (Tereza, professora de Português em entrevista, 11/12/2012).

A necessidade de um direcionamento do trabalho curricular e metodológico com o aluno surdo se expressa nas declarações dos entrevistados e se confirma nessas falas finais. Um trabalho bem formulado, pela escola que se quer inclusiva, requer planejamento sistemático das atividades curriculares (GLAT & BLANCO, 2009), sabendo que flexibilizações precisam acontecer.

Nesse sentido, em relação ao planejamento das atividades curriculares, as entrevistas mostram uma intenção entre os professores e intérpretes desta rede em se

reunir, com antecedência, para planejar as aulas. No entanto, a dupla jornada de trabalho docente de uns e de outros acaba impossibilitando este momento. Como tem acontecido de forma geral no magistério, em que o profissional acumula matrículas e, prejudicado pela distância e horário entre as unidades de ensino em que atua, acaba por interferir na interação com os colegas e nas trocas pedagógicas que surgem nesses encontros.

Os professores entrevistados sentem falta dessa preparação e denunciam que, devido a isso, muita coisa escapa da capacidade do intérprete em transmitir ao aluno surdo. Assim, ao final, é o aluno surdo o maior prejudicado.

*Há um tempo (referindo ao tempo para planejar). Mas normalmente a gente aqui prepara só a prova. As aulas seriam meio que impossível isso acontecer. Entendeu? Não tem esse tempo. Nas aulas acontece tudo em cima da hora: é o professor falando, explicando, é ela (a intérprete) tentando entender ali, junto com a turma e, no mesmo tempo, ela tendo que se comunicar com o aluno. Já a prova dá um tempo. Eu faço uma prova, entrego e ela vai olhar e tentar fazer adaptações. Depois volta para mim e pede para mudar ou adaptar alguma coisa. E a gente vai discutindo até chegar um meio em que facilita um pouco a vida desse aluno especial (Francisco, professor de Matemática em entrevista, 25/09/2012).*

*Porque se o intérprete não entender o conteúdo, é impossível para ele passar (traduzir). Ele enrola! (Sandra, professora do AEE em entrevista, 22/08/2012).*

Diante das dificuldades quanto à atuação do intérprete de Libras nesta rede, mostradas nos depoimentos dos entrevistados, sua presença é percebida como uma possibilidade de avanço em direção à escolarização do aluno surdo. Quanto a isso, Tuxi (2009, p.30), nos lembra que só a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula não é garantia de respeito à “identidade, cultura e diversidade linguística do aluno surdo”, embora seja inegável sua contribuição.

Em prosseguimento aos suportes a que se detém este tópico, vejamos a seguir a organização do atendimento educacional especializado para surdos, na Rede Municipal de Ensino de Japeri/RJ.

O AEE funciona na rede pesquisada como sala de recursos multifuncional instalada em uma escola comum da rede regular de ensino. Essa é uma das possibilidades de funcionamento assinalada no Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Dentre os objetivos do AEE preconizados nos dispositivos legais, podemos citar também o fomento de serviços de apoio especializado que atendam às especificidades dos alunos, a fim de possibilitar não só

sua socialização, mas, principalmente proporcionar aprendizagem no ensino regular (ou seja, nas classes comuns) (BRASIL, 2011 art. 3º).

Com referência aos equipamentos para garantir o atendimento no AEE para surdos, vejamos a diretriz apontada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), no seu art. 14, inciso VIII, § 1º:

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

A atualização desse Decreto se deu com o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que, quanto aos equipamentos, apresenta, no seu art. 5º §3º e 4º, a redação seguinte:

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

De acordo com os objetivos traçados para o AEE e os instrumentos necessários para o seu funcionamento, a professora desta sala para surdos, revela a disputa pelos equipamentos com a outra sala de recursos na mesma escola que atende a outras deficiências. A utilização de aparelhos de TV, DVD e o computador são compartilhados, não só pelos alunos que frequentam estas salas, mas com toda a escola. O depoimento da professora Sandra evidencia isso:

*Nós temos duas salas aqui que não sei te informar se as duas são de AEE. O que eu sei é que uma das salas foi feita de emergência, pois tinham muitos alunos com outros comprometimentos para serem atendidos. E só uma sala não estava dando. Então não sei te informar se é esta ou a outra que está inscrita como sala de recursos multifuncional para Atendimento Educacional Especializado. Daí não é duplicado os equipamentos – TV, DVD, computador. A gente tem que revezar quando vai usar o computador, o DVD de forma que não atrapalhe, porque precisa de concentração (dos alunos). É esta questão dos equipamentos que me atrapalha muito. E como eu venho de muito longe, fica difícil trazer um aparelho na bolsa. Outro dia trouxe um DVD meio portátil porque eu precisava estar reproduzindo um vídeo aos alunos surdos para*

*trabalhar em cima dele. Então até trouxe, mas é muito difícil pra mim: condução cheia, não tenho transporte próprio..., dificulta um pouquinho. Infelizmente o DVD não está disponível. Felizmente porque a escola tem, mas infelizmente porque o material se torna descartável. Como é um material que não vem um para cada um, tem que ser dividido, quando a gente vai pegar o material está danificado porque o nosso colega às vezes não cuidou direito do material. Isso é uma questão de particularidade de cada um (professora do AEE de surdos em entrevista, 22/08/2012).*

A evidência de que não há equipamentos e materiais que deveriam ser exclusivamente direcionados para o AEE nesta rede, como TV, DVD e computador, por sua utilização visual, resulta na procura por alternativas pedagógicas que atendam em parte os objetivos propostos para o AEE. Nesse sentido, a professora Sandra, com base nos conhecimentos adquiridos em sua formação continuada (especialização em Educação Inclusiva e em Libras pela FENEIS), constrói o próprio material com os alunos. E, em nenhum momento da entrevista admitiu a existência nesta escola dos materiais pedagógicos para alunos surdos, pertinentes a esse atendimento e garantidos em lei.

*A grande maioria (dos materiais) eu quem construo junto com eles. Por exemplo: fiz junto com eles este armariozinho aqui, que é o armário do saber (uma caixa de papelão com porta e dentro prateleiras com nomes, em cada uma, fichas com palavras. Prateleiras dos substantivos, adjetivos, verbos, vogais, artigos e consoantes.) mostra para o entrevistador. Então a gente trabalha construindo palavras e frases. Agora iniciamos os adjetivos, que eu ainda não coloquei aqui, depois serão os verbos. Eu gosto muito de estar construindo junto com eles. Até porque eles se sentem motivados com aquilo que construíram juntos. Os seus olhinhos brilham (em entrevista, 22/08/2012).*

Embora tenha capacitação para tal, é a primeira vez que a professora Sandra atua com sala de recursos. Nesta sua experiência inicial já aponta as dificuldades no trabalho do AEE, devido ao número significativo de faltas dos alunos surdos às aulas no contraturno. Dos nove alunos surdos matriculados, sete moram próximo e dois distante da escola. Mas, mesmo a proximidade da escola não atenua a situação. Os alunos surdos residentes nas proximidades também faltam bastante às aulas, tanto da classe comum quanto do AEE. A infrequência interfere no aprendizado, principalmente no AEE que consiste em dar suporte. Porém, não há obrigatoriedade em frequentá-lo. Portanto, torna-se necessário convencer aos alunos surdos de sua importância. Os depoimentos evidenciam as afirmativas.

*E daí tem que trabalhar com eles que, se não frequentar a sala regular, não poderá estar no AEE. A gente dá logo um choque, aí na outra*

*semana eles vêm direto. Quando chega na outra semana começa a faltar novamente(em entrevista, de 22/08/2012).*

*É muito importante, mas os alunos só frequentam se quiserem. Daí enfrentam dificuldades na classe regular por não saberem ler. Esta sala de recursos trabalha com a Libras e o Português (Leila, intérprete de Libras em entrevista, 18/09/2012).*

A defasagem de aprendizagem que os alunos surdos desta escola trazem desde seu ingresso, obriga a professora Sandra a fazer adaptações na proposta do seu trabalho na sala de recursos. Por não dominarem vocabulários necessários ao seu ano de escolaridade, segundo relatado pela referida professora, acabam apresentando dificuldades no entendimento dos conteúdos curriculares, principalmente no que diz respeito à interpretação e à escrita.

*Claro que, pela necessidade que eu percebo, que nós escola percebemos aqui no município pela questão do aprendizado, a gente acaba voltando um pouquinho, desprendendo um pouquinho do objetivo da sala de recursos para tentar buscar toda essa falta que eles têm do aprendizado mesmo regular (em entrevista, 22/08/2012).*

Ainda no depoimento da professora Sandra, se afirma que desde a implementação do suporte do AEE na rede, muitos alunos surdos incluídos chegam tardiamente à classe comum, com conseqüente defasagem na aquisição da Libras e da aprendizagem de conceitos necessários ao processo formal de escolaridade.

*A maioria com atraso escolar e distorção idade e série. Numa faixa etária entre doze, catorze até os trinta e três anos. Esta que tem trinta e três anos não vai para a EJA porque a família tem medo e passa esse medo para ela. Nem vir sozinha para a escola ela sabe. Não sai de Japeri/RJ, não passeia, tem uma vida restrita (Sandra, professora do AEE de surdos em entrevista, 22/08/2012).*

Para enfrentar a falta de sociabilidade de seus alunos a proposta da professora Sandra é trabalhar o letramento a partir da contextualização social dos seus alunos surdos Para tal utiliza jornais atuais, televisão e internet para que as informações estejam bem presentes no cotidiano deles. Com as informações que buscam juntos, trabalha com os alunos surdos questões de orientação tais como: como se posicionar diante de tal coisa ou situação?

*A proposta de imediato é socializar, é letrar. É fazer com que eles fiquem atentos ao que está acontecendo no nosso dia a dia, no nosso país, no nosso município, no mundo como um todo. Como a gente faz este*

*trabalho? Geralmente trabalho com jornais. Quando eu venho para cá eu compro jornal, leio algumas informações, procuro ficar atenta a algumas informações da semana, para ver até onde eles estão sabendo o que está acontecendo ou não no mundo. E daí a gente vem com essas informações. Algumas vezes, eles mesmos acionam o que viram e não entenderam. E isso é legal porque faz com que eu sinta a necessidade de buscar mesmo. Preciso estar vendo, mesmo com o tempo apertado, preciso estar sabendo o que está acontecendo, porque se eles me perguntarem, eu posso não saber responder. E já aconteceu! Não vou lembrar agora o caso, mas, eles me perguntaram e eu não sabia, não vi não me informei. E isso me deu um choque. Pelo menos, mesmo que eu não consiga ver o jornal na TV, chego em casa tarde mas, mesmo assim ligo meu computador e vejo o que aconteceu naquele dia, até por conta disso que aconteceu na ocasião. Então a gente informa pra eles o que está acontecendo lá fora, como eles devem se proceder mediante as questões da violência, esse mundo das drogas. Então é orientação mesmo (Sandra, professora do AEE de surdos em entrevista, 22/08/2012).*

Prosseguindo às informações dessa professora, os alunos surdos privilegiam as aulas do AEE devido à possibilidade de comunicação. Na sala de aula comum, eles se encontram separados e dependentes do intérprete que, ao se revezarem nas turmas, por vezes os deixam sozinhos. Os dias do atendimento no AEE se tornam momentos em que o grupo pode se comunicar entre si e exercitar Libras, bem como se beneficiar da Libras da professora. Em seu depoimento, a professora diz que isso os atrai pela possibilidade de estarem aprendendo coisas novas, sinais novos, devido às restrições do município que é pequeno.

*Comunicação (explicando o que atrai os alunos no AEE). O grupo com comunicação. É como lhe falei: como não tem intérprete suficiente, eles ficam sozinhos assim: num momento em que ele precisa de um intérprete (não porque este não queira ir) este precisa estar atendendo o outro grupo (da outra turma). (...) A minha Libras está bem atualizada. Isto atrai a eles. Por ser este um município pequeno, muitos deles não saem daqui. Então eu venho com coisas novas, lá de fora, e isso atrai a eles. E, a dificuldade que a gente encontra é muitas das vezes o material (Sandra professora do AEE de surdos em entrevista, 22/08/2012).*

Ainda sobre a sua prática na sala de AEE a professora diz que a partir do trabalho com os jornais estimula o processo da escrita do Português, conforme Quadros e Schmiedt (2006) assinalam, que “(...) na medida em que o aluno compreende o texto, ele começa a produzir textos. Ele começa a escrever textos (...)” (p.43). Nesta etapa, a professora Sandra percebe a presença de dificuldades tais como a resistência de alguns alunos surdos em aprender como se procede a escrita em Português. O que ocasiona esta resistência,

conforme depoimento da professora é o fato de serem aprovados automaticamente e já serem adolescentes ou adultos.

*O Y é um aluno que já consegue. Ele tem todo o manejo com a escrita. A W. também, os dois X. Um ou outro tem o exercício da escrita. Os demais, a grande maioria acabou se acomodando. Até mesmo pelo próprio sistema. O sistema diz que tem que ser assim, que tem que aprovar, então se torna fácil demais, assim acabam se acomodando e, a gente vai tentando trabalhar toda esta questão, tentando despertá-los. (Sandra professora do AEE de surdos em entrevista, 22/08/2012).*

Como podemos perceber para além do apoio/suporte educacional a professora do AEE atua diretamente no trabalho de letramento e em alguns casos de alfabetização dos surdos. Ainda sobre o suporte do AAE, para os professores das classes comuns entrevistados o AEE tem cumprido o seu papel.

Quanto à classe especial de surdos, o depoimento da professora dessa turma, Maria Rita, que é especialista em educação inclusiva e domina a Libras, explica a sua existência na rede enquanto suporte pedagógico inclusivo. Vejamos sua fala:

*A gente está preparando esta turma que veio zerada, sem Libras, sem conhecimento, para colocá-los numa classe regular. Nós fizemos uma análise deles e não tinha como colocar numa turma regular com intérprete, porque eles (os alunos surdos) não acompanhariam. Na verdade a gente estava com o X, um aluno que se sobressaiu maravilhosamente e, já foi para uma classe comum. Só ficou um ano comigo. Provavelmente as duas adolescentes no próximo ano devem ir também.*

Entrevistador: Significa dizer então que esta classe especial é uma transição para a classe comum?

*Ela tem esta função. Não é uma função específica, não existe isso nesta era de inclusão! A gente foi analisar aluno por aluno, os problemas que iriam causar. E, futuramente aquele aluno iria ficar surdo numa classe comum sem acompanhar nada. E aí nós achamos que isso seria mesmo uma exclusão. Então optamos junto com a Secretaria de Educação, montar essa turminha prepará-los, para colocá-los numa turma regular (em entrevista, 16/10/2012).*

Como pudemos entender da fala da professora, a possibilidade desta classe especial surgiu após constatações feitas pela equipe do setor de Educação Especial e da escola, de que não se podia recuperar a escolarização perdida do aluno surdo desta rede, mas, sim, evitar que mais perdas continuassem a acontecer.

De acordo com dados coletados nas entrevistas, essa classe especial de surdos está em funcionamento há quatro anos na rede de Japeri/RJ. Possui cinco alunos inscritos e a



matrícula é feita no setor de Educação Especial, por não consistir em matrícula do ensino regular da Educação Básica. Dessa forma, acaba sendo uma tradicional classe de Educação Especial, cuja turma é multisseriada e com diversidade de faixa etária: dois alunos com 16 anos, um com 14 anos, um com 11 anos e um com oito anos. As duas adolescentes com 16 anos têm Libras desenvolvida. Dos demais, um está em processo do domínio de Libras e outros dois chegaram sem nenhum conhecimento de língua de sinais (destes, um apresenta também paralisia cerebral).

Mediante o exposto pela professora dessa turma e outros profissionais, três adolescentes, de 14 e de 16 anos, estão há quatro anos nesta classe especial. O que nos parece uma boa iniciativa em parte, pois chegaram nela aos dez e doze anos e ainda permanecem. Será realmente necessário todo esse tempo para preparar um aluno surdo para o ingresso na turma comum? Dias, Silva e Braun (2009) citam o domínio da alfabetização como condição para o aluno surdo conseguir acompanhar uma classe comum. E esse pode ser desenvolvido dentro de uma classe especial com faixa etária e nível de escolaridade similar, quando seu ingresso imediato em classe comum se tornar difícil. Mas o que nos parece, é que as condições para tal nessa rede não estão a contento de despertar as respostas educativas devidas em tais alunos. Urge sinalizar que a diversidade de idade e de domínio da Libras, dentre outros, numa mesma turma, demonstram que existem fatores impeditivos de se alcançar aprendizagem num tempo ótimo. Eis o que diz a professora Maria Rita:

*Então eu tenho que fazer isso: aplico um conteúdo para um, aplico um conteúdo para outro, dentro do mesmo conteúdo eu tenho que dividir. Não é bom. O bom é fazer um planejamento e dar uma aula. Mas também não é bom o aluno vir para cá e ele ficar sem nada. Então, é cansativo, mas prazeroso ao mesmo tempo (Maria Rita, professora de classe especial de surdos em entrevista, 16/10/2012).*

Além de fazer diversos planos de aula, a professora desta turma também se incumbem de ensinar Libras para os alunos que chegam zerados como parte desse plano de incluir na turma comum, de levar em consideração que seu aluno surdo com paralisia cerebral necessita de adaptações que privilegiem a condição cognitiva aquém para sua idade cronológica. O que compromete mais ainda o nível de escolaridade desse aluno surdo.

Por fim, os dados nos mostraram ao longo da investigação que em grande medida as práticas, concepções de escolarização e de suporte oferecidos aos alunos surdos nesta

rede, seguem propostas integracionistas e ainda não inclusivas (GLAT & BLANCO, 2009; PLETSCHE, 2012), quando se espera a chegada desse alunado às escolas tendo de serem preparados para se adequarem à modalidade oral-auditiva de ensino. Em outras palavras, a pesquisa mostrou que a implementação das políticas de inclusão escolar e os devidos suportes necessários para garantir com qualidade tal processo no que se refere aos alunos surdos da Rede Municipal de Japeri/RJ, estão em processo e ainda tem um longo percurso a percorrer para garantir e atender adequadamente as demandas dos surdos assim como proposto pelas diretrizes federais.

## Considerações Finais

Esta pesquisa objetivou analisar as políticas e os suportes de escolarização oferecidos aos alunos surdos inseridos em classe comum na Rede Municipal de Educação de Japeri/RJ. Nesse sentido, por meio dos referenciais da pesquisa qualitativa, foram utilizados recursos como as entrevistas semiestruturadas com profissionais dessa rede de ensino, como também a análise de alguns documentos disponibilizados pelos mesmos.

Ao analisarmos os dados das entrevistas, foram revelados três aspectos fundamentais que interferem na implementação da escolarização do aluno surdo na rede de ensino de Japeri/RJ: as percepções, as práticas e diretrizes políticas, os encaminhamentos e suportes pedagógicos.

A partir disso, pudemos concluir que a inclusão escolar para os entrevistados ainda permanece como um assunto carente de aprofundamento teórico quer pudesse fundamentar suas práticas. Outro aspecto revelado se refere a forma como tal política chega ao “chão das escolas” e à “mão dos professores”. Muitas vezes percebemos falta de sensibilização dos profissionais e outras vezes de informações que deveriam ser oferecida na formação inicial e continuada. Também ficou evidente a desinformação sobre as demandas pedagógicas específicas necessárias para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos, que por sua vez provocam uma escolarização precarizada. Assim como não há uma clareza no planejamento, que é afetado pela carência de infraestrutura e suportes especializados.

Vários estudos, como os de Glat e Blanco (2009), já constataram que a inclusão escolar permanece em processo, passível de inúmeras interferências. No caso de Japeri/RJ, verificamos que a proposta segue ainda características “integracionistas” por entender que o aluno surdo deve ser preparado para em seguida ser incluído. A este respeito a rede oferece duas propostas: uma denominada de direta e outra parcial. A parcial tem na classe especial o principal espaço para realizar o processo de escolarização do surdo e, em seguida, possibilitar a sua inclusão. Em outras palavras, a classe especial tem como objetivo possibilitar o ensino e o domínio de Libras aos alunos que chegam sem conhecimento dessa língua, a fim de dar condições de acompanhar a classe comum junto aos demais alunos ouvintes, com intérprete de língua de sinais.

A estratégia adotada por esta rede pode ser compreendida como uma preocupação de que “alguma coisa” realmente funcione, em termos de escolarização, para o seu aluno surdo diante dos empecilhos, já citados, no que se refere a efetivação das diretrizes federais de inclusão escolar.

Quanto ao ato de planejar, ficou perceptível uma preocupação da equipe da Secretaria de Educação em atender aos dispositivos legais na prática das unidades escolares. Mas, a SEMEC se defronta com a carência no quantitativo de recursos humanos necessário para o suporte especializado, como intérpretes de língua de sinais e professores especializados para a sala de recursos, que dependem de decisões de instâncias maiores a esse setor. Esse desencontro hierárquico repercute nas escolas ao tomar decisões quanto ao aluno surdo, além de não resolver as lacunas de tempo e disposição para planejamento e execução de estratégias entre os professores.

Todas essas questões, em grande medida, estão relacionadas com a formação dos professores. A queixa constante por parte de professores e dos demais profissionais entrevistados de que não há preparo, percorre por dois caminhos: o do desejo e o da atitude, que se contradizem. Os professores discursam que o surdo é capaz de aprender e ter progressão acadêmica como qualquer outro aluno, por outro lado, esses mesmos professores não apresentam um mínimo de movimento em buscar aperfeiçoamento pertinente à prática docente no cotidiano. Observamos que essas características da investigação, da busca que condizem com professores reflexivos trazidas por Vitaliano (2010), ainda não se demonstram nos professores deste estudo, apesar de não podermos generalizar.

É sabido que formar profissionais para acolher e desenvolver a aprendizagem em seus alunos, nesse caso nos alunos surdos, não pode ser responsabilidade unilateral e realizada de forma improvisada. É preciso que o poder público sistematize o preparo de todos os seus profissionais, fornecendo condições de estudo e trabalho, bem como garantindo tempo para planejamento e trocas pedagógicas.

Nessa rede de ensino o empenho está em oferecer o curso básico de Libras para seus professores, que lecionam para surdos. Estes, no entanto desconhecem, ou não são convocados com preferência para estarem em tais cursos. Certamente, a necessidade maior é de uma formação específica que aborde o conhecimento da cultura surda, sua diferença linguística e método específico de ensino e aprendizagem. Uma formação que prima por

recursos, principalmente visuais, dentre outros, que os estudos oferecidos pela rede são insuficientes para focar a metodologia de educação bilíngue para alunos surdos.

Ao intérprete de Libras, a Rede de Ensino de Japeri/RJ, tentando atender as orientações federais, o insere em sala de aula encontrando entraves na falta de domínio de conteúdos por parte destes, comprometendo a tradução fidedigna e compreensível. Além do que, na tentativa de oportunizar diálogo entre professores de sala comum e de sala de recursos para troca de informações, fica ao segundo relegada a responsabilidade pelo aluno nas adaptações curriculares juntamente com o próprio intérprete de Libras que cumpre atribuições além da sua própria.

No que concerne ao primeiro entrave citado, urge a criação de oportunidades de trocas e planejamentos entre professores e intérpretes sobre o cotidiano das aulas e dos conteúdos. Uma necessidade compartilhada entre os professores da classe e intérpretes de Libras, ao vivenciarem falta de domínio dos assuntos curriculares por parte dos intérpretes dificultando ou fragmentando a tradução.

Essa mesma orientação pode ser dada para o entrave da falta do diálogo entre os professores de classe comum e do AEE, que reclamam da falta do tempo. Podemos observar que essa lacuna impede o professor de classe comum conhecer mais sobre as necessidades do aluno surdo, bem como o professor do AEE de articular seu atendimento com a proposta do ensino comum. Sendo o AEE um espaço para o aluno surdo desenvolver a Libras e a alfabetização/letramento, alguns pontos desenvolvidos ali necessitam ser compartilhados com os professores da classe comum. Devido a isso, os professores confundem a diferença linguística com desinteresse ou acomodação, ao se reportarem aos alunos surdos da mesma forma que o fazem com os alunos ouvintes quando esses não dão respostas educativas favoráveis. Continuamos a encontrar a prática de escolarização que compara o surdo ao ouvinte e, mais agravante, tenta submetê-lo às condições ouvintes de ensino e aprendizagem, principalmente nas dificuldades em planejar as aulas mais visualizadas e concretas.

Para a adaptação das aulas acontecer, seria necessário que a falta de diálogo e planejamento entre os profissionais não fossem empecilhos. Se o aluno ouvinte precisa de complementos que facilitem sua compreensão, ao surdo essa complementação é sua necessidade básica junto com a Libras.

Cabe salientar que, encontramos entre os profissionais, a concepção de que a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula é um grande avanço para a escolarização do surdo nesta rede de ensino. É de se questionar sua efetividade diante desse quadro em que as aulas e provas dificilmente são adaptadas à linguagem que o surdo compreenda, isto é, os instrumentos mediadores não são utilizados, bem como o AEE não consegue cumprir seu papel de desenvolver a Libras e a língua portuguesa e, alunos chegam sem a L1 ou com defasagem nela. Essa falta do domínio da L1 certamente repercute no acompanhamento da tradução do intérprete nas aulas e no aprendizado da L2, comprometendo seu desenvolvimento. Quer dizer, então, que a presença do intérprete é primordial, mas aliada aos demais suportes como o incremento em Libras, o AEE e recursos visuais e concretos. E isso é uma das fragilidades pedagógicas dessa rede de ensino no que se refere a escolarização do aluno surdo.

Tais práticas resultam em alunos surdos com a escolaridade em atraso, sem leitura e escrita desenvolvidas, chegando ao final do Ensino Fundamental como leitores mecânicos, sem compreensão e significação do que leem, efeito também de uma aprovação automática que desconsidera o potencial cognitivo deles. Não ficou claro se estes alunos prosseguirão estudos com a matrícula no Ensino Médio ou se estagnarão neste ponto. Esse dado deixa indícios para próximos estudos que se façam nesta rede referente aos alunos surdos.

Quanto às previsões do Decreto 7.612 (BRASIL, 2011), dentre outras, de atualizar salas de recursos multifuncionais existentes, contratarem professores e tradutores/intérpretes de Libras para a educação bilíngue, ainda não chegou nesta rede de ensino. Podemos observar pelos dados coletados, principalmente em relação ao AEE, de que tais atualizações precisam acontecer urgentemente. Fica, portanto, a promessa de que essas mudanças repercutam na escolarização do aluno surdo nos próximos um ano e onze meses, a fim de chegar em 2014 com as metas atingidas e a aparente “revolução positiva”, bem como “qualidade de vida melhor para as pessoas com deficiência nas áreas de educação, saúde, inclusão social, acessibilidade (...)”, conforme mencionado pelo Antônio José Ferreira - Secretário Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PAUTA INCLUSIVA, p.3).

Por fim, ao encerrar o ano letivo, após questionamentos da equipe de Educação Especial e profissionais da rede, a SEMEC, na pessoa da Secretária de Educação, acenou

com uma proposta enviada às unidades escolares em que permite aos envolvidos repensarem a aprovação automática dos alunos com NEEs, incluindo os surdos.

O documento com formato de orientação carece de muitos ajustes, mas, a interpretação primeira é oportunizar aos alunos com muitas dificuldades no período letivo, retomar os estudos em seu ano de escolaridade. Sempre levando em consideração o consenso entre unidade escolar e equipe de Educação Especial para ter o cuidado de não “reter por reter”, mas ter um objetivo com isso. Caso contrário, sai do extremo da aprovação automática e cai no da retenção pura e simples. Esse é outro aspecto que merece aprofundamento em estudos posteriores, que o presente trabalho ficou impossibilitado de realizar.

Em síntese, esperamos que nossa pesquisa tenha contribuído com as reflexões no que se refere a implementação das políticas federais de inclusão escolar na Rede Municipal de Japeri\RJ, particularmente dos alunos surdos. Certamente, tais reflexões não se esgotam nessa pesquisa e isso nem seria possível, pois a pesquisa qualitativa não tem essa pretensão. Contudo, a partir de nossa investigação ficam além de pistas para novos estudos, uma análise sobre a implementação das políticas federais de inclusão escolar na realidade de um município, como tantos outros brasileiros, com inúmeros problemas sociais e educacionais. Talvez, essa seja a maior contribuição dessa pesquisa para o campo da Educação e, sobretudo, para a área de Educação Especial.

## Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v 1. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da Prática Escolar. 16ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acessado em 17/09/2011 a 01/10/2011 e 15/01/2013.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M. de L. T. Psicologias – uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/1961*. Disponível em [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br) acessado em 10/01/2012.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Disponível em [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br) acessado em 10/01/2012.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br).
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 72.425 de 03/07/1973. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Portaria nº 186 de 10 de março de 1978*. Brasília, 1978.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001*.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. IDEB, 2009. Disponível em [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) acessado em 13/12/2011 e 15/01/2013.
- \_\_\_\_\_. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 8.069/90*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172/ 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece ações preventivas na área auditiva.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp>.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto 6.571* de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br>. Casa Civil. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. *Parecer 13/2009*. Regulamenta o *Decreto 6.571/2008*. CNE/CEB. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégia de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.319* de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Casa Civil. Brasília, 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/.../Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../Lei/L12319.htm)

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, 2011. Disponível em <http://legislacao.planalto.gov.br>.

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.480* de 16 de maio de 2011. Reestrutura o Ministério da Educação. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. *Decreto 7.612* de 17 de novembro de 2012. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Casa Civil. Brasília, 2012. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011.../Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011.../Decreto/D7612.htm).

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Viver sem Limite. Pauta Inclusiva, nº 1, dez 2011, p. 1-4. Disponível em [www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1](http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1). Acessado em 15/01/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Secretaria de Direitos Humanos. Antonio José Ferreira. Entrevista. Pauta Inclusiva, nº 1, dez 2011, p. 3. Disponível em [www.pessoacomdeficiencia.gov.br](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br).

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982*. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br) acessado em 10/01/2012.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no D.O.U. em 24/04/2002.

\_\_\_\_\_. *Decreto 5.626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no D.O.U. em 22/12/2005.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução 4. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei 939* de 26 de setembro de 1857.

BUENO, J. G. da S. *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

BUZAR, E. A. S. A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília,/UnB. Brasília – DF, 2009.

CAPOVILLA, F. C. Carta de Fernando Capovilla ao Exmo. Sr. Ministro da Educação – Fernando Haddad a/c: Chefe de Gabinete – João Paulo Bachur. 29/07/2009. Disponível em [www.stellaborton.com.br/](http://www.stellaborton.com.br/). Acessado em 13/12/2011.

CORDOVA, B. C. & TACCA, M. C. V. R. O intérprete de língua de sinais e a ação pedagógica no processo de aprendizagem do sujeito surdo. In: MARTINEZ, A. M. & TACCA, M. C. (orgs.). Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p. 209 – 235.

COUDRY, M. I. H. Diário de Narciso: discruso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.205

DIAS, V. L.; SILVA, V. de A. & BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F. & ARAÚJO, J. R. de. A inclusão de surdos na perspectiva de estudos culturais. 29ª Reunião da ANPED GT Educação Especial n. 15. Caxambu/MG, 2006.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2010.

FENEIS. Histórico da Educação de Surdos. Disponível em [www.feneis.org.br](http://www.feneis.org.br) Acessado em 13/01/2012.

FERNANDES, E. M. Metodologia científica. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

FERNANDES, S. Educação de surdos. Curitiba: Editora Ibex (no prelo).

\_\_\_\_\_. Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee\\_surdez.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php):

\_\_\_\_\_. Conhecendo a surdez. In: BRASIL Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramentos na educação bilíngue para Surdos. In: BERBERIAN, A. et al. (Org.). Letramento. Referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006a.

\_\_\_\_\_. Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006b. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e lingüística. In: Ronice Müller de Quadros. (Org.). Estudos Surdos I. 1 ed. Petrópolis - RJ: Editora Arara Azul, 2006, v. 1, Cap. 7, p. 216-251.

FONTES, R.; PLETSCH, M. D. & GLAT, R. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre Educação Inclusiva. In: *Anais do II Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: etnografia em Educação*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FRANCHI, C. Hipóteses para uma teoria funcional da linguagem. Tese Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

FRANCO, M. M. & CRUZ, M. R. Surdez e educação superior: que espaço é esse? In: 31ª reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

GLAT, R. Educação inclusiva na rede municipal de educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. 90f. *Relatório científico Faperj*. Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. Um estudo etnográfico sobre o cotidiano da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas da rede regular de ensino. 47f. *Relatório de Pesquisa CNPQ*. Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. & NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração, vol. 24, ano 14, p. 22-27. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. & PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2011.

GNERRE, M. Linguagem, Poder e Discriminação. In: GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 4ª. Edição São Paulo: Martins Fontes, 1988, Cap1, p.5-34

GÓES, M. C. R. de. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, C. B. F. de & Góes, M. C. R. de. (orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. de. Fundamentos da Educação Especial. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2ª ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2010.

INES. Histórico da Educação de Surdos e Arquivo Histórico. Disponível em [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br) Acessado em 13/01/2012.

KASSAR, M. de C. M. & MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. In: Dossiê Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas e pesquisas. Ciências Humanas e Sociais em Revista v. 34, n. 1, p.49-63. EDUR/ UFRRJ, 2012.

KELMAN, C. A. Sons e gestos do pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda. Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ, 1995.

\_\_\_\_\_. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: n.24, p.25-30, 2005.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional: quem é? o que faz?. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro/SME, 2011a. Disponível em <http://ihainforma.wordpress.com> p. 1-7 pdf.

\_\_\_\_\_. ZAVA, D. H.; SIMOES, E. S. & SILVA, G. C. F. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: Anais VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Volume: 35; Fascículo: 27; p. 49-78. Londrina, Paraná, 2011b. Disponível em [www.sigma-foco.scire.coppe.ufrj.br](http://www.sigma-foco.scire.coppe.ufrj.br).

\_\_\_\_\_. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M. & TACCA, M. C. (orgs.). Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011c, p. 173 – 203.

LACERDA, C. B. F. de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 1996. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document> (pdf).

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

\_\_\_\_\_. & LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: 30ª reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª reunião nacional da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. UFSCAR, 2008. Disponível em [www.ppgees.ufscar.br](http://www.ppgees.ufscar.br) [pdf].

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de & LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. São Paulo: Ed. Autores Associados, p.21-48, 2004.

LEMAIRE, A. Jacques Lacan: uma introdução. Tradução Durval Checchinato. 4ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LIMA, S. R. & MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n°2, p. 195-208, Maio/Agosto. 2011.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3 p. 409-424, set/dez. 2005

LOPES, M. C. Surdez & Educação. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando LimongeliGurgueira. São Paulo: Ícone, 2008.

\_\_\_\_\_. & YODOVICH, F.I. Linguagem e desenvolvimento intelectual. Tradução de José Carlos de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MANTOAN, M. T. E. & PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.33, set/dez. 2006.

MOURA, D. A. C. Professor X aluno: comunicação ineficaz dificulta a relação e a aprendizagem, Artigo monográfico (Graduação). SEFLU – Faculdade de Ciências Médicas e Paramédicas Fluminense. Faculdade de Psicologia. Nilópolis/RJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Professor X aluno: comunicação ineficaz dificulta a relação e aprendizagem. Monografia (Especialização em Orientação Educacional). Universidade Cândido Mendes - A Vez do Mestre. Faculdade de Educação, 2006.

\_\_\_\_\_. As concepções de pais e professores da E. M. Pastor A. Arruda, interferindo negativamente na inclusão de alunos deficientes auditivos. Relatório Técnico Científico (Especialização em Educação Especial – Deficiência Auditiva). UNIRIO. Faculdade de Educação, 2010.

OEA/CIDH (Comissão Interamericana de Direitos Humanos). CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. Guatemala, 1999.

PEREIRA, M. C. C.. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: Fernandes, E. (Org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2005, Cap. 6, p. 81-86.

PESSOTTI, I, Deficiência Mental – Da Superstição à Ciência. Editora: EDUSP. São Paulo, 1984.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. In: *Revistas Temas em Psicologia*. Nº 2, p.31-40, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

\_\_\_\_\_. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: *Revista Teias*, v. 12, nº 24, p. 39-55. Rio de Janeiro, jan./abril de 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. In: Dossiê educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas e pesquisas. Ciências Humanas e Sociais em Revista v. 34, n. 1, p. 31-48. EDUR/ UFRRJ, 2012.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em [www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br). Acessado em 15/01/2013.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. 16ª. Reimpressão, Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006, 95 p.

POUPART, J. et. al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos – a aquisição da linguagem. Porto Alegre: editora Artmed, 1997 (reimpressão em 2008).

\_\_\_\_\_. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio À Educação de Surdos. Brasília, MEC; SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006.

\_\_\_\_\_ & SCHMIEDT, M. L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. – Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REDIG, A. G. Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2010.

SANTANA, A. P. O. Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez. 2003. 312 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. 3ª Ed. – São Paulo: Plexus editora, 2007.

SAVIANI, D. História das idéias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCIELO BRASIL – Scientific Electronic Library Online. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acessado de 17/09/2011 a 01/10/2011 e em 15/01/2013.

SEMEC. Informações sobre a Rede Municipal de Educação de Japeri/RJ. Disponível em [www.semecjaperi.rj.gov.br](http://www.semecjaperi.rj.gov.br). Acessado em 21/10/2012.



SILVA, J. F. O signo semiótico - na perspectiva de Charles Sanders Peirce. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/11451925/O-SIGNO-SEMIOTICO-NA-PERSPECTIVA-DE-CHARLES-SANDERS-PEIRCE> (pdf) - p. 1-6.

SILVA, R. C. J. da. A formação de professor de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília-DF, 2010.

SKLIAR, C. (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n.29, fev/abr, 2004. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>.

SOUZA, C. C. Conceção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no Ensino Regular. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2005.

TUXI, P. A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acessado em 10/01/2012.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais – 1994: UNESCO, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org> acessado em 10/01/2012.

VALIANTE, J. B. G. Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. (Dissertação de Mestrado) IEL Unicamp. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2009.

VIANNA, P. M. M.; D'ÁVILA, M. M. & RAMOS, M. I. B. Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com deficiência auditiva. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

VILELA, G. B. Histórico da Educação do surdo no Brasil. Disponível em [www.feneis.org.br](http://www.feneis.org.br) acessado em 07/01/2012.

VITALIANO, C. R. & MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (org.). Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina/PR: EDUEL, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad.: José C. Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia: março, 1990.

## LISTA DE ANEXOS

01 – Esquemas de entrevistas semiestruturadas.....	104
- com coordenador municipal.....	104
- com professor do AEE.....	104
- com professores de classe comum com alunos surdos incluídos.....	104
- com professor de classe especial.....	105
02 – Termo de consentimento para realização de entrevistas.....	106
- com coordenadores e orientadores pedagógicos.....	106
- com professores.....	107
03 – Quadro das informações prestadas pelos entrevistados.....	108

## **Anexo nº 01**

### **Esquema de entrevistas semiestruturadas**

#### **- com coordenador municipal**

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2 – Por que atuar na área da educação?
- 3- O que te fez coordenador?
- 4- Como está sendo seu trabalho em relação a inclusão de pessoas com deficiências? Como a rede vem se organizando para receber esses alunos?
- 5- Relativo aos alunos surdos, quais as propostas da rede para a sua escolarização? Vocês possuem algum documento específico para organizar tais propostas?
- 6- Vocês têm salas de recursos multifuncionais com AEE? Como funciona?
- 7- Como é a formação dos professores que atuam com esses alunos e nesses espaços?
- 8 - Você gostaria de acrescentar algo sobre a questão da inclusão escolar, especificamente do aluno surdo?

#### **- com professor do AEE**

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- Há quantos anos atua no magistério?
- 3- O que te levou a escolher atuar no AEE?
- 4- Atende aluno surdo em AEE? Como tem sido este trabalho?
- 5- Como o AEE interfere na inclusão escolar do aluno surdo?
- 6- Você encontra facilidades ou fragilidades frente à este trabalho? Poderia relatar quais?
- 10- Gostaria de acrescentar algo relativo à escolarização do aluno surdo e o trabalho do AEE com ele?

#### **- com professores de classe comum com alunos surdos incluídos**

- 1- Qual sua formação acadêmica?
- 2- O que te motivou a atuação no magistério?
- 3- Desde quando é regente de turma?
- 4- Como chegou a ter alunos surdos em sua classe comum?
- 5- Como vê a inclusão escolar e seu direcionamento em face dos documentos específicos a ela?
- 7- Que benefícios tem na classe comum para seu aluno surdo incluso?
- 8- Quais as propostas para a escolarização deste aluno surdo na classe com outros alunos ouvintes?
- 9- Poderia apontar as facilidades e as fragilidades que encontra na execução destas propostas com o aluno surdo?
- 10- Se pudesse apontar outras propostas para a classe comum que tenha aluno surdo incluso, quais sugeriria?
- 11- Gostaria de acrescentar outras informações para a escolarização do aluno surdo? Sinta-se à vontade.

**-com professor de classe especial**

1- Qual sua formação acadêmica?

2- Há quantos anos está no magistério?

3- O que motivou sua escolha pelo magistério?

4- Na sua experiência de regente de turmas, já lecionou para alunos com deficiência?

Como foi e está sendo a experiência?

5- Como você vê a inclusão escolar?

6- Como foi essa trajetória de chegar a trabalhar com aluno surdo?

7- E como foi chegar à classe especial?

8- Como tem se desenvolvido esse trabalho com a classe especial?

9 - Você vê quais são as necessidades primordiais do aluno surdo para que ele aprenda a ler, a escrever, a se expressar na escrita?

10- Como se avalia o aluno surdo na classe especial?

11- Quais informações você tem acerca da legislação vigente para os alunos surdos?

12- Gostaria de acrescentar outras informações? Fique à vontade.

## Anexo nº 02

### **Termo de consentimento para realização de entrevistas com coordenadores e orientadores pedagógicos**

Autorizo a realização de entrevista gravada feita comigo e a utilização de todo o conteúdo desta com o objetivo de subsidiar pesquisa da Faculdade de educação da universidade Federal rural do Rio de Janeiro “A escolarização de alunos surdos na Rede Municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva” em fase de realização pela Professora e Psicóloga Deusa Andreia de Carvalho Moura, mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, sob orientação da ProfªDra Marcia Denise Pletsch.

As informações prestadas por mim poderão ser utilizadas em eventos e publicações científicas, desde que sejam mantidas a privacidade e o caráter do anonimato de minha participação.

\_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### **Termo de consentimento para realização de entrevistas com professores**

Autorizo a realização de entrevista gravada feita comigo e a utilização de todo o conteúdo desta com o objetivo de subsidiar pesquisa da Faculdade de educação da universidade Federal rural do Rio de Janeiro “A escolarização de alunos surdos na Rede Municipal de Japeri/RJ: um estudo sobre a implementação das políticas de educação inclusiva” em fase de realização pela Professora e Psicóloga Deusa Andreia de Carvalho Moura, mestranda do Curso de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, sob orientação da Prof<sup>a</sup>Dra Marcia Denise Pletsch.

As informações prestadas por mim poderão ser utilizadas em eventos e publicações científicas, desde que sejam mantidas a privacidade e o caráter do anonimato de minha participação.

---

Data: \_\_\_\_\_

### Anexo nº 03

Entrevistado	Tempo de magistério	Formação Acadêmica	Função	Como entende a inclusão	O trabalho com aluno surdo	Intérpreteda língua de sinais Libras	Sala de Recursos	Atividades adaptadas	Avaliação do surdo	Família do surdo	Formação do professor
<b>Ana</b>	15 anos há 02 anos e meio 04 anos no ensino regular 07 anos em classe especial	Pedagoga especializada em Dificuldades de Aprendizagem	Coordenadora Educacional da SEMEC	Percebe dificuldade no professor em adequar métodos inclusivos; má vontade e desconhecimento do professor	Problemas na metodologia diferenciada; dificuldade do professor. Oferecimento do curso de Libras (professores não se interessam); capacitação todo ano; centros de estudo	Não tem intérprete concursado; insere nas salas profissional com fluência em Libras para estar ajudando	Procura funcionar no contraturno-dificuldades na distância casa e escola 32 escolas e 7 salas de recursos – 05 com dificuldades por falta de espaço físico. 01SR específica para surdos			É convocada para triagem com a equipe de educação especial, a fim de inserir o aluno na escola	Convida-se para atuar professores com experiência em educação especial. Último concurso há 07 anos. Dificuldades para encontrar este profissional
<b>Marcia</b>	26 anos 02 nos em sala de recursos, 02 em classe regular, 18 em classe especial da SEEDUC/RJ, 01 ano e alguns meses como coordenadora	Professora do 1º segmento e Psicóloga	Coordenadora da Educação Especial da SEMEC	A inclusão vem de dentro para fora. Aparato legal mais o apoderamento do profissional do aluno com deficiência. Todos os profissionais precisam estar envolvidos. A escola joga a responsabilidade para o setor resolver. Não tem itinerância – as três pessoas do setor são quem tentam resolver tudo	Procura-se professor que tenha com conhecimento de Libras – na sala de recursos, na classe especial, no curso de Libras que é oferecido. Tem 02 professoras de SR, 01 p/ classe especial de surdos e 02 intérpretes. São 26 alunos incluídos e 05 em classe especial	Ainda não tem um quadro de intérprete na secretaria. Reivindicações do setor de que figure no concurso. Professores são convidados para atuarem como intérprete devido a terem fluência em Libras.	Procura convidar professores interessados, com <i>feeling</i> para a educação especial e conhecimento de Libras. Possuem 02 salas de recursos para surdos, sendo 01 de AEE. Primeiro o professor ter Libras, depois, compreender como o aluno surdo aprende e pensa, para montar e desenvolver um trabalho legal.	Mesmo com a Libras em sala de aula, com o intérprete e com a sala de recursos, se o trabalho não for adaptado a coisa não vai adiante. Mesmo se não tiver intérprete, mas o professor da turma domina Libras e faz um trabalho adaptado, se consegue resultado. No cotidiano, orienta-se a trabalhar contextualização Libras com Português escrito (textos, histórias) com cartazes e outros.	Avaliado por relatórios, não são retidos. Um procedimento da secretaria questionado pelo setor: se o aluno surdo não tem comprometimento cognitivo, pode fazer prova com conteúdo da turma adaptada, como os ouvintes. Há a orientação para a prova ser adaptada, tanto por parte da equipe Ed. Especial SEMEC, quanto por parte dos orientadores das UEs. Mas, a equipe Ed. Especial SEMEC precisa fiscalizar.	É convidada a fazer avaliação de seu filho surdo na SEMEC equipe de Educação Especial. Dessa forma conhecemos o aluno e sua família.	Uma vez ao ano fazemos formação continuada em que um dos módulos é dedicado à surdez porque temos grande demanda. Tem o curso de gratuito para professores da rede. Tem as reuniões semanais de troca de experiências. Mas a maioria fazem formação fora do município por conta própria.



<b>Clotilde</b>	30 anos	Professora do 1º segmento Pedagoga com Pós-Graduação em Gestão Escolar	Diretora Geral da Escola Municipal Mundial	<p>Todo o corpo da escola precisa “fechar” com o aluno e vice versa e, não os surdos se fecharem em comunidade e pronto.</p> <p>Apesar de dar abertura aos professores da escola que dirige, ainda acha que eles e a família do aluno surdo, colocam muitas barreiras na efetivação da inclusão.</p> <p>É procurar não tratar e nem deixar o aluno se sentir diferente, apesar de ter uma necessidade educativa especial. A inclusão é bonita, mas muito difícil!</p>	<p>Tem 09 alunos surdos na escola: 06 no 9º ano, 02 no 6º ano e 01 no 5º ano. 01 sala de recursos do AEE e 02 intérpretes de língua de sinais.</p> <p>Quando começou nesta EU pegou situação de professor que dava ditados numa sala com 9 surdos incluídos. O gestor tem que se impor na SEMEC para ser atendido na necessidade do aluno surdo ter intérprete. Projeto “Tô Dentro” – todos da escola em prol dos alunos com necessidades educativas especiais</p>	<p>Queríamos intérprete e instrutor de Libras, mas não foi possível.</p> <p>Temos 02 intérpretes que se revezam de sala em sala, junto com a professora do AEE que ajuda também no turno da manhã 02 dias da semana.</p>	<p>Tinha 01 professora que agia como se fosse explicadora da matéria de sala de aula, então um professor que deveria fazer um acompanhamento pedagógico em Libras.</p> <p>Apesar do profissional desta sala ter formação, tem a dificuldade dele fazer o intercâmbio com os outros professores.</p> <p>Queixa-se, mas não vai ao encontro dos colegas, aproveitando a abertura que a escola dá.</p>	<p>A prova adaptada precisa ser pedida com data para entrega, cobrar, revisar. Falta preocupação do professor na elaboração da avaliação adaptada. Até mesmo preguiça, apesar da orientadora cobrar e fiscalizar. O professor não tem dificuldade em avaliar o aluno, mas de construir uma prova adaptada.</p> <p>Adapta-se porque ele não escuta direito e não aprende direito.</p>	<p>Tivemos problema com uma mãe que acabou tirando o aluno da escola porque achou que ele não estava sendo bem atendido.</p> <p>Tinha 22 anos. A mãe estava sempre criando atrito. Na escola anterior como diretora, tinha a família de uma surda que não aceitava os sinais (Libras). E a aluna não desenvolvia.</p>	<p>Nem pela escola, nem pela secretaria de educação. Ano passado a SEMEC fez 02 cursos. Também faz reuniões.</p>
-----------------	---------	--	--	---	--	--	---	--	---	--

<b>Benedita</b>	07 anos	Pedagoga	Orientadora Pedagógica	<p>“É preciso mobilizar toda a escola para que os outros alunos sintam como é ter limitações”</p> <p>O trabalho com a equipe é no sentido de não permitir que os alunos com necessidades educativas especiais se sintam diferentes. Inclusão através da sensibilização do outro para a aceitação das limitações do aluno.</p>	<p>Temos uma comunidade surdos. Convivem há anos juntos, desde as séries iniciais. Já estão no 9º ano. Conseguem sobreviver e se articular em grupo. Temos 07 alunos no 9º ano, tem 01 no 5º ano, tem também no 6º... Tem 01 aluno que briga por seus direitos.</p> <p>O trabalho torna-se cansativo a partir de que nem todos se doam para que o trabalho aconteça. Precisou-se até dar limites para este grupo que passou a se articular demais e querer mandar em tudo na UE.</p> <p>Busca-se que a sala de recursos sempre dê suporte para as atividades de sala de aula.</p> <p>O grupo da educação especial da escola (sala de recursos e intérpretes), a orientação e direção trabalham juntos.</p>	Eles trabalham como intérprete e apoio pedagógico	O professor dessa sala se prende nela e não vai procurar saber o que está acontecendo com aquele aluno na sala regular. E precisa de todos, principalmente dos que são desta parte inclusiva na escola, agindo num ponto diferente e ajudando.		<p>Tem as provas adaptadas, que antes não aconteciam. Não havia preocupação em adaptar, somente de tirar uma ou outra questão para dar menos peso, mas sem converter aquele conteúdo para uma linguagem que o aluno surdo entendesse. Era excludente. Hoje temos avanços nesta parte.</p> <p>A prova adaptada vem ordenada do município.</p>	<p>Na escola, nossa equipe promoveu conselhos de classe abordando os temas inclusivos; a SEMEC convoca os professores que tem alunos incluídos para irem nas reuniões e cursos, que às vezes tem. Na UE, já promoveu-se Centros de Estudos e reuniões para estudar as novas legislações inclusivas, até com convidados extra-equipe.</p>	
<b>Sandra</b>	12 anos	Professor das séries iniciais Pedagoga com Especialização em Educação Inclusiva	Professor de Sala de Recursos AEE para surdos		<p>Atendo a 12 alunos, com 09 frequentando. 03 são evadidos.</p>	<p>Já atuei como intérprete. Hoje ajudo as outras duas.</p> <p>O intérprete precisa ter muita interação com o professor; um contato amigável, para as trocas de conteúdo poderem</p>	<p>A proposta é socializar e letrar. Trabalho com jornais do dia, leio notícias atuais com os alunos. Incentivo o uso da internet.</p> <p>Trabalho com as questões do momento para construir escrita e</p>	<p>Dificuldade nos materiais e equipamentos: falta o aparelho de DVD, embora tenha uma TV na sala, falta o computador (revezam DVD e computador que são únicos para toda a escola).</p>	<p>Os alunos surdos tem muita restrição vocabular na língua portuguesa. Mas, pelo sistema permitir que fossem sendo aprovados, se acomodaram e acham que já está bom. Ainda mais</p>	<p>O aluno começa a se inferiorizar porque sabe menos que algum colega, ou já se acha muito velho para estudar, daí a família não luta junto com a escola e</p>	<p>O educador tem que ir buscar. Como professor de AEE para surdos, preciso estar atenta às informações atuais do mundo.</p>

						acontecer e facilitar a interpretação nas aulas.	interpretação, até mesmo vocabulário. Adaptações no trabalho de AEE dentro desta rede, porque percebeu-se alunos surdos muito atrasados no aprendizado. Frequência maior no AEE devido à oportunidade de comunicação entre eles.	Os materiais são construídos junto com os alunos (geralmente com sucatas)	pela questão da idade. Acabam resistindo a evoluírem na escrita. Isto reforça o atraso no desenvolvimento da produção escrita. O trabalho passa a envolver também a orientação para a vida social e profissional.	prefere tirá-lo. Fica de escola em escola com o aluno. Também, percebe-se a visão da família frente ao filho surdo, de que ele ainda é um bebê e nunca vai crescer. Não deixam sair sozinhos, nem estimula a “se virarem”.	
<b>Leila</b>	20 anos de magistério/ atuando há 8 anos	Professora das séries iniciais com proficiência em Libras	ASG desviada para a função de intérprete de língua de sinais.  Intérprete de Língua de Sinais1 na E. M. Mundial	Na outra escola que eu trabalhei, eles tinham mais assistência nas necessidades deles – de material didático: um kit com caderno, lápis, caneta, borracha. Quando fiz Formação de Professores em 1999, estava começando a falar de inclusão, mas a lei ainda não estava concretizada. Acho que não podem estar só por estar na sala de aula. É preciso aprenderem. A inclusão está aí, ela existe. Não adianta fugir ou ignorar que exista.	Enfrento dificuldades pelos alunos não saberem ler, o que faz desconhecem o alfabeto e não compreenderem a datilografia. O trabalho não progride. Percebo que precisa de mais comprometimento, mais empenho dos professores em sala de aula	Como intérprete, tenho boa interação com os professores da classe regular. Peço para que adapte uma atividade e eles aceitam bem. Com os alunos, se não fazem perguntas, sei que estão entendendo a interpretação. Caso contrário, entro junto com o professor em melhorar a explicação.	É muito importante, mas os alunos só freqüentam se quiserem. Dá enfrentam dificuldades na classe regular por não saberem ler. Esta SR trabalha com a Libras e o Português. Funciona em 02 dias da semana no contraturno. O aluno precisa ficar integral	Os professores não tem esse cuidado em adaptar as aulas. A professora de história visualiza bem a sua aula. Os outros, não. É só giz mesmo. Não adianta só a interpretação, eles precisam visualizar, têm esta necessidade. Tanto a aula quanto a prova precisam ser adaptadas para ter resultado.	Estimulo os alunos surdos a pegarem a prova adaptada e a começarem a fazer sozinhos. Só depois me pedirem ajuda. Tais provas são orientadas e aplicadas por nós da educação especial desta escola, dentro da sala com o professor. Até o terceiro bimestre, os resultados avaliativos eram insatisfatórios porque não havia revisão a tempo hábil para aplicação. Neste terceiro, deu para fazer legal. Aguardamos o resultado.	Os pais não comprometem os alunos a freqüentarem a sala de recursos.	Fiz o curso de Libras no IHA via SEMEC. Também um curso de Libras dentro do município pela SEMEC. Temos do setor as reuniões mensais e formações que chegam.
<b>Rose</b>	03 anos nesta rede	Professor das séries iniciais e graduanda	Intérprete de Língua de	Uma coisa que ainda está bem no início,		A aula muito complexa, muito		O professor está acostumado a	A meu ver não deveria ser		Fiz o curso pela FENEIS.

		em Letras/Espanhol	Sinais 2 do 1º e 2º segmentos na E. M. Mundial	que poderia já estar b em melhor porque a inclusão além do social dos surdos, deveria estar incluindo o aluno surdo na vida social dos ouvintes. As provas adaptadas: se é uma inclusão, o aluno também deveria estar vivendo a vida dos outros alunos, deveria ser igual. Por que o aluno especial, é apenas especial no ouvir, porque ele não fala. Mas, ele é uma pessoa super normal, inteligente, tem capacidade, tem qualificação... então para mim ainda é uma coisa que está engatinhando, mas já um passo importante que a escola aqui está dando.		extensa, dificulta ao intérprete para passar para eles, porque, no vocabulário deles, não tem frases juntas, são limitados em frases curtas e rápidas. E, o campo visual também.		dar uma aula comum, normal, para os ditos regulares. Mas, de repente, ele tem que se envolver para fazer uma prova adaptada, uma aula adaptada, um teste adaptado... então ele tem que se inserir também na vida dos surdos. E isso para ele nem sempre é tão fácil. Tem uma professora maravilhosa que é .de História, que tem um interesse assim. Faz tudo para auxiliar e entrar na vida deles	sempre passar, passar, passa. Mas a própria leifavorece o aluno para que eles passem automaticamente. As provas são construídas pelas professoras da educação especial atuantes na escola. E são aplicadas na própria sala do aluno junto aos demais alunos ouvintes.		Pretendo fazer outros. Proficiência em Libras Tivemos há pouco a Jornada Pedagógica e, inclusive, há duas semanas atrás, teríamos uma reunião, um curso, uma jornada com a educação continuada. Inclusive seria uma própria da classe especial, teria para a área da surdez também. Tem curso de Libras gratuito no município.
<b>Andreia</b>	08anos	Advogada Professora das séries iniciais Letras/Literatura	Professora de Português do 2º segmento do E. F .9º ano da E. M. Mundial	Todos tinham que ter aprendizado igual. Já que é para incluir, então faça a inclusão toda, total. Por que incluir diferente? Então não é inclusão. O benefício para o aluno surdo está sendo só a socialização.	O aluno surdo tem a dificuldade auditiva, mas não a mental. Então eu não concordo muito desse tipo de privilégio, porque acho que até isso é um meio de preconceito. Tipo: ele não consegue, não vamos dar nota, não vamos fazer nada, que o normal consegue, mas ele não consegue. Eu discordo muito disso. Eles não usam verbo,	Pergunto para a intérprete sempre se eles estão entendendo. A pessoa é bem maleável: explico o jeito que eu quero que passe para o aluno, aí ela transmite para mim, mas sempre tentando fazer adaptações para melhorar a compreensão. Deveria ter um intérprete para	No contraturno também – tem aula à tarde – na sala de recursos. Então aquelas dificuldades que elas tiveram na sala com aquele determinado professor, essa professora de recursos parece que bate com eles à tarde essa dificuldade.	Os trabalhos e provas precisam de adaptação. As aulas não precisam ser adaptadas porque tem a intérprete. Para o que se usa na matéria, não precisa de mais nada. As provas são adaptadas com desenhos, figuras, palavras para completar, para ligar ( que	Impus que nesta ano o aluno fizesse a prova na minha frente. Nos anos anteriores eram dadas as respostas a ele, sob pretexto de que era um meio de ajudá-lo. Mesmo que me entregue em branco, prefiro. Pelo menos mostra a sua capacidade. Porque eles estão	Já houve oportunidade de eu mesma fazer vários cursos na rede: de alunos especiais, de Libras, de Braille. O município organiza os cursos e a escola traz a informação deixando livre os professores que desejarem.	

				<p>não usam acento. E pra mim, no nono ano que tem verbo, acentos e pontuação... não tem como cobrar deles. Eles não usam, como vou cobrar deles?</p> <p>A mesma regra que está no livro, foi pedido que colocasse em cartaz para eles fixarem na sala, para eles estudarem. Eu falei: "Não! Eles tem que saber que o estudo está ali. Ali perto deles. Porque eu coloco num cartaz aqui, mas na vida dele inteira ele vai ter um cartaz para dizer para eles o que eles tem que fazer? Se eles forem trabalhar numa empresa, o chefe vai dar um cartaz e botar lá pra dizer para ele que ele tem que fazer aquilo ali. Ele vai sentar com ele e vai falar para ele, ou vai chamar uma intérprete que fale para ele o que ele tem que fazer. Ele não vai colocar um cartaz lá dizendo para ele como ele tem que fazer.</p> <p>Não há quase atividade de produção textual. Quando há, é em forma de trabalho. Ou em grupo na sala ou em casa. Não consegue perceber se o aluno surdo consegue produzir escrita.</p>	<p>cada matéria: ele dominaria o conteúdo e explicaria para o ALUNO ESPECIAL DELE. Tem partes da matéria que se perde porque o intérprete não domina o conteúdo da disciplina.</p>		<p>não concordo). Não é algo que o prepare para um concurso ou Ensino Médio. Minha aula é praticamente toda falada, escrevo pouco no quadro, dou exemplos orais, trago exercícios de concurso para ajudar a incluir a todos lá fora. Não tenho a informação de trabalhar recursos visuais. Eles trabalham isso mais na sala de recursos.</p>	<p>acomodados com o fato da aprovação automática e não se esforçam em aprender.</p>		<p>O professor regente precisa ter conhecimento de Libras – dá maior proximidade entre professor e aluno surdo.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	---

<b>Cecília</b>	20 anos	Professora das séries iniciais Biologia	Professora de Atividades do 1º segmento do E. F. 5º ano da E. M. Mundial.	A inclusão é algo que realmente tem que acontecer mesmo, mas o profissional da educação não tem sido preparado de uma forma devida para receber esse aluno. Somos todos iguais e também aceitar as pessoas com deficiência como qualquer outra.	Trabalho com umaaluna de 18 anos inteligente, mas muito faltosa, o que compromete sua aprendizagem e a está levando à reprovação. Procuro comunicar-me usando livros, figuras, vídeos. É uma artista, gosta de desenhar e de pintar, mas não lê nem escreve. Procuro atividades lúdicas: jogos, brincadeiras, palavras cruzadas, caça-palavras, jogos de encaixe, mais dinâmicas.	Chegam na hora em que vou explicar a matéria. Sua presença é imprescindível, pois não tenho como fazer minha aluna me ouvir nem me entender.	É onde se faz a alfabetização do aluno surdo. É extra classe, em que o aluno faz reforço no contraturno.	Procurei colocar cartazes pela sala, coisas para eu poder me comunicar com ela. Bato na tecla que precisa do reforço na língua portuguesa. Precisa investir na base.	Na socialização, a aluna está ótima. Nas provas adaptadas ela corresponde. Faz as avaliações na sala de aula junto com os outros alunos, com a ajuda da intérprete.	Família tem medo do aluno surdo sair sozinho.	Procurei fazer 01 ano de Libras num ano em que tinha 05 alunos surdos na escola e somente 01 intérprete. Eu mesma procuro formação. Ninguém me ajuda. Procuro na internet.
<b>Francisco</b>	05 anos	Matemática	Professor de Matemática do 2º segmento do E. F. 9º ano da E. M. Mundial	Se o professor estiver preparado para lidar com as diferenças tudo vai dar certo. O contrário complica. É o aluno estar incluído em sala e o professor tendo que ministrar aulas	Experiência nova para a qual não me sinto preparado, com alguma instrução para trabalhar com aluno especial. Também a comunicação. O professor regente precisa dominar Libras. Até porque o intérprete não fica o tempo todo na sala de aula, porque reveza com a outra turma.	A pessoa sabe se comunicar com o aluno surdo, mas não sabe o assunto da disciplina para poder desdobrá-lo da melhor maneira para o aluno surdo. Não há tempo hábil para trocar conteúdos com o intérprete para facilitar domínio da matéria e a interpretação.	Conheço. Sei que eles participam lá.	Adaptaas questões com figuras, faz uso da múltipla escolha, se der, faz o desenho da questão. Quanto mais desenhada for a questão para o aluno visualizar, melhor.	A prova é adaptada, mas não foi recebida instrução na graduação em como fazê-lo. E, na escola, a pessoa que orienta também não sabe. Nesta escola, o intérprete vê e dá o aval dele para as provas que o professor constrói. O aluno senta e faz a prova sozinho. O intérprete fica na sala para o surgimento de dúvidas do aluno surdo.		Não tem nada de formação aqui da rede municipal. Não conheço aqui nestarede. Faltam cursos sobre inclusão, palestras e oferta de cursos que preparem o professor.
<b>João</b>	06 anos	Professor das séries iniciais Matemática	Professor de Matemática do 2º segmento do E. F. 6º ano da E. M.	Acho que a inclusão é uma coisa boa: para a autoestima, socialização do aluno com as outras	Tenho 02 alunos surdos: 01 que não escuta nada, tem Libras e 01 que escuta um pouco sem AASI,	A profissional também percebe que o aluno que escuta um pouco, não se interessa	Não conhecia a salade recursos. Não tinha sido apresentado à ela. Nem sabia que	Tento colocar desenhos, representar, mas chega um ponto em que não dá.	A avaliação é normal: lança nota. Só que, ao final o ano já não lança a	Os pais do aluno que escuta um pouco, comparecem	Nosso sistema deveria oferecer um curso específico para

			Mundial	<p>peças. Mas o professor precisava ser qualificado para lidar com ele, senão, perdem conteúdo e aprendizagem.</p>	<p>mas não tem Libras desenvolvida. O 1º é desenvolvido e interessado, já o 2º é desinteressado em aprender.</p>	<p>pela sua interpretação. A minha interação com a profissional é muito boa. Mas falta a minha especialização, porque tem conhecimento matemático que a intérprete não alcança. E só eu poderia explicar.</p>	<p>era lei. Também não sei informar se meus alunos frequentam.</p>	<p>A única coisa que pode facilitar colocando uma fórmula que eles teriam que gravar. Recebo orientações sobre as adaptações visuais através das professoras especialistas da educação especial desta escola.</p>	<p>reprovação. A aprovação é feita por relatório. A nota do aluno desinteressado está na média, mas do outro aluno motivado, está acima dos alunos ditos normais.</p>	<p>de vez em quando na escola interessados no filho. O aluno que é surdo total, não se vê os pais na escola. Mas ele é motivado e se desenvolve</p>	<p>lidar com aluno surdo: uma especialização em surdez. Não tenho conhecimento se a rede tem curso de Libras. Se soubesse, faria o curso. Todas as licenciaturas deveriam ter Libras</p>
<b>Marinete</b>			Professora de Ciências do 6º ano de escolaridade da E. M. Mundial								
<b>Jussara</b>	12 anos	Professora das séries iniciais Pedagoga Pós-Graduada em Orientação e Supervisão Escolar	Orientadora pedagógica da E. M. Ursinho Pimpão 04 meses na função nesta U.E..	<p>Há muitas coisas no papel ainda... se discute muito a inclusão, discute-se muita coisa, mas acho que isso ainda não é feito. A gente discute inclusão na sala de aula e às vezes o aluno pode até estar ali, mas o fato de estar ali não quer dizer que ele é incluído. Então acho assim: que pode até haver leis, mas acho que as coisas deveriam acontecer mais – como uma capacitação maior para os professores.</p>	<p>Desde que cheguei aqui, todas as propostas, todos os projetos que tem a gente inclui eles. Quanto ao PPP eu não posso te dizer, porque ele foi finalizado no final do ano passado e começo deste. O que eu peguei foi um PPP pronto, li e tento incluir os especiais nele, com todos os projetos. Depois que eu cheguei foi este projeto que te mostrei, o do 3º bimestre (Gentileza gera Gentileza). Agora em novembro será o projeto sobre Cidadania. E agente vai tentar fazer um trabalho voltado para eles. O que a gente pode trabalhar com os</p>	<p>Tive experiência de ser regente em outra unidade, sem a presença do intérprete. Fui buscar o curso de Libras.</p>		<p>Precisaria de uma sala de jogos por exemplo.</p>	<p>Não tem muita informação sobre o trabalho com esta turma.</p>	<p>A família da aluna que tinha em outra unidade, não sabia Libras e foi incentivada a fazer. Mas a necessidade em trabalhar dificultou o aprendizado da família e da aluna.</p>	<p>Há 02/03 anos fiz 80 horas de Libras. Mas o professor precisa buscar mais. Apesar de ter reuniões frequentes da educação especial para trocas de informações.</p>

					surdos? O que a gente pode trabalhar com as outras turmas dos especiais?						
<b>Maria Rita</b>	20 anos	Professora das séries iniciais Pedagoga especializada em Educação Inclusiva	Professora da classe especial de surdos na E. M. Ursinho Pimpão	Deveria haver um preparo bem antes da lei. É uma grande responsabilidade o professor receber um aluno. A educação inclusiva, na verdade, exclui muitos alunos, uma vez que a classe especial consegue direcionar mais. Na inclusão, o professor pode escolher querer fazer alguma coisa ou não pelo aluno.	Preciso fazer planejamentos diferentes: devido à faixa etária diversa, o conhecimento adquirido de cada um, o domínio de Libras e a capacidade de leitura e escrita. A dificuldade é a falta de material pedagógico. Tudo é construído pela professora. Recursos visuais mais elaborados, não tem, porque não são enviados pelo governo. Também ensino Libras, porque muitos chegaram zerados na língua. Estão sendo preparados para ingressarem na classe regular. Esta classe especial tem esta função.	Fizemos uma análise e concluímos que, nas condições que chegaram, não teriam condições de estarem em sala comum com intérprete, porque não acompanhariam.		Dentro de um mesmo conteúdo, divido em subtemas para trabalhar com as necessidades evolutivas de cada aluno. Sempre com atividade diversificada: construção de histórias, dobraduras, cartazes etc.	São avaliados por relatório. É construída uma prova com bastante desenhos, numa linguagem fácil dentro do conteúdo dado, mas sem registro de nota. A prova eles levam para casa. O relatório fica na escola: da prova e das atividades de sala de aula.	A família não ajuda: a escola ensina os sinais de Libras, mas em casa persiste os gestos caseiros.	A maior das vezes tem que sair do bolso e do interesse do professor. A rede oferece um curso básico de Libras. Mas, um curso de formação mesmo, não vejo. O curso de letramento é voltado para o ensino regular.
<b>Verônica</b>	19 anos de formada; 15 anos atuando.	Formação de Professores das Séries Iniciais e cursando Letras na UFRRJ	Diretora Adjunta da E. M. Ursinho Pimpão	Eu acho que seria uma coisa que já deveria ter sido feito há muito tempo. Eu acho que o governo deixou passar muito tempo pra poder ter este projeto da educação inclusiva (...) Quanto mais tempo os alunos passam em educação especial, eles mesmos passam a se excluírem ( a dificuldade de	Estou incentivando a professora dos surdos a incluir duas alunas da classe no ano que vem. Insisto que elas podem produzir. “Eu queria inserir essas duas na turma de 3º ano pra ver se elas desenvolvem para elas saírem desse mundo. Pra poderem abrir a cabeça para outro lado. Não ficar assim... Daqui há uns dias elas estão com	A professora da classe especial é intérprete. E ela vai auxiliar a professora do ano que vem que ficar com as alunas que a gente pretende incluir na turma regular. No momento que a professora precisar, a Maria Rita vai estar lá para dar o auxílio. (...)	Acho que nesta escola deveria ter uma sala de recursos. Tenho mais outras 02 classes especiais além da dos surdos aqui. Uma sala de recursos nesta escola ajudaria muito. Já pedi à coordenadora de educação especial que me falou depender do		A gente vê que é uma turma que dá para ser incluída (se referindo à socialização e avanço na aprendizagem) ?	A família não aceita que as filhas passem a estudar na EJA apesar de já terem idade. A família interfere bastante para o aluno desenvolver.	Vou incentivar a professora que vai ficar com as alunas surdas a fazer um cursinho de Libras. Eu não tenho nenhuma informação da legislação nem de Libras, apesar de ter as apostilas, mas ainda não li.



				<p>adaptação) dos outros alunos. Ficam muito tempo num “mundo deles”. Para alguns alunos veio tarde demais! (...)</p> <p>Os pais não aceitam, eles não aceitam, terão que serem incluídos... como vai ficar a vida deles? (referindo-se aos alunos mais velhos com outras deficiências). Eu sou a favor deles – os alunos surdos desta escola – serem incluídos. Já tevecasos nesta escola de aluno surdo que veio para ser incluído e não se adaptou. Onde teve que retornar com ele para a classe especial. Tem que ir devagar...</p> <p>Pra gente poder ver se esses alunos desenvolvem e saiam da sala, vejam outro mundo, outras coisas, que tenha a mente aberta para dizer “eu vou fazer uma faculdade, eu vou pro Ensino Médio...” Porque eles podem!</p> <p>Acho que os que têm problemas de audição tem muitas condições de avançar.</p> <p>(...)</p> <p>Quando eu peguei uma turma de educação especial</p>	<p>20, 25 anos e ainda ta naquilo ali, naquela mesma coisa todo ano. E sendo que elas podem produzir. (...)</p> <p>Eu conversando com a coordenadora e com a professora, disseram que elas não podem ser incluídas assim, porque tem que ver se elas vão se adaptar aos alunos. Aí eu propus – elas podem ser ouvidas – propus à professora que tem paciência, gosta e ela aceitou o desafio. No caso da explicação a professora Maria Rita vai dar uma ajuda. Se elas não estranharem, a gente vai fazer se elas podem ser matriculadas no ensino regular. Se elas se adaptarem podem ser amparadas do 1º para o 3º (...)</p> <p>Acho que tem que aproveitar este tempo em que estão agora – interagindo bastante e desenvolvendo na escrita. Já escreve AI, UI... Eles não estão se excluindo (quer dizer que estão motivados a adaptar aos outros alunos e a aprender)</p>	<p>Eu acho, não sei, que tem de ceder um intérprete para estas duas alunas se elas forem incluídas. Não conheço a Lei de Libras. Mas eu acho que tem que ter. Em Nilópolis tem (intérprete em sala de aula).</p>	<p>governo federal. O negócio é ver se melhora alguma coisa para o lado dessas crianças.</p>				<p>A Semec proporciona cursos, encontros... nesta semana mesmo está tendo um curso de capacitação para os professores todos os dias com assuntos da Educação Especial. Trago alguma informação de entrevistas que eu vejo ou de outros com deficiência que vencem apesar delas.</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

				pela primeira vez, confesso que tive muito medo. Quem não conhece tem! De que vaiagredir, que vai fazer, que vai acontecer...(falando da inclusão em geral).						
<b>Tereza</b>	12 anos 07 em atividades nas séries iniciais 04 com língua portuguesa nesta rede de ensino	Formação de Professores Ensino Médio Graduação em Letras	Professora de Português do 6º ano no 2º segmento do Ensino Fundamental	Acho que a inclusão é importante pra o aluno especial não se sentir excluído, só que eu também concordo que é um pouco prejudicial para ele porque ele precisa de mais atenção especial. E eu acho que eu não consigo suprir essa necessidade do aluno especial numa turma. Porque ele precisa de uma atenção mais especial ainda. Então acho que ele fica um pouco prejudicado porque requer mais tempo: para explicar, às vezes não entende... como um aluno dito normal não entende, mas precisaria de uma atenção maior para ele e isso acabando prejudicando a ele. Com relação ao surdo, ele também precisa de um tempo maior. Mesmo que tenho um aluno que ele em desempenho é bem melhor do que ouvintes. Ele foi	Mesmo que nós estejamos juntos, parece que tem, assim..., um mundo particular. A gente pensa assim que eles são... eu falo “mundo deles”, mas a gente tem uma noção de que eles são alienados, mas não são, não acontece isso. O mundo deles a que estou me referindo é mesmo para a comunicação. Porque eles entendem de tudo. Eu não sabia que eles... que eles são... que eles não estão a par da sociedade... a gente tem um preconceito né! Tive uma surpresa: alunos surdos que interagem muito mais que um ouvinte, que tem até mais conhecimento até do que um ouvinte. Só que pelo fato de eu não conhecer a Libras eu não conseguia saber disso. Fui fazer um curso básico. Não consigo me comunicar, plenamente com eles, mas eu tento, sabendo o	Tenho intérprete na sala e, conforme vai sendo explicada a matéria, o intérprete vai passando para eles e depois também ao longo da aula, alguma dúvida, ele está sempre ali para tirar uma dúvida. A minha relação com o intérprete é boa. Ela respeita muito o espaço e eu respeito o espaço dela. Em nenhum momento ela interrompe a minha aula ou fala alguma coisa na frente dos alunos. Às vezes ela me dá alguma sugestão depois. Eu tenho minha autonomia, e ela só me auxilia, não interrompe o meu trabalho. Ela alcança o que eu quero transmitir aos alunos. Dá para saber com clareza porque ela domina também o	É complicado para a gente montar uma prova adaptada, até uma aula adaptada. Quando eu dou textos, eu não cheguei a participar da alfabetização, já peguei... mas quando eu dou textos, sempre as intérpretes nos ajudam. Então elas (as intérpretes) pedem para ilustrar textos, opções objetivas, pra poder tentar facilitar porque se for uma coisa assim muito escrita muito extensa, complica muito para eles. Aí a gente tem que minimizar aquilo pra procurar ser mais objetivos – na aula, na prova. Eu faço de uma forma geral para os demais alunos também: faço	Tenho alunos que se escoram nessa de que são especiais, então não se desistem, não se importam. Como os ouvintes precisam de empenho, eles também precisam. Acho que é difícil para eles pelo número de vagas que se oferece, mas ele pode sim avançar. Hoje em dia está muito mais fácil do que antes. A prova precisa ter gravuras, bastante gravuras, ter uma linguagem clara, objetiva... só que eles dizem que está fácil, mesmo estando dentro do conteúdo. Acho até que fizessem a prova que os ouvintes fazem, eles conseguiriam. Tendo alguém para explicar ali, conseguiriam. A prova tem	A família interfere bastante. Tem alunos que a família acha que ninguém pode chamar a atenção deles, que ninguém pode cobrar nada deles. Aluno meu: a família está sempre acobertando...	Cheguei a fazer 01 ano de curso de Libras para poder entrar no mundo deles. Teve a continuação, mas eu não pude continuar. Esse é o da SEMEC. Na graduação escutei falar em Salamanca. Eu aprendi, mas na prática só agora. No curso Normal não vi Declaração de Salamanca. E na graduação foi muito rápido.

				<p>para uma turma regular sem intérprete sem nada e consegui avançar. Ele descobriu o trabalho aqui, e veio e brigou pela vaga, ele procura, desempenha, ele é ótimo! Em Matemática ele é fera! Chega a ser melhor que os outros alunos. Já em Português ele é bom, mas tem aquilo não consegue... conjugação de verbos, é tudo no infinitivo. Mas, já sabendo disso, a gente considera: vê a idéia principal, da formação da frase, ...tô entendendo o que ele quer dizer. A gente vai aprendendo a lidar com aquilo. O importante é saber que ele está entendendo, que ele está conseguindo passar uma idéia ali naquela frase, respondendo aquelas perguntas...</p>	<p>alfabeto, trocando sinais com eles... a interação com eles ficou melhor. O tempo que eu trabalho aqui é com surdos. E eles são muito mais interessados, não todos, mas a maioria: em aprender, em saber porquê, em fazer o melhor... foi o que eu vi – a maioria. Eu até contei para meus alunos sobre uma coleguinha desde o curso normal que superou a deficiência e as necessidades financeiras e estudou. Fez faculdade, se formou, fez concurso e hoje trabalha nas prefeituras de Queimados e Nilópolis como professora. Dei este exemplo de quem não desistiu. E, o surdo, se for uma pessoa decidida, interessada, ele consegue sim. Mas ele tem que ser muito empenhado. Com relação aos suportes, acho que precisam do acompanhamento da própria orientação, dos professores, mais empenho, acho que eu deveria ter me empenhado mais, em formular umas aulas mais claras para eles, trazer outras coisas</p>	<p>conteúdo, ela está sempre estudando, pesquisando, ela nunca está para trás. As intérpretes também funcionam como quem dá orientações quanto a lidar com os alunos surdos. Tem uma pessoa que orienta sobre os alunos especiais da escola, mas eu quase não vejo. Acabo tendo mais contato com as intérpretes mesmo.</p>	<p>um texto pequeno e peça para ilustrar, faço as perguntas de uma forma mais objetiva. Faço poucas atividades adaptadas, mas por outro lado ele precisa também acompanhar ali o que os outros estão fazendo. Porque ele está ali naquela turma, se eu passar uma atividade totalmente diferenciada no todo para eles, vão se sentir um pouco excluídos. Então procuro misturar um pouco. Música também: fiquei em dúvida de que como eu faria, mas a intérprete disse que não é insignificante pra eles pois vêm a letra, sentem a vibração do som, conseguem acompanhar. E foi legal, eles gostaram. Fomos batendo palmas e eles foram acompanhando... vão sentindo mesmo a vibração da</p>	<p>questões objetivas, de relacionar, produção textual com temas atuais: manchete de jornal com algumas frases e pedido de assinalar as palavras relacionadas àquela reportagem, foto; retirar verbos de um quadro etc. Fazem a prova e são avaliados por relatório. E aquela nota ali é fictícia. No relatório vem especificando o que você vai avaliar no aluno: o interesse, a participação... o que ele domina. O relatório é porque ele é um aluno especial por isso vai ser avaliado por relatório. E a gente, alguns professores daqui, bate de frente, porque temos alunos aqui com condições de acompanhar, de ter nota. E a gente se pergunta: por que não dar nota para este aluno? Poderíamos até fazer o relatório mas com a nota valendo. Porque eles mesmos</p>		
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

					que talvez ele não conheça... não tenho clareza de todas as informações, mas eu acho que eu poderia fazer mais.			música.	sabem que são avaliados por relatório e isso os desmotiva.		
--	--	--	--	--	---	--	--	---------	--	--	--

