



TATIANE APARECIDA FERRAZ

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO: UMA VISÃO SOBRE
O PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS**

INCONFIDENTES _ MG

2015

TATIANE APARECIDA FERRAZ

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO: UMA VISÃO SOBRE
O PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientadora: Profa. Msc. Melissa Salaro Bresci.

INCONFIDENTES_MG

2015

TATIANE APARECIDA FERRAZ

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO: UMA VISÃO SOBRE
O PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS**

Data de aprovação: 13 de Novembro de 2015

**Orientadora: Professora Msc. Melissa Salaro Bresci
(IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes)**

**Membro 1: Professora Dra. Flaviane Aparecida de Sousa
(IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes)**

**Membro 2: Psicóloga Carla Pacheco Govea
(IFSULDEMINAS, campus Inconfidentes)**

Dedico este trabalho a todas as crianças surdas, as quais enfrentam grandes barreiras todos os dias buscando serem reconhecidas como pessoas capazes de aprender e de fazer parte da sociedade da mesma forma que todas as outras. A causa pela qual vocês lutam foi a inspiração para a realização deste trabalho.

Tatiane Aparecida Ferraz

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, autor e princípio da vida, por estar sempre abençoando e guiando meus passos.

A meus pais, à minha irmã e a todos os meus familiares, por todo apoio que sempre me deram para que eu conseguisse completar mais uma etapa em minha vida. Sem eles nada disso seria possível.

À minha orientadora Msc. Melissa Salaro Bresci, pela paciência na orientação e pelo grande aprendizado por ela proporcionado.

Agradeço também a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram com este trabalho.

Por último, não menos importante, gostaria de deixar meus sinceros agradecimentos a todos os meus colegas de curso, pelo incentivo que sempre me deram e por acreditarem sempre em minha capacidade de concluir esta etapa. Agradeço a vocês por todo o auxílio, conselhos, risadas e até mesmo por debaterem comigo quando isto era necessário. Vocês também fazem parte desta conquista e, junto a meus objetivos, foram vocês que deram sentido a ela.

A todos, meu muito obrigada!

“Vale ressaltar que a surdez não é um problema em si. Na verdade, todos os seres humanos nascem com capacidades auditivas variáveis e relativas, uns em menor e outros em maior grau de diminuição da audição. O problema se deve não ao fato de o indivíduo ser surdo, mas sim a como a sociedade o qualifica e o determina.”

(SALES, 2013, p.56)

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir a inclusão, destacando especialmente o processo de educação inclusiva de alunos surdos. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica, ressaltando os princípios da inclusão e também as várias leis existentes que buscam defender os direitos das pessoas que possuem alguma necessidade especial, bem como de todas as outras. Além disso, o trabalho traz também o conceito de surdez, um breve histórico do processo educacional dos surdos, acentuando principalmente a questão da língua de sinais, natural destes sujeitos e também a formação do profissional intérprete. Por último, é feita a análise de dados de uma pesquisa realizada nas cidades de Inconfidentes-MG e Jacutinga-MG. Foram analisados 24 questionários, respondidos por professores, diretores e supervisores das escolas. As perguntas, que variavam entre abertas e fechadas, versavam sobre o processo de inclusão de modo geral, a educação inclusiva, o conhecimento sobre Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o ensino/aprendizagem de alunos surdos, sendo que as últimas perguntas eram especificamente sobre o aprendizado de Matemática. Os dados analisados foram expressos por meio de gráficos e quadros, havendo reprodução de algumas falas dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Língua de sinais; Língua oral; Surdez.

ABSTRACT

This present work intend to discuss about the inclusion, emphasizing mainly the inclusive education process of deaf students. Thereunto, it was realized a bibliographic review, emphasizing the inclusion beginning and also the several existing laws that search to support the people's rights who have any special needs as well as all others. Furthermore, the work also brings the conception of deaf, a brief historic of educational process of deaf student, emphasizing mainly the question of signing, natural of these subjects and also the formation of the interpreter professional. At last, it is done the analysis of a research data realized in the cities Inconfidentes-MG and Jacutinga-MG. They were analyzed 24 questionnaires, which were answered by teachers, principals and supervisors of school. The questions, which ranged in opened and closed, consisted of the process of inclusion in general, the inclusive education, the knowledge about Brazilian Signs Language (LIBRAS) and the teaching/learning of deaf students, wherein the last questions were specifically about Mathematics learning. The analyzed data were expressed through graphics and tables and there is the reproduction of some lines of the research participating.

Key-words: Education; Inclusion; Signing; Speaking language; Deafness.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS AS CONCEPÇÕES?	3
1.1_ O QUE DIZEM AS LEIS?	5
2. UM POUCO SOBRE A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS	12
2.1- COMPREENDENDO A SURDEZ	17
2.2- COMUNICANDO-SE COM OS SURDOS	20
2.2.1- QUEM É O INTÉRPRETE?	23
3. UM OLHAR PARA A PRÁTICA: A ANÁLISE DOS DADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS:	45
ANEXOS	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações gerais	28
Quadro 2: Área de formação	29
Quadro 3: Julga importante a utilização de metodologias diferenciadas? Utiliza algum recurso específico para o trabalho com alunos surdos?.....	33
Quadro 4: Consegue se comunicar, de forma significativa, por meio da LIBRAS? Conta com apoio de intérprete? Como você avalia a atuação do intérprete?	35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Como você avalia o processo de inclusão na rede regular de ensino?.....	29
Gráfico 2: Ao se deparar com um aluno que apresente necessidades especiais, você se sente preparado para o trabalho?	31
Gráfico 3: Durante a formação superior você teve alguma disciplina que te orientasse com relação ao atendimento a pessoas com deficiência?	32
Gráfico 4: Conhece a Língua de Sinais?	34
Gráfico 5: As dificuldades enfrentadas pelos surdos em sala de aula de ensino regular são muitas?.....	36
Gráfico 6: As potencialidades são bastante aparentes?	37
Gráfico 7: O aluno surdo apresenta desempenho equivalente ao restante dos alunos?.....	38

LISTA DE SIGLAS

ASL_ American Sign Language

CADEME_ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CEB_ Câmara da Educação Básica

CENESP_ Centro Nacional de Educação Especial

CNE_ Conselho Nacional de Educação

EaD_ Educação a Distância

FENEIS_ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IFSULDEMINAS_ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

INES_ Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS_ Língua Brasileira de Sinais

MEC_ Ministério da Educação e Cultura

MG_ Minas Gerais

SESPE_ Secretaria de Educação Especial

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um assunto que vem sendo bastante discutido. Fala-se muito sobre a importância de incluir as pessoas que apresentam necessidades específicas na sociedade em geral, e a escola não fica alheia a este processo. Contudo, o processo de inclusão não é algo simples. Incluir um aluno com algum tipo de necessidade específica não é simplesmente colocá-lo dentro da sala de aula; a inclusão deve também promover a aprendizagem deste aluno, bem como a de todos os outros.

Com as discussões sobre o processo inclusivo se ampliando, começaram a surgir várias leis que defendiam o direito de participação social de todos os indivíduos e também que lhes garantiam os direitos básicos a vida. Além disso, foram criadas leis para defender os direitos de cada pessoa, pensando em cada tipo específico de necessidade. É importante destacar que, antes do surgimento e oficialização das leis, nem todas as pessoas que apresentavam necessidades específicas podiam usufruir destes direitos – e até mesmo não desfrutavam de vida social. Somente quando a sociedade percebeu a importância da participação social para o desenvolvimento desses indivíduos e começaram a surgir discussões sobre a inclusão e o que este processo significava é que essa história começa, aos poucos, a mudar.

Dentre as necessidades específicas, encontra-se a surdez. Conforme já mencionado, o processo de educação inclusiva foi alvo de muitas discussões e estudos, principalmente a partir do final do século XX. A educação dos surdos passou por várias transformações na busca de encontrar a melhor maneira de realizar o ensino para estes. A principal causa dessas transformações, além do fato de que ainda se buscava compreender melhor sobre a inclusão em si, foi a utilização de uma forma de comunicação que atendesse significativamente a estes sujeitos. Não havia um consenso sobre qual seria a melhor forma de comunicação para estes indivíduos, língua oral ou língua de sinais, fazendo com que

ocorressem tentativas de implantação de uma e outra forma de comunicação, até que a língua de sinais fosse oficializada como a língua natural do surdo.

Muitas mudanças aconteceram em relação ao processo educacional dos alunos surdos e, diante de todos esses fatos, faz-se necessário buscar compreender melhor a proposta da inclusão, bem como as questões envolvidas neste processo.

O presente trabalho tem como objetivo compreender a proposta da Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase à educação dos surdos, destacando as principais características no que tange a esse assunto, buscando conhecer melhor essa necessidade específica, bem como refletir sobre as questões envolvidas no processo educacional inclusivo de alunos surdos. Para tal, o trabalho foi estruturado em três capítulos, sendo que nos dois primeiros foi realizada uma revisão bibliográfica e no último um levantamento de dados de um questionário aplicado em quatro escolas de duas cidades localizadas próximas à sede do IFSULDEMINAS - campus Inconfidentes.

O capítulo I trata das concepções de educação inclusiva, destacando o que significa incluir, enfatizando as principais normas que foram criadas para subsidiar o processo de inclusão na sociedade em geral e garantir os direitos básicos de todos os sujeitos. Já no segundo capítulo, destaca-se a surdez, propriamente dita. Inicialmente, há um breve histórico do processo educacional dos surdos, mostrando as mudanças que aconteceram devido a divergências de pensamento existentes e também por ainda tentar compreender melhor essa necessidade específica, bem como as principais características de quem a possui. Neste capítulo também são destacados o conceito e algumas características da surdez. Além disso, são mencionadas leis específicas para os indivíduos surdos, havendo um subitem específico para tratar sobre o profissional intérprete de LIBRAS.

O último capítulo traz a análise de dados de um questionário aplicado com professores, diretores e supervisores, que trabalham com alunos surdos na rede regular de ensino, de duas cidades da região: Inconfidentes-MG e Jacutinga-MG. Foram analisados 24 questionários. As perguntas feitas aos professores tratavam sobre o processo de educação inclusiva em geral, questionando as concepções dos participantes sobre o mesmo e também sobre a surdez e o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular. Algumas perguntas eram específicas sobre o ensino/aprendizagem de Matemática. Os dados coletados foram expressos neste trabalho por meio de gráficos e quadros.

1. INCLUSÃO ESCOLAR: QUAIS AS CONCEPÇÕES?

Ultimamente muito tem se falado sobre o processo de inclusão nos mais diversos âmbitos e setores da sociedade. Várias pesquisas e discussões têm surgido tratando desse assunto e de sua importância para os indivíduos. Fala-se muito também sobre os desafios e possibilidades da inclusão, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Mas, no que se constitui a inclusão? De acordo com Freire (2008, p. 5),

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

O direito de acesso à escolarização por parte dos indivíduos que possuem necessidades especiais vem sendo objeto de muitas pesquisas desde os séculos passados, passando por várias transformações ao longo dos tempos, visto que a própria concepção sobre essas necessidades sofreu mudanças. Em tempos mais antigos, não se via a potencialidade desses sujeitos em relação tanto a seu desenvolvimento quanto à sua capacidade de aprendizagem; acreditava-se que eles não eram capazes e tirava-se deles até mesmo o convívio com outros seres humanos. Segundo Vieira (p.4),

Em meados do século XIX encontra-se a fase de institucionalização especializada: aqueles indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados nas residências, proporcionando uma “educação” fora das escolas, “protegendo” o deficiente da sociedade, sem que esta tivesse que suportar o seu contato.

Analisando toda a trajetória histórica e social dos indivíduos que possuem essas necessidades específicas e avaliando a grande importância da inserção destes na sociedade e

do contato dos mesmos, seja com outros que apresentem o mesmo tipo de necessidade ou necessidades diferentes bem como os ditos “normais”, começou-se a discutir e estudar a necessidade do processo de inclusão, especialmente a inclusão escolar. No que diz respeito a essa inclusão escolar, segundo o Ministério da Educação (2001, p.28),

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

No decorrer de todas essas discussões e estudos, foram sendo criadas várias instituições para o atendimento educacional especializado, porém, no início, a maioria dessas instituições era da iniciativa privada. Com o passar do tempo, foram se organizando e surgindo instituições públicas destinadas a esse fim, o que representa a preocupação em atender um maior número de pessoas. De acordo com Rodrigues; Souza (2007, p.16):

As Entidades se organizaram em Federações Estaduais e Nacionais, e o Sistema Público começou a oferecer o serviço de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação. Nesse mesmo período aconteceram várias Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura, que impulsionaram a criação de mais e melhores condições para atendimento escolar das pessoas com deficiência. [...]

Segundo Mazzota (2011), no ano de 1978, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) realizava atendimento as pessoas com deficiência, porém, “[...] o Decreto n.93.613, de 21 de novembro, transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial (SESPE) [...]”(p.81).

No que tange à educação de surdos, um bom exemplo de instituição criada para o atendimento destas pessoas é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), estruturada no ano de 1987. De acordo com Lorenzini (2004, p. 23) “A diretoria da FENEIS, desde sua origem, sempre foi composta em sua maioria por representantes surdos, com o objetivo de garantir a diferença cultural dos surdos e evitar a predominância do poder ouvinte.”. Verifica-se que aqui já começa a ser valorizada a diferença, ou seja, a necessidade especial existe e não é vista como impossibilidade de algo; ao contrário, começam a surgir instituições que se preocupam em atender pessoas com necessidades especiais e auxiliá-las em relação ao seu desenvolvimento.

Pensando no processo de inclusão escolar, independentemente de qual seja a necessidade específica do aluno, é necessário que se tenha consciência da importância de envolvimento de todo corpo escolar a fim de se obter sucesso e garantir a aprendizagem de todos os alunos, não deixando que o princípio da inclusão se torne apenas presença física, conforme nos diz Mantoan; Prieto (2006, p.35-36),

[...]Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Se assim for, ou seja, se o investimento na qualidade de ensino não se tornar uma ação constante, a evolução das matrículas desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição – já existente nas escolas- e em maior dificuldade de estudarem junto com os outros alunos. Nesse caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isto signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos.

O processo de inclusão deve promover a aprendizagem dos alunos que possuem necessidades específicas e de todos os outros, atingindo-se os objetivos da educação. A esse respeito, de acordo com o Ministério da Educação (2001, p.29),

Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral.

Percebe-se, contudo, que o processo de inclusão é algo constante e que está, ainda nos dias de hoje, passando por mudanças, com o escopo de obter sucesso de aprendizagem de todos os alunos. As leis e até mesmo a nova forma de pensamento sobre as necessidades específicas mostram que as transformações estão ocorrendo, pois, se antes o pensamento era de que quem apresentava estas necessidades não era capaz de aprender, atualmente entende-se o contrário: busca-se o sucesso do processo de inclusão justamente por acreditar que esses indivíduos possuem potencialidades de desenvolvimento e aprendizado, além de também considerar de extrema importância o envolvimento dessas pessoas com a sociedade em geral.

1.1_O QUE DIZEM AS LEIS?

Com base nas leituras realizadas, foi possível perceber que, a partir dos estudos

que vinham sendo feitos sobre a necessidade do processo de inclusão, surgiram várias leis e decretos com o objetivo de defender a importância da participação social e educacional de todos os indivíduos, independentemente de apresentarem ou não necessidade de atendimento educacional especializado.

As leis garantem o acesso das pessoas que possuem necessidades específicas à rede regular de ensino. Porém é preciso observar que mais importante que garantir referido acesso é pensar na estrutura para o atendimento a esses indivíduos, não destacando apenas as características físicas da escola, mas também as próprias práticas pedagógicas. Quando se pensa na educação de surdos, por exemplo, uma prática que é realizada baseada no ensino oralizado não é capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa a estes. É importante destacar que a normatização é imprescindível e necessária, no entanto, é preciso pensar que, garantido o acesso, ocorra também a aprendizagem de todos os alunos. Mazzota (2011, p.71-72), nos diz que:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Em 5 de outubro de 1988 é promulgada a atual Constituição Federal, que também menciona a inclusão escolar. O inciso III do seu artigo 208 traz como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”. Dessa forma, pode-se notar que, após o reconhecimento da importância do processo de inclusão, especialmente a educação inclusiva, surge, então, uma lei maior que atribui tal educação como função do Estado, e meios para que este processo venha a acontecer. Mazzota (2011, p.82), falando sobre a Constituição, diz que:

No capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205: A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os direitos básicos à vida também são mencionados por lei e garantidos às pessoas que apresentem necessidades específicas, da mesma forma que são assegurados a todos os outros cidadãos. De acordo com o artigo 2º da Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989,

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, também traz questões sobre o direito de acesso de todas as crianças e jovens à educação, bem como vários outros direitos e também deveres destes indivíduos. No artigo 3º a lei diz que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em 1993, a Lei n. 8.742 - Lei Orgânica da Assistência Social – é publicada para garantir o acesso aos direitos sociais a todas as pessoas. Em seu artigo 1º, mencionada lei aduz que:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Ainda no ano de 1993, segundo Mazzota (2011), o Projeto de Lei n. 101, da Câmara dos Deputados, trata sobre a educação especial em seu Capítulo XIV, artigo 78, definindo-a como a “*modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais*” (p.95) (grifos do autor).

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, traz em seu Capítulo VII, Seção II, artigo 25:

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Algumas necessidades específicas estão ligadas à acessibilidade, ou seja, há indivíduos que têm dificuldade em se locomover, necessitam de ajuda ou de locais em que seja possível, por exemplo, a entrada de um cadeirante, entre tantos outros tipos de dificuldade de locomoção. No que compete a tal fato, o artigo 1º da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

[...]estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Um marco muito importante para a educação inclusiva deu-se com a Declaração de Salamanca, em 1994. Participaram da assembleia, que culminou com a elaboração do documento, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que discutiram sobre a importância da educação para todos, pois referida questão já vinha sendo alvo de grandes discussões, conflitos e tentativas de se chegar a uma melhor conclusão sobre as viabilidades de inserção, na rede regular de ensino, de alunos que possuíssem necessidades específicas. De acordo com esta declaração,

“[...] Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3)

A Declaração trata ainda sobre vários aspectos da educação inclusiva, partindo, principalmente, do fato de que todas as crianças têm direito à educação e da necessidade dos sistemas de ensino em se planejarem para receber e atender aqueles que apresentem necessidades específicas. Tratando das escolas inclusivas, a Declaração diz que:

[...] O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.3)

Ao tratar de educação brasileira, uma das mais relevantes leis é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que também trata da inclusão. Especificamente, a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, aduzindo sobre a educação especial, traz em seu Capítulo V, artigo 58,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, da mesma forma que as demais leis já citadas, vem discutir o processo de inclusão escolar, pensando no fato de que o acesso à educação deve ser garantido a todas as pessoas e que a escola deve se organizar para que possa receber as pessoas que possuem necessidades especiais e garantir a aprendizagem destes, bem como de todos os outros. Em seu artigo 2º, a Resolução diz que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Além de toda a legislação, também aconteceram alguns movimentos e campanhas com a intenção de lutar pelos direitos daqueles que possuíam necessidades específicas e promover a sua inserção na sociedade. De acordo com Rodrigues; Souza (2007, p. 17) as principais campanhas foram:

Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, realizada em 03/12/1957 [...]

Campanha Nacional de Educação e reabilitação de deficientes da visão, realizada em 01/08/1958, [...]

Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), realizada no dia 23/09/1960, [...]

Analisando todas essas leis, é possível observar que o processo de inclusão, principalmente o de inclusão educacional, foi marcado por várias discussões a respeito de qual seria a melhor forma de ensino para os indivíduos que apresentavam necessidades específicas. Toda a norma criada com o intuito de auxiliar o ensino para aqueles que apresentam algum tipo de necessidade muito contribuiu, e ainda contribui, para o processo de inclusão. Ela garante o acesso de todos à escolarização e também a participação social dos

indivíduos com necessidades específicas, entretanto, conforme já explicitado, deve-se ter em vista o aprendizado de todos. As leis representam um passo muito positivo para a inclusão social e escolar, pois nem sempre esse acesso foi garantido e não eram apoiados por lei. Além disso, todos os movimentos e campanhas também tiveram grande importância para o reconhecimento desses indivíduos como cidadãos.

2. UM POUCO SOBRE A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS

A discussão sobre a educação de surdos vem sendo cada vez mais ampliada. No decorrer da história, várias alterações ocorreram sobre a concepção deste tipo de educação e sobre a forma de como os surdos deveriam ser ensinados, se por meio de língua oral ou gestual. Surgiram leis, como as já mencionadas no primeiro capítulo, bem como variados tipos de práticas foram introduzidas em sala de aula, buscando promover uma aprendizagem significativa para os surdos. É de grande importância destacar que os desafios enfrentados pelas escolas, professores e também pelos próprios alunos foram os grandes responsáveis pelo surgimento de leis e debates na busca por uma melhora no ensino, porém, ainda hoje, várias dificuldades são enfrentadas pelos indivíduos envolvidos no ambiente educacional inclusivo.

Os surdos foram considerados, durante determinado período da história e por vários povos, como pessoas incapazes de aprender, indivíduos sem raciocínio e, dessa forma, eram privados da educação e da participação social. No que diz respeito a isso, Maria S. C. Lima (2004, p.14) afirma que:

De 2000 a 1500 a.C., no Egito, as leis judaicas existentes visavam a proteger o surdo. No entanto, essas leis reconheciam que o surdo tinha direito apenas à vida e não à educação. Também os romanos acreditavam que os surdos eram privados de toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral. Segundo o código Justiniano, em Roma, no ano de 483 a.C., o surdo de nascimento também não podia ser educado [...]

Ainda de acordo com a autora, Girolamo Cardano¹ foi o primeiro a declarar que o surdo era capaz de pensar, compreender, estabelecer relações entre as coisas e fazer

¹[...] Girolamo Cardano, um médico italiano interessado em estudar o caso do filho surdo, foi o primeiro a afirmar que o surdo poderia ser educado, uma vez que o mesmo tinha a total capacidade de pensar, compreender e estabelecer relações entre as coisas e fazer representações de objetos. Cardano defendia a idéia de que para que essas ações pudessem ocorrer não seria necessária a utilização da fala. (CARVALHO, 2010, p.6)

representações de objetos. Além disso, Lima (2004) também diz que o primeiro professor de surdos da história foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon. Inicia-se então uma fase importante para a educação de surdos. Até aqui, a maioria dos sujeitos surdos tinha sido privada da sociedade, considerados seres diferentes e incapazes, mas um novo olhar sobre estes indivíduos surge e vem trazer mudanças significativas para suas vidas.

A utilização da língua de sinais na educação dos surdos marca um novo período na sua trajetória educacional. De acordo com Sales (2013) o abade Charles Michel De l'Épée, na França da segunda metade do século XVIII, foi o pioneiro a utilizar esse tipo de linguagem, a qual ele teria aprendido estabelecendo contato com grupos de surdos. Ainda no que diz respeito a esse assunto, segundo Lima (2004, p.17), “[...] L'Épée transforma sua residência na primeira escola pública para surdos, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris”, utilizando, no trabalho pedagógico, uma abordagem gestualista.”

Isso acontecia na França e estava um pouco longe de ocorrer em todos os países, visto que alguns achavam o oralismo a melhor forma de ensino para os surdos e eram contra o ensino por meio da língua de sinais. As divergências sobre utilização de língua oral ou gestual ainda eram frequentes, inclusive entre diferentes países. Não existia ainda um consenso sobre qual método utilizar, tampouco se podia afirmar se um método era melhor e outro pior, pois ainda não havia grandes conhecimentos sobre o universo dos sujeitos surdos, ou seja, ainda não se conhecia profundamente esse tipo de necessidade especial, suas principais características, bem como as potencialidades destes indivíduos.

Vários congressos aconteceram discutindo a questão da utilização da língua de sinais, suas vantagens e principalmente suas desvantagens. Acreditava-se que, utilizando os sinais, os surdos não conseguiriam desenvolver a fala, e a cada congresso o método oralista se expandia. Muitas pessoas desejavam que os surdos desenvolvessem a fala, acreditando que, para ser imprescindível, não haveria permissão da comunicação de forma gestual. Um acontecimento importante na inserção, novamente, do oralismo para a educação de surdos foi o Congresso de Milão, em 1880. Conforme Lima (2004, p.20):

Na Itália (Milão), em 1880, aconteceu o segundo Congresso Mundial sobre a educação de surdos, no qual a utilização simultânea da fala e dos sinais é considerada como uma desvantagem que impedia o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das ideias. Neste congresso, é declarado que o método oral puro deve ser adotado de forma oficial e definitiva.

Após o Congresso, numa tentativa de reprimir completamente o uso de sinais entre alunos surdos, várias medidas foram tomadas. É iniciado novamente o ensino por meio

da língua oral, já que se acreditava que a comunicação via sinais não deveria acontecer, e os surdos deveriam adquirir a fala e dela se utilizar para sua aprendizagem, comunicação e participação na sociedade como um todo. De acordo com Sales (2013, p.45),

Nas escolas e nos institutos de surdos foram usadas algumas medidas "preventivas" para coibir a prática da língua de sinais, tais como: obrigavam os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos, retiravam as pequenas janelas de vidro das portas das salas de aula, para impedir a comunicação por meio da língua de sinais entre os alunos, além de demitirem os professores surdos e seus monitores.

Há o retorno da utilização do método oral como forma de ensino para os surdos. Com o passar do tempo e várias análises e reflexões sobre o ensino desses sujeitos surgindo, percebe-se que o método oralista de ensino não estava apresentando sucesso, já que estes não conseguiam compreender significativamente esse tipo de linguagem, o que estava privando-os de participar efetivamente da sociedade. Era necessário que se pensasse em outra forma de ensino e comunicação capaz de atender a especificidade destes indivíduos. Conforme nos diz Sales (2013, p.46)

Com a decadência dos métodos orais, a partir de uma série de críticas fundamentadas pelos limites que apresentavam, surgem nos Estados Unidos, na década de 1960, estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas.

Surgem, a partir disso, estudos sobre a comunicação dos indivíduos surdos e sobre a língua gestual, visto que a tentativa de implantação da língua oral não havia apresentado o sucesso esperado. Novamente, a implantação da língua de sinais é percebida como uma possibilidade para o desenvolvimento dos surdos, e a compreensão desta língua por parte dos que apresentavam essa especificidade também é um ponto considerável nos estudos que estavam sendo feitos. De acordo com Sales (2013, p.46-47)

Em suas pesquisas acerca da Língua de Sinais Americana [...] Willian C. Stokoe encontrou uma estrutura que se assemelhava àquela das línguas orais, a partir de suas investigações atribuiu status linguístico à ASL [...] A ASL foi reconhecida como língua natural da comunidade surda a partir das pesquisas de Willian C. Stokoe, desencadeando uma crescente influência no processo de educação desta.

Todas essas questões ocorriam em vários países da Europa, porém, no Brasil, a história da educação dos surdos não foi menos conturbada. Vários fatos aconteceram e marcaram todo o período da educação de alunos surdos no país. Segundo Lima (2004, p. 23), a trajetória da educação do surdo no Brasil está relacionada com a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Perlin (2002, p. 74) afirma:

O INES foi fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor Eduard Huet, com o apoio do Imperador D. Pedro II. No início, esse Instituto foi denominado de o “Imperial Instituto de Surdos-Mudos”, cuja matrícula inicial registrou sete alunos de sexo masculino e cujo regime escolar era de internato.

O método que se utilizava para o ensino de surdos no país, segundo Perlin (2002, p. 71) era a “didática especial dos surdos-mudos”. Ainda, segundo Perlin,

Tratava-se do mesmo processo utilizado por L’Epée e Sicard no Instituto de Surdos de Paris. Huet também se interessou pela formação de professores surdos, porém o pouco tempo de permanência no Brasil não foi suficiente para que essa profissão pudesse se desenvolver.

Embora a língua de sinais estivesse sendo utilizada, os defensores da oralização dos surdos ainda não acreditavam que esta era a melhor forma de ensino e comunicação para estes indivíduos. Começam a acontecer congressos, para que se possa discutir a questão da língua para os surdos e novamente há mudanças. O Congresso de Milão, em 1880, estabelece a língua oral como método para o ensino de surdos, porém, no Brasil a língua de sinais permanece durante um período de tempo maior. De acordo com Sales (2013, p. 48), “a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957.”

Ainda em relação à fase de introdução, pela segunda vez, do método oralista na educação dos surdos, Perlin (2002, p. 75) ressalta que: “o método de L’Epée continuou no Brasil até 1901.” A partir disso, referido método predominou no ensino-aprendizagem dos alunos surdos. De acordo com Lima (2004, p. 26), “Neste período a língua de sinais foi poucas vezes usada na escola, pois os professores acreditavam que os surdos deveriam, em primeiro lugar, aprender a “falar”.”

Analisando as mudanças que estavam sucedendo, verifica-se que a utilização da língua oral para a educação de surdos não estava apresentando avanços positivos, ou seja, o mesmo processo já acontecido anteriormente volta a se repetir. Embora se comece a perceber o fracasso da utilização desta língua, as iniciativas demoram um pouco para serem tomadas. De acordo com Sales (2013, p. 49), somente a partir de 1970 pais, professores e psicólogos começaram a avaliar os resultados que estavam sendo obtidos por meio da utilização do método oral e perceber que estava sendo pouco significativo para a aprendizagem. Devido a esse fato, segundo Lima (2004, p. 27), “é introduzida, no Brasil, no final da década de 70, a

Comunicação Total², após a visita de Ivete Vasconcelos, professora de surdos na Universidade Gallaudet.”.

É possível perceber até aqui que a educação dos surdos passou por várias transformações, especificamente quanto ao método a ser utilizado. As diferentes opiniões e pesquisas que iam surgindo fizeram com que esse tipo de ensino se tornasse conturbado durante muito tempo. Após a introdução da Comunicação Total como nova forma de ensinar os alunos surdos, surgiram várias críticas entre pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação, o que fez com que, novamente, fosse pensada a utilização da Língua de Sinais. De acordo com Sales (2013, p. 51),

Diante das críticas a respeito da adoção da Comunicação Total na educação de surdos, os estudos de Willian C. Stokoe, acerca da legitimidade da ASL, ganham força em várias partes do mundo e despertam um novo olhar sobre as línguas de sinais. Nesse contexto surgem, na década de 1980, as discussões iniciais sobre a implantação do bilinguismo como proposta educacional a ser utilizada na educação de surdos.

Houve também uma valorização da Língua de Sinais. Nota-se que várias das tentativas de implantação de uma língua para o ensino aos alunos surdos apresentaram insucesso. Sendo assim, era preciso que se encontrasse uma forma de ensino que fosse mais eficiente no que compete à aprendizagem por parte dos surdos e a eficácia na comunicação entre surdos e entre estes e ouvintes. Pensando em todas as tentativas de se encontrar um método eficiente, surge a proposta de uma educação em que se utilizem tanto a língua oral quanto a de sinais, uma educação denominada bilíngue. De acordo com Sales (2013, p. 52),

[...] Assim, o que se propõe é que sejam ensinadas as duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua majoritária da sociedade ouvinte. Para contribuir com as interações, o surdo deve ser exposto precocemente à língua de sinais, apreendendo os sinais tão rapidamente quanto os ouvintes apreendem a pronunciar as palavras. Ao se utilizar a língua de sinais, com o surdo, contribui-se para o desenvolvimento de sua capacidade e competência linguística, numa língua que lhe servirá como base para aprender a língua oral da comunidade ouvinte de que faz parte, constituindo-se assim como um indivíduo bilíngue.

² A comunicação total, em oposição ao oralismo, defende o argumento de que apenas a aprendizagem da língua oral não viabiliza pleno desenvolvimento do surdo. Acata o uso de qualquer recurso lingüístico, seja a língua de sinais, a língua oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com os sujeitos surdos. Esta abordagem educacional, como a própria terminologia sugere, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Assim, o aprendizado de uma língua pelo surdo não é a meta precípua da comunicação total. (LIMA, 2004, p.32)

Observa-se que o bilinguismo traz a ideia da aprendizagem das duas línguas, tanto a oral quanto a de sinais. Nesta fase, a língua de sinais passa a ser considerada como língua natural dos surdos. Nessa época, os debates referentes à importância da aprendizagem da Língua de Sinais para o aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo tiveram mais ênfase e ocorriam com maior frequência. Dizeu e Caporali (2005, p. 584) deixam claro que a criança surda aprende a língua de sinais de forma espontânea, sem que seja necessário um treinamento específico.

Percebe-se, contudo, que a trajetória da educação de surdos, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo, foi marcada por muitas discussões acerca do melhor método de ensino a ser utilizado. Verificam-se também tentativas que apresentaram sucesso e outras que se tornaram um fracasso para a educação destas pessoas. Segundo Lima (2004, p. 28-29), o processo de educação de surdos passou por duas fases distintas e por uma terceira, ainda em processo de construção, sendo que a primeira fase foi a do oralismo, na qual se considera que os surdos devem ser alfabetizados na língua oral. A segunda fase é marcada pela comunicação total, abordagem em que os “sinais são utilizados como uma "ponte" para a aquisição da língua oral”. A terceira fase fora marcada pela proposta de educação bilíngue, sendo discutida e aprofundada até os dias atuais.

2.1- COMPREENDENDO A SURDEZ

Para que se entenda sobre a educação dos indivíduos surdos, é de suma importância conhecer o conceito de surdez. Não se pode pensar em um tipo de método a ser utilizado ou na eficácia da comunicação sem entender a necessidade específica em questão. De acordo com Lima e Vieira (2006, p. 52-53) apud Santos (2009, p.15), entende-se por surdez:

[...] a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. [...] Simplificando bastante, podemos dizer que recebemos as informações, difundidas pelo canal auditivo, por meio das palavras, e assim aprendemos a falar. A pessoa surda não recebe essas e outras informações auditivas da mesma forma que a maioria.

Já nas definições de surdez contidas na legislação, há a definição estabelecida pelo artigo 2º, Capítulo I, do Decreto Federal n.5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002: “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.”

A surdez pode se apresentar em diferentes graus, podendo ser leve, moderada ou profunda. Segundo Silva; Araújo; Castelar; Mendes (2009, p.173), a perda auditiva de grau leve pode ser constatada por meio de audiometria, visto que a perda de audição não é muito perceptível. Quando os sons da fala ficam confusos e as palavras se tornam difíceis de serem compreendidas, a perda auditiva é de moderada para profunda.

Os indivíduos podem apresentar a surdez devido a diferentes fatores, podendo nascer com esta especificidade ou adquiri-la no decorrer da sua vida, o que é causado por diferentes motivos. De acordo com uma cartilha do Ministério da Educação (2006, p.15-16), as causas da surdez podem ser:

- Pré-natais – surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição).
- Peri-natais: surdez provocada mais freqüentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado).
- Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes.

Algumas pessoas descrevem o sujeito surdo como surdo-mudo, porém, esta definição é incorreta, pois a surdez é um tipo de necessidade específica, e a mudez é outro tipo. O indivíduo surdo, por não ouvir os sons da fala, não desenvolve essa forma de se comunicar e não a compreende. No que diz respeito a isso, segundo Silva; Araújo; Castelar; Mendes (2009, p.175-176):

[...] O fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez seria outra deficiência. O surdo é o indivíduo no qual a audição não é funcional para todos os sons e ruídos ambientais da vida; que apresenta altos graus de perda auditiva prejudicando a aquisição da linguagem e impedindo a compreensão da fala através do ouvido, com ou sem aparelhos necessitando de próteses auditivas altamente potentes.

Analisando os conceitos, as definições e as causas da surdez, percebe-se que o diagnóstico precoce, ou seja, se a surdez é descoberta na infância quando a pessoa ainda é um bebê, grandes são as vantagens proporcionadas, tanto em relação ao seu desenvolvimento e participação social como em possibilidades de tratamento, em casos de uma deficiência

auditiva leve. Além disso, pode acontecer o desenvolvimento da língua oral se a surdez for diagnosticada prematuramente e começar-se a realizar um acompanhamento e tratamento com a criança desde pequena. Segundo Isaac; Manfredi (2005, p. 237),

[...]Se as crianças deficientes auditivas não são identificadas precocemente, é difícil para muitas delas adquirirem habilidades fundamentais de linguagem, sociais e cognitivas que forneçam o fundamento para posterior escolarização e sucesso na sociedade.[...]

Ainda, de acordo com Sígolo; Lacerda (2009, p. 33),

Estudos realizados em 1998 e 1999 apontam que crianças que foram diagnosticadas até os seis meses de idade e logo em seguida (dois meses) iniciaram processo de intervenção, apresentaram desempenho de linguagem expressiva e receptiva dentro do esperado, quando avaliadas aos 26 meses.[...]

Devido aos grandes avanços pelos quais a medicina vem passando no decorrer dos séculos, várias são as maneiras de se diagnosticar, o mais cedo possível, algumas doenças, o que contribui de forma muito significativa para o sucesso posterior da pessoa. No caso da surdez, se a criança desde cedo tem um acompanhamento adequado, sua aprendizagem, por exemplo, não ficará comprometida, visto que ela desenvolve formas de comunicação com outras pessoas, ouvintes ou surdas, ou seja, consegue comunicar-se e compreende o que se está dizendo, além de aprender a língua de sinais. De acordo com Isaac; Manfredi (2005, p. 238-239), dentre as técnicas que vêm sendo mais utilizadas estão a triagem auditiva neonatal, a Audiometria e o registro das Emissões Otoacústicas, entre outras.

O contato com a língua de sinais também precisa ser destacado ao se falar em surdez. Quando tardio, esse contato acaba por complicar muito a comunicação dos surdos: com a necessidade de se comunicar, ele cria suas próprias formas e, então, só será compreendido por quem o conhece e convive com ele; outros sujeitos não o entenderão. Além disso, em caso de comunicação entre este e outro surdo que se comunique utilizando a língua de sinais, a comunicação também ficará prejudicada. A língua de sinais é a forma de comunicação específica dos surdos, o que não impede que outras pessoas aprendam-na. A participação na sociedade, por parte do surdo que se comunica por meio desse tipo de língua, acontece de forma mais efetiva, pois este consegue interação social.

Pensando no processo educacional dos alunos surdos, conforme analisado no primeiro capítulo do presente trabalho, a educação destes sujeitos passou por processos que a

tornaram muito conturbada. Não se entendia que estes indivíduos eram capazes de aprender e se desenvolver intelectualmente, ao contrário, eram vistos como incapazes. Vários processos buscando reverter essa situação aconteceram no decorrer das décadas, alguns apresentando sucesso e outros, fracasso. Essa variação de resultados, entre positivos e negativos, talvez esteja ligada ao fato de que não se entendia muito sobre as particularidades dessa necessidade específica e suas principais características. De acordo com Silva (2001, p.43-44),

[...]é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte. Também se afirma, de maneira bastante equivocada, que o surdo apresenta dificuldades de compreensão em história, geografia ou português porque ele tem atraso de aprendizagem. Na verdade, suas dificuldades, em quaisquer disciplinas, estão relacionadas às estruturas linguísticas pouco desenvolvidas (pela dificuldade de acesso à “língua oral”, ou mesmo à “língua de sinais”), repercutindo na sua educação de modo geral.

Com o passar dos anos e o estudo para uma melhor compreensão desses indivíduos, foram surgindo várias leis que defendiam seus direitos como cidadãos e garantiram o acesso à escolarização. As leis representam um importante passo para a educação dos surdos e também daqueles que apresentam outras necessidades específicas, garantindo seus direitos de participar da educação, juntamente com outros indivíduos; porém, as garantias de acesso e aprendizagem também precisam fazer parte da vida escolar destes sujeitos.

2.2- COMUNICANDO-SE COM OS SURDOS

Como consequência de todos os estudos e debates sobre a comunicação gestual, no ano de 2002, a Lei n. 10.436 oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como natural dos indivíduos surdos, o que pode ser considerado um avanço para eles, visto que começa a se pensar em uma forma de comunicação que eles sejam capazes de compreender. De acordo com esta Lei,

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

Ainda conforme o artigo 2º da Lei:

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

Além da lei citada acima, existem também outras legislações que tratam da inserção da LIBRAS no currículo de formação de professores bem como de sua importância para o ensino daqueles que possuem deficiência auditiva. O artigo 3º do Decreto Federal n.5.626, de 22 de dezembro de 2005, aduz que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Nota-se que, com o reconhecimento da língua de sinais como a forma de comunicação natural dos surdos, começam a surgir normatizações para instituir o aprendizado desta por parte dos professores. Além disso, a lei também trata especificamente da formação de professores para o ensino de LIBRAS, conforme traz referido Decreto, em seu artigo 4º:

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

Muitas pesquisas e especulações surgiram quanto à composição e à estrutura da língua de sinais, buscando compreender em qual ponto ela diferenciava da língua oral. A língua de sinais surge como uma forma de comunicação que se difere muito da já existente, portanto, causa muita curiosidade, principalmente entre os estudiosos do assunto, sobre qual seria sua composição, estrutura e principais características. Quadros (2004, p. 20), falando da complexidade da Língua de Sinais, diz que: “[...] Porém, as pesquisas de várias línguas de sinais, como a língua de sinais americana e a língua brasileira de sinais, mostraram que tais línguas são muito complexas e apresentam todos os níveis de análises da lingüística tradicional. [...]”. Com isso, é possível perceber a necessidade de se ter conhecimento sobre essa forma de comunicação, visto que, após a oficialização desta por meio da lei, sua inserção

e reflexo na sociedade como um todo, começam a aparecer cada vez mais e, assim como a língua oral ela possui suas particularidades e gramática própria.

Pensando na presença da língua de sinais na sociedade, mais especificamente na escola, percebe-se que, estando em sala de aula de ensino regular, o aluno surdo estabelece relações com indivíduos que se comunicam por meio da fala, ou seja, pessoas que utilizam uma língua diferente da que o surdo se utiliza, o que acaba por tornar a interação entre ambos, muito complicada. Como surdo e ouvinte se comunicam por meios diferentes, a comunicação entre estes nem sempre apresentará sucesso, salvo em casos em que o ouvinte é conhecedor da língua de sinais ou o surdo é oralizado, porém, esses casos ainda são exceções. Segundo Soares; Lacerda (2004, p.127),

[...] Apesar de todos serem crianças de uma mesma faixa etária, de estarem na mesma série escolar, de possuírem afinidades, são crianças que não tem a mesma vivência linguística da criança surda. As trocas e as experiências efetivamente compartilhadas ficam restritas a momentos em que a comunicação é estabelecida satisfatoriamente ao acaso, ou por meio da mediação de um intérprete, quando este se faz presente. [...]

É possível perceber que tanto a língua oral quanto a de sinais, apresentam particularidades e complexidades em relação à sua composição e estrutura. São duas formas de comunicação diferentes e específicas. A língua de sinais é natural dos sujeitos surdos, logo, é por meio dela que se estabelece uma comunicação efetiva com estes indivíduos. Entretanto, nem todos os ouvintes dominam essa maneira de se comunicar, visto que se comunicam pela fala, o que compromete a interação entre surdo e ouvinte. Analisando todos esses aspectos, nota-se que os alunos surdos necessitam de um ensino por meio da LIBRAS para que possam compreender o que o professor está dizendo, porém, muitos professores não tem domínio completo dessa língua, havendo assim grandes dificuldades em realizar efetiva comunicação com os surdos. Há, então, a necessidade da presença de um intérprete em sala de aula para intermediar a relação professor-aluno, bem como no caso de outras necessidades é preciso um apoio especializado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com uma das cartilhas do Ministério da Educação, (2006, p.100),

A escola poderá contar com serviços de apoio pedagógico especializado, seja sob a forma de salas de recursos, seja de professores intérpretes ou de apoio fixo nas turmas que mantiverem alunos surdos, entre outras, conforme prevêem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Res. CNE n.º 02/2001). Geralmente, o apoio especializado consiste em um trabalho de complementação curricular, que visa ao enriquecimento das atividades já desenvolvidas em sala de aula, para as quais o

aluno surdo apresente maiores dificuldades e necessidade de um trabalho mais aprofundado.

Analisando a educação escolar dos surdos, nota-se que ocorreram algumas tentativas de implantação de um método que fosse eficiente no que diz respeito ao ensino e até mesmo a própria comunicação com estas pessoas. Percebe-se que havia divergências de pensamento sobre qual forma de comunicação proporcionaria um entendimento significativo do que se estava dizendo ou ensinando. Essas divergências giravam, principalmente, em torno da utilização da língua oral ou da língua de sinais, o que justifica a grande variação de implantação destas que aconteceram no decorrer dos anos. Somente por meio dos estudos realizados buscando compreender o conceito da surdez, as particularidades, as dificuldades e também as potencialidades dos sujeitos surdos é que aconteceu a oficialização da língua de sinais como natural destas pessoas. A partir disso, começa-se a pensar no ensino utilizando essa forma de comunicação. Devido ao fato de a língua de sinais se caracterizar como uma outra língua, que possui especificidades em relação à língua oral, nem todos os ouvintes - os quais utilizam a fala (língua oral) para se comunicar - detém o domínio desta forma de comunicação gestual. Sendo assim, é oferecido às escolas, no caso da inclusão, em rede regular de ensino, de estudantes surdos, o professor de apoio, que nesses casos é o intérprete de LIBRAS, sendo necessário deter o domínio dessa forma de comunicação além de várias outras atribuições, a seguir especificadas.

2.2.1- QUEM É O INTÉRPRETE?

Pensando na educação dos alunos surdos e na presença e formação do intérprete para trabalhar em sala de aula, o artigo 2º da Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, traz: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.”

O tradutor intérprete da língua de sinais, de acordo com Ronice Quadros (2004, p.11), é a “Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” Ainda de acordo com a autora,

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais).(QUADROS, 2004, p.27-28)

É importante lembrar, como destaca a cartilha do Ministério da Educação (2006, p.100), que “nem todos os alunos surdos apresentarão necessidade, obrigatória, de um serviço de apoio especializado”, já que pode ser necessário o apoio em momentos específicos do processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com a cartilha (2006, p.100-101), há diversos tipos de apoio oferecidos às escolas que possuem inclusão de alunos com necessidades específicas, como professor de apoio fixo, professor itinerante, professores intérpretes, sala de recursos, equipes multidisciplinares e também há as escolas especiais.

O artigo 6º da Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010, traz como atribuições do intérprete da língua de sinais:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.

O intérprete da Língua de Sinais, por ser o profissional responsável por interpretar a língua falada para a língua de sinais ou também o contrário, e, também, por estabelecer uma relação com o sujeito surdo, precisa conhecer as características culturais dos surdos e a sua trajetória escolar, buscando compreendê-los e compreender também o processo em si, o que auxilia a interação entre estes e os sujeitos surdos e possibilita o sucesso do próprio processo. É importante também que este profissional conheça as estruturas dessa língua e sua organização linguística, visto que, sendo uma forma de comunicação

caracterizada como uma língua, ela possui estrutura gramatical própria e específica, conforme nos diz a cartilha do Ministério da Educação (2006, p.102),

Deste modo, não basta ao intérprete de língua de sinais conhecer apenas a estrutura gramatical da língua de sinais, mas penetrar nos valores culturais da comunidade surda, seus costumes e idiossincrasias, a fim de que não esteja apenas garantida a ‘decodificação’ de aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes.

Analisando a formação do intérprete e suas atribuições, percebe-se que, por estabelecer relação com o surdo e, em muitos casos, principalmente quando se pensa na presença do surdo em meio a ouvintes não conhecedores da língua de sinais, o profissional intérprete é o único que consegue se comunicar com o surdo, ou seja, é a única pessoa que compreende o que o surdo está querendo dizer e vice-versa. Nota-se, então, que o intérprete em sala de aula tem a função de interpretar, para a língua de sinais, o que o professor está dizendo a fim de que o conteúdo ou a fala do professor tornem-se acessíveis ao surdo, e ele possa compreendê-los da mesma forma que os ouvintes. Faz-se necessário evitar que esse profissional introduza, em suas traduções, suas opiniões a respeito do assunto, já que ele apenas traduz a língua falada para a de sinais. Pensando na sala de aula, nota-se que, nos casos em que o intérprete percebe que o aluno não está conseguindo aprender o conteúdo e compreender o que o professor está falando, pode ele conversar com o professor e explicar esse fato para que este, então, tente explicar o conteúdo de outra forma, de modo que se torne claro para o surdo.

Nos casos em que há falta de profissionais intérpretes, de acordo com Quadros (2004, p.28), “a interação entre surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais fica prejudicada”, ou seja, os surdos são privados de participarem de algumas atividades e de interagirem socialmente, visto que a comunicação não se dará de maneira efetiva e, se estes estiverem inseridos em sala de aula regular, a aprendizagem se torna comprometida, sendo que este ensino é todo estruturado conforme um ensino para alunos ouvintes.

Percebe-se, entretanto, que a educação de surdos e até mesmo a inclusão como um todo precisam ser analisadas com grande cuidado e atenção. O conceito de inclusão ainda é desconhecido por muitas pessoas ou visto como presença física, e isso torna a educação dos que possuem necessidades específicas conturbada. A trajetória escolar dos surdos apresentou avanços e retrocessos, sendo que ambos contribuíram e proporcionaram um entendimento mais específico sobre o que seria a surdez e as necessidades destes indivíduos. Com os

estudos a respeito da surdez, a inserção de sujeitos que possuíam essa especificidade na sociedade foi sendo garantida com o passar do tempo. Contudo, há ainda muito a se pensar sobre a inclusão.

Falando sobre a educação do surdo e a formação e presença do intérprete, nota-se a importância deste profissional para o sucesso do processo educacional. A sala de aula de ensino regular é composta, em sua maioria, por ouvintes, que se comunicam pela fala, logo, o ensino é realizado baseado em uma forma de comunicação que não é acessível aos surdos. O intérprete é o apoio que o professor tem para que possa ensinar os conteúdos para ouvintes e surdos, pois, mesmo que o professor seja conhecedor da língua de sinais não seria viável para ele o ensino por meio de língua oral e de sinais ao mesmo tempo, visto que os alunos ouvintes, que também estão presentes na sala, nem sempre todos são conhecedores da LIBRAS. Percebe-se que o profissional intérprete é fundamental para o processo educacional inclusivo quando se pensa na necessidade surdez.

3. UM OLHAR PARA A PRÁTICA: A ANÁLISE DOS DADOS

Analisando todos os pontos destacados no trabalho e buscando compreender melhor como acontece o processo de inclusão de alunos surdos, realizou-se uma procura por escolas que tivessem casos de alunos surdos matriculados e frequentes na rede regular de ensino nas cidades próximas à sede do IFSULDEMINAS- campus Inconfidentes. As cidades escolhidas foram Inconfidentes- MG e Jacutinga- MG.

Para a obtenção de dados, utilizou-se um questionário (Anexo I), que foi aplicado à direção da escola, à supervisão e aos professores que atuam diretamente com a criança surda.

Um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos. (AMARO; PÓVOA; MACEDO, 2004/2005, p.3)

Assim, ministrou-se o questionário em quatro escolas: foram escolhidas uma escola estadual e uma escola municipal em cada uma das cidades acima mencionadas. A escolha destas instituições de ensino deu-se devido ao fato de que, além de possuírem casos de inclusão de surdos e se situarem nas cidades próximas ao IFSULDEMINAS, em cada uma delas o surdo em questão se encontrava em uma série diferente, variando entre Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É importante explicitar que uma das escolas não possuía casos de inclusão de alunos surdos, mas por critérios de escolha das cidades, optou-se por realizar a pesquisa também nesta instituição de ensino. Aplicou-se um total de 31 questionários, dos quais foram analisados 24, completamente respondidos.

As questões iniciais tratavam sobre formação docente, tempo de trabalho, idade e média de alunos por classe. As demais indagavam sobre o processo de inclusão escolar de forma geral, seguidas por perguntas sobre o conhecimento acerca da língua de sinais

(LIBRAS) e as últimas eram especificamente sobre o ensino de Matemática para os surdos, buscando compreender como ocorre a aprendizagem dessa disciplina por parte desses alunos.

A realidade é complexa no que diz respeito ao ensino de matemática para alunos com deficiência nas escolas regulares, pois encontramos, nas salas de aula, professores que se julgam não preparados e, conseqüentemente, com dificuldades para desenvolver métodos e adaptações necessárias aos novos alunos, uma vez que há pouco tempo estes últimos frequentavam apenas escolas especiais. (SALES, 2013, p. 39)

Primeiramente, a direção das quatro escolas escolhidas para o levantamento de dados, conforme o Termo de Concordância da Instituição para Aplicação do Questionário (Anexo II), permitiu que fosse nela realizada a investigação. Além disso, cada um dos participantes assinou, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III), no qual ficam claros os objetivos da pesquisa e também a divulgação dos dados obtidos.

Os dados obtidos na pesquisa serão expressos por meio de gráficos e quadros. As escolas serão denominadas de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D e os participantes serão representados por números seguidos da letra referente à escola em questão.

Os dados referentes a informações gerais sobre as escolas e os participantes da análise de dados, como tempo de trabalho, faixa etária, quantidade de alunos atendidos por classe, município em que se localiza cada uma das escolas e quantidade de questionários respondidos em cada uma delas, podem ser verificados no quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Informações gerais

Escola	Município	Número de respostas	Faixa etária	Tempo de Trabalho	Média de alunos por classe
Escola A	Jacutinga	3	Entre 35 e 62 anos	Entre 17 e 42 anos	Entre 20 e 30
Escola B	Jacutinga	9	Entre 33 e 44 anos	Entre 3 e 21 anos	Entre 20 e 40
Escola C	Inconfidentes	10	Entre 26 e 62 anos	Entre 3 e 32 anos	Entre 30 e 50
Escola D	Inconfidentes	2	Entre 45 e 52 anos	Entre 12 e 32 anos	Entre 10 e 20

Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Com relação à área de formação dos participantes, pode-se verificar no quadro 2, a seguir, a quantidade de participantes de cada uma das áreas:

Quadro 2: Área de formação

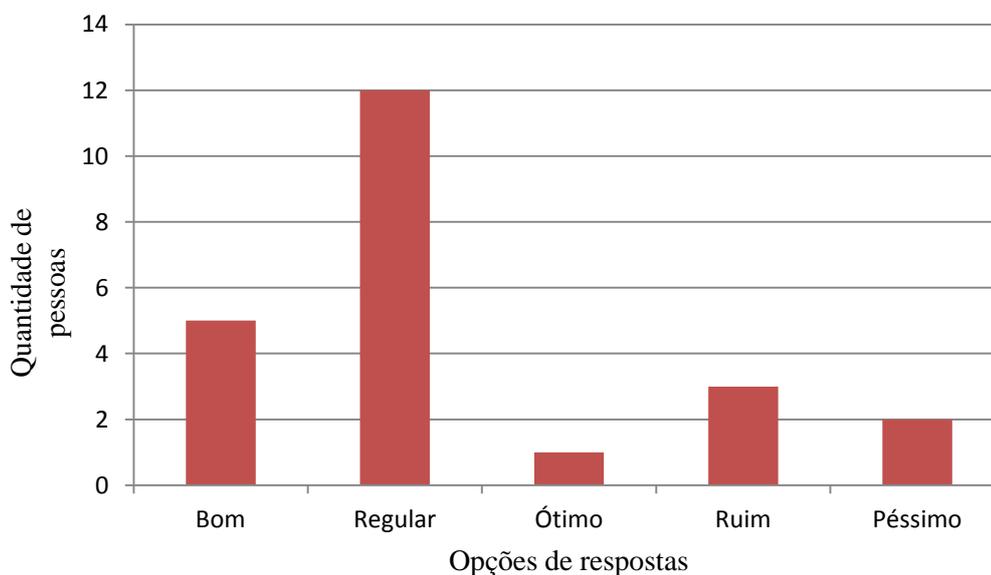
Formação	Matemática	Física	Química	Ciências	Engenharia	Outra
Número de participantes	4	3	1	3	0	16

Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Pelo Quadro 2 acima, pode-se perceber que alguns participantes marcaram mais de uma alternativa nesta questão. Os participantes que assinalaram a opção Outra especificaram sua formação em Pedagogia, Informática, Educação Física, História, Geografia, Português, Artes Visuais, Estudos Sociais e Letras.

No que diz respeito à inclusão escolar, umas das questões tratava de como o participante avalia esse processo, e a seguir, uma questão aberta pedia que se escrevesse um pouco sobre sua concepção acerca da educação inclusiva. No gráfico 1 abaixo têm-se as respostas dadas.

Gráfico 1: Como você avalia o processo de inclusão na rede regular de ensino?



Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Por meio desse gráfico, verifica-se que uma pessoa não respondeu a essa questão. Do total de entrevistados, 50% avaliaram o processo de inclusão como regular, de onde se

conclui que, na visão dos professores, na prática ainda faltam algumas questões para que realmente aconteça o processo inclusivo. Isso também pode ser verificado em algumas respostas dadas à questão que sucedia aquela, representada no Gráfico 1: “Escreva sobre suas concepções acerca do processo de educação inclusiva”. Algumas das respostas foram as seguintes:

Participante 1-A: “Apesar de muitas escolas terem um espaço que permite a acessibilidade (rampa, banheiros, etc), falta preparo dos nossos profissionais para que a inclusão aconteça de forma bem eficaz.” *(sic)*

Participante 1-B: “O sistema escolar brasileiro não está preparado para receber alunos com deficiências. Nas redes regulares de ensino há uma enorme carência que vai desde infraestrutura adequada e falta de recursos pedagógicos adequados até a necessidade de acompanhamento de equipes multidisciplinares entre outros.” *(sic)*

Participante 3-B: “Entendo que poderíamos fazer cursos e também nos serem oferecidos cursos para obtermos uma facilidade e uma melhora na qualidade do ensino da educação inclusiva.” *(sic)*

Participante 1-C: “Fala-se da educação inclusiva, mas em muitos casos o aluno permanece excluído das atividades devido ao fato de os colegas e professores não estarem preparados para participar dessa inclusão.” *(sic)*

Participante 2-C: “A Educação Inclusiva deveria ocorrer desde o início da vida escolar da criança, oferecendo suporte ao professor por meio da coleta e da busca de dados relacionados às crianças e suas dificuldades, propondo e desenvolvendo estratégias de intervenção, para o crescimento e aprendizado “real” dessas crianças.” *(sic)*

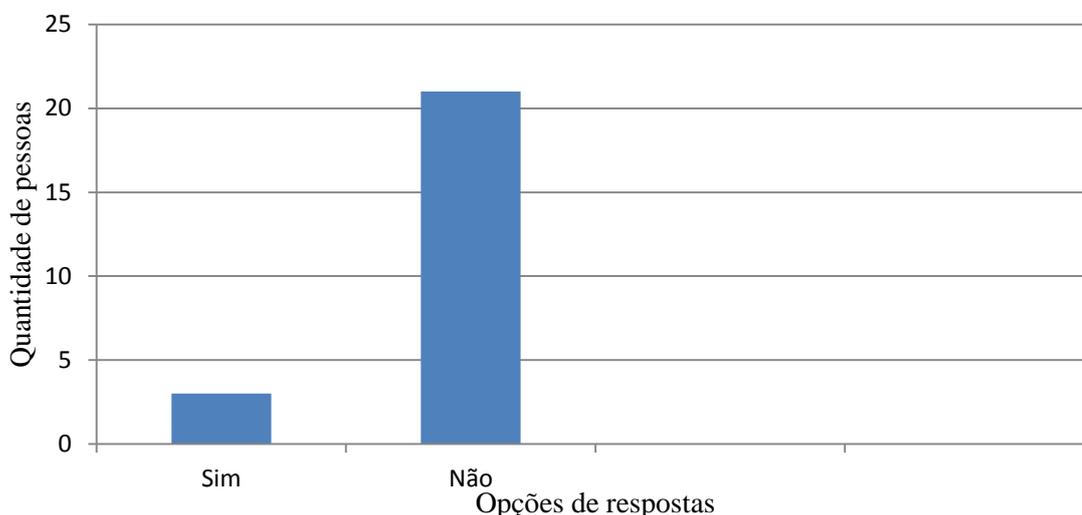
Consigne-se que, de acordo com as respostas acima reproduzidas, a falta de preparo dos professores foi citada. Segundo um documento do Ministério da Educação (2005, p.28),

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de

que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

No que diz respeito a se sentir ou não preparado para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, podem-se verificar as respostas no Gráfico 2:

Gráfico 2: Ao se deparar com um aluno que apresente necessidades especiais, você se sente preparado para o trabalho?

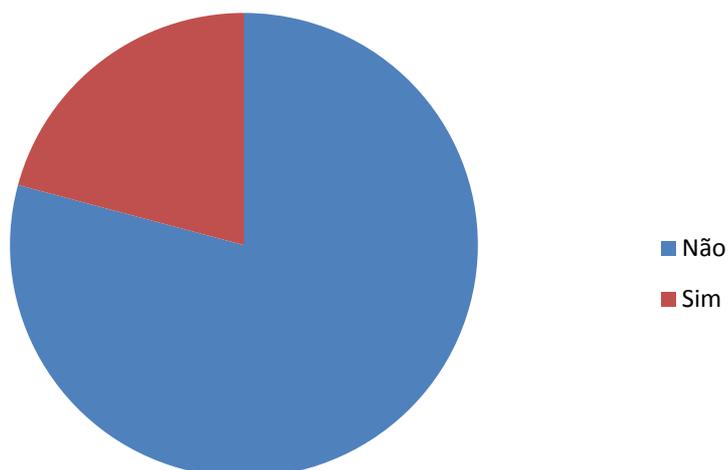


Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Percebe-se que apenas 12,5% dos participantes sentem-se preparados para o trabalho. Os restantes 87,5% responderam que não se sentem preparados. As justificativas dadas a essa questão, quando logo em seguida se indagava o porquê, estiveram, na maior parte dos questionários, relacionadas à falta de recursos e materiais pedagógicos, bem como falta de capacitação profissional. Os que se julgaram preparados para o trabalho justificaram que vêm se especializando no trabalho ou que já fizeram vários cursos sobre educação inclusiva. Esse último ponto, inclusive, é o tema da próxima questão e está relatado no Gráfico 3. Nota-se que tal item pode estar ligado ao fato de que muitas leis entraram em vigência há pouco tempo, conforme destacado nos capítulos 1 e 2, além de o Quadro 1 mostrar que alguns dos professores tiveram sua formação antes da oficialização de muitas

leis, especialmente a lei que institui a LIBRAS como língua natural do povo e, como consequência, institui a disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores.

Gráfico 3: Durante a formação superior você teve alguma disciplina que te orientasse com relação ao atendimento a pessoas com deficiência?



Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Apenas 20,83% dos participantes tiveram alguma disciplina durante a formação que orientasse para o trabalho com alunos deficientes, ou seja, apenas um pequeno grupo dos entrevistados informou ter algum tipo de formação, fato que também pode ser justificado pelo que foi dito anteriormente. Muitos professores se formaram antes da oficialização das leis que instituíam a necessidade de uma formação para atender aos indivíduos que possuem necessidades especiais, logo, não tiveram contato com esse tipo de formação. Quando em seguida perguntada qual formação, a maioria das respostas esteve ligada à disciplina de LIBRAS, conforme se observa nas seguintes respostas de alguns dos entrevistados:

Participante 2-B: “Curso de Libras com horas reduzidas, porém fornecendo ideias, auxiliando o profissional, caso venha a se deparar com um aluno inclusão, quais intervenções, reações e relações manter diante da situação, como agir com o aluno.” (*sic*)

Participante 4-B: “Aulas de Libras.” (*sic*)

Participante 3-C: “Tive a matéria de Libras, mas senti que ela foi mais uma disciplina de história, focou muito na história da deficiência auditiva no Brasil e infelizmente pecou no essencial.” (*sic*)

Com relação a já ter participado de algum curso extracurricular sobre inclusão, dos 24 participantes, apenas 6 responderam que já participaram de algum curso que tratasse desse assunto, então, apenas 25%. Desses, metade respondeu que foram cursos oferecidos pelo EaD (Educação a Distância), outros dois fizeram cursos em cidades da região oferecidos pela Secretaria de Educação e apenas um deles está cursando uma disciplina específica sobre inclusão. Nota-se aqui que a procura por cursos e especialização na área não é tão grande. Isso talvez se deva ao fato de que a presença de alunos com necessidades específicas nas salas de aula é um processo ainda recente e em construção, embora há tempos se discuta sobre a necessidade da inclusão.

Em relação a acreditar que o uso de metodologias diferenciadas para atender aos alunos com deficiências seja ou não importante, e também perguntado se utiliza ou não essas metodologias para o trabalho com os alunos surdos, podem-se observar as respostas no quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Julga importante a utilização de metodologias diferenciadas? Utiliza algum recurso específico para o trabalho com alunos surdos?

Julga importante a utilização de metodologias diferenciadas?	Resposta	Utiliza algum recurso específico para o trabalho com alunos surdos?	Resposta
Sim	24	Sim	9
Não	0	Não	15

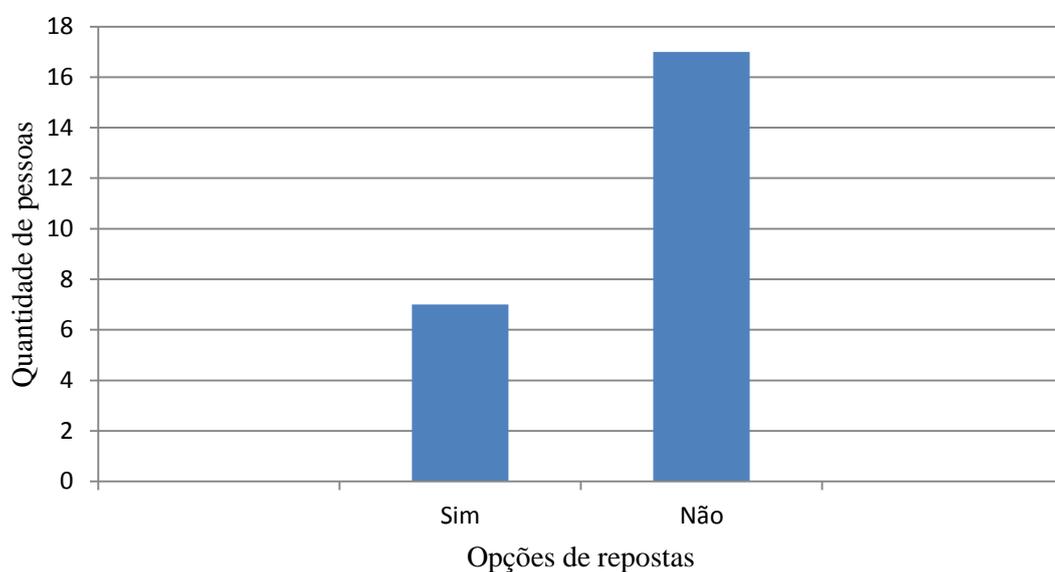
Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Percebe-se que, embora todos os participantes acreditem que utilizar algum recurso ou metodologia diferente seja importante, apenas 37,5% fazem uso delas em suas aulas. Nesse ponto, é importante destacar que, dois questionários analisados eram da escola que não possuía casos de inclusão de alunos surdos. A maioria das respostas, no que tange a qual metodologia é utilizada para o caso do ensino aos alunos surdos, que são o foco desta pesquisa, esteve ligada ao uso de recursos visuais. De acordo com Sales (2013, p. 63),

As sociedades humanas demonstram, geralmente, certas preferências pelas informações visuais, em que praticamente tudo que nos cerca é constituído por imagens, que possuem a finalidade de comunicarem "algo", evidenciando-se novos discursos e/ou forma de comunicação que podem, inclusive, contribuir para a produção do conhecimento.

As perguntas seguintes tratavam mais especificamente sobre o ensino para os alunos surdos matriculados na rede regular de ensino. No que diz respeito ao conhecimento em relação à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é notável que grande parte dos envolvidos na pesquisa ainda desconhece essa forma de comunicação, e que, conforme já discutido no Capítulo II do presente trabalho, é considerada como linguagem natural dos surdos. Aqui novamente pode-se voltar a citar o fato do tempo de formação dos professores e sua relação com a Lei 10.436, de 2002, que oficializa a LIBRAS como uma língua, ou seja, durante sua formação muitos não tiveram contato com essa forma de comunicação. O Gráfico 4 representa as respostas dadas a essa questão.

Gráfico 4: Conhece a Língua de Sinais?



Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Apenas 7 pessoas responderam que conhecem essa forma de comunicação, entretanto, ainda assim, algumas delas fizeram uma observação dizendo que “apenas superficialmente”, o que mostra que o fato delas conhecerem a LIBRAS não significa que

sejam fluentes nessa língua. Desses, 5 disseram ter tido seu primeiro contato com essa língua durante a graduação, sendo que uma pessoa respondeu que conhece a Língua de Sinais desde quando era criança. Nesse ponto, torna-se necessário explicar que, conforme já mencionado, uma das escolas não possuía casos de alunos surdos matriculados e, das outras três, uma delas possui um aluno que utiliza um aparelho auditivo, ou seja, ele consegue ouvir e está também desenvolvendo a fala. Assim sendo, tudo isso influenciou algumas respostas, principalmente as que tratam de forma mais específica da surdez e a LIBRAS, como a que foi representada no gráfico acima e também as que estão representadas a seguir.

Sobre comunicar-se por meio dessa língua e no que diz respeito à presença e atuação do intérprete, podem-se verificar as respostas no quadro 4:

Quadro 4: Consegue se comunicar, de forma significativa, por meio da LIBRAS? Conta com apoio de intérprete? Como você avalia a atuação do intérprete?

Consegue se comunicar, de forma significativa, por meio da LIBRAS?	Resposta	Conta com apoio de intérprete?	Resposta	Como você avalia a atuação do intérprete?	Resposta
Sim	0	Sim	4	Necessária	7
Não	7	Não	3	Desnecessária	0

Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Percebe-se que 100% dos participantes, que responderam essa questão, disseram que não conseguem se comunicar de forma significativa por meio da Língua de Sinais, embora essas mesmas pessoas sejam as que tenham respondido que conhecem essa forma de comunicação. Observa-se ainda, que todos avaliaram como necessária a atuação do intérprete/tradutor de LIBRAS. Quando logo em seguida indagados sobre o porquê, a maior parte das respostas esteve relacionada ao fato da comunicação e assimilação do conteúdo, conforme se verificam nas respostas reproduzidas abaixo:

Participante 1-B: “Para que possa haver uma comunicação mais efetiva entre professor e aluno e em consequência, uma assimilação do conteúdo trabalhado.” (*sic*)

Participante 4-B: “Para o nosso aluno conseguir acompanhar o desenvolvimento escolar melhor.” (sic)

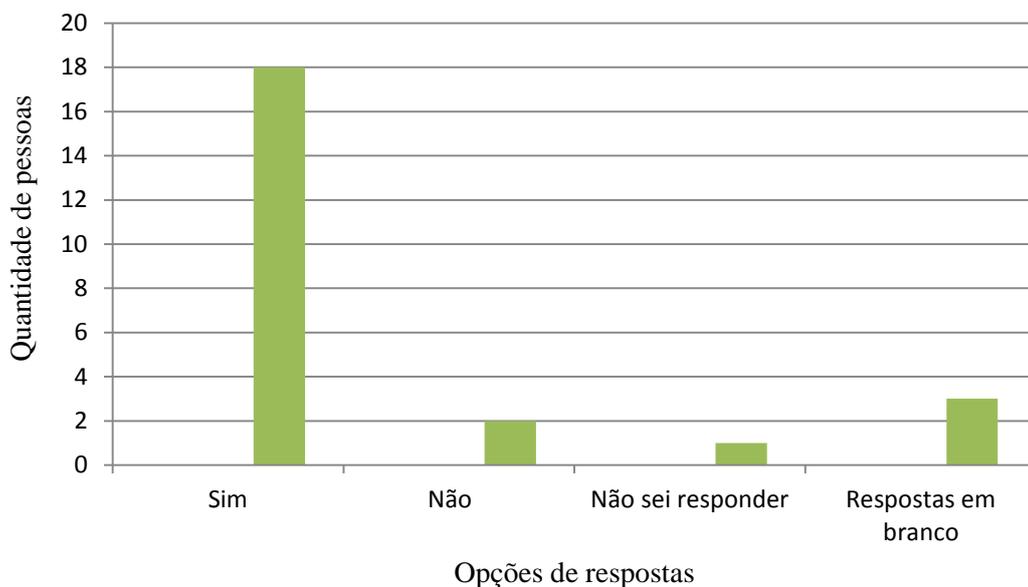
Participante 1-D: “Para que haja comunicação eficaz entre a pessoa surda e a não surda.” (sic)

Participante 1-C: “Porque a aluna precisa interagir com a sala e, infelizmente, não somos preparados para trabalhar com esses alunos.” (sic)

Participante 5-C: “Porque através dela que os professores e colegas se comunicam.” (sic)

As respostas dadas, quando perguntado sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos em sala de aula regular, as potencialidades desses indivíduos e também com relação ao desempenho destes, podem ser observadas nos Gráficos 5, 6 e 7:

Gráfico 5: As dificuldades enfrentadas pelos surdos em sala de aula de ensino regular são muitas?

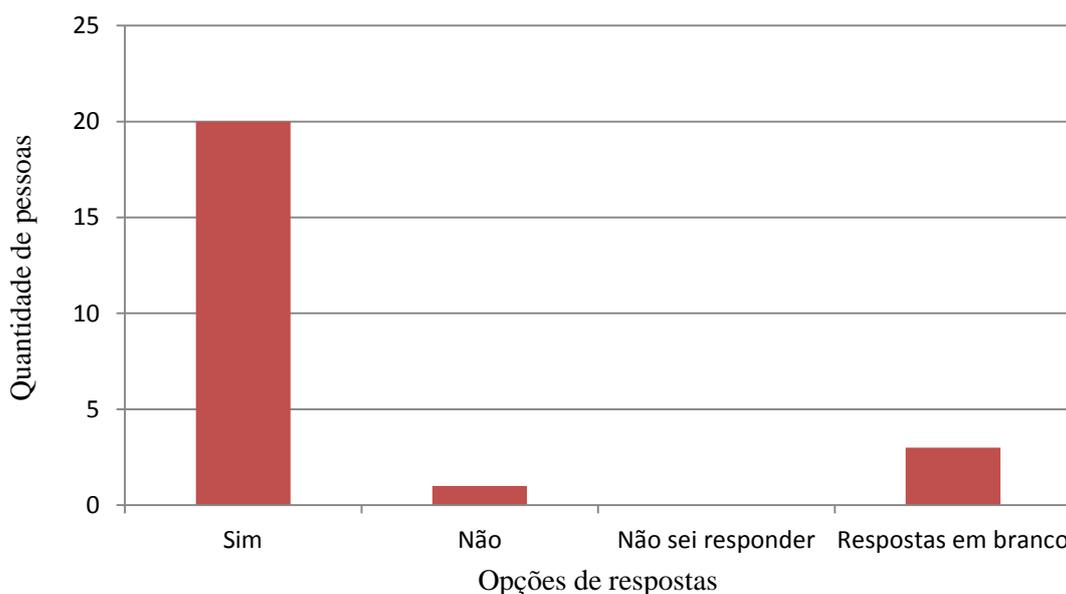


Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Verifica-se, de acordo com o Gráfico 5 que, do total de participantes que responderam essa questão, aproximadamente 85,71% disseram que as dificuldades

enfrentadas pelos surdos são muitas. A maior parte das justificativas para tal fato foi a dificuldade de comunicação entre os envolvidos no processo educacional, ou seja, comunicação com o professor e até mesmo com os colegas de classe, visto que a forma de comunicação predominante em sala de aula de ensino regular é a oral e nem todos conhecem e conseguem se comunicar por meio da LIBRAS.

Gráfico 6: As potencialidades são bastante aparentes?



Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

À questão representada no Gráfico 6 seguia-se outra, em caso de resposta afirmativa, indagando sobre quais seriam as potencialidades mais visíveis. Muitos, embora tenham respondido que sim, deixaram a questão em branco, entretanto, algumas das respostas dadas estão reproduzidas abaixo:

Participante 3-B: “Coordenação motora, atenção e desprendimento.” (*sic*)

Participante 7-B: “Captar orientações por observar o comportamento dos outros alunos e escrever razoavelmente bem.” (*sic*)

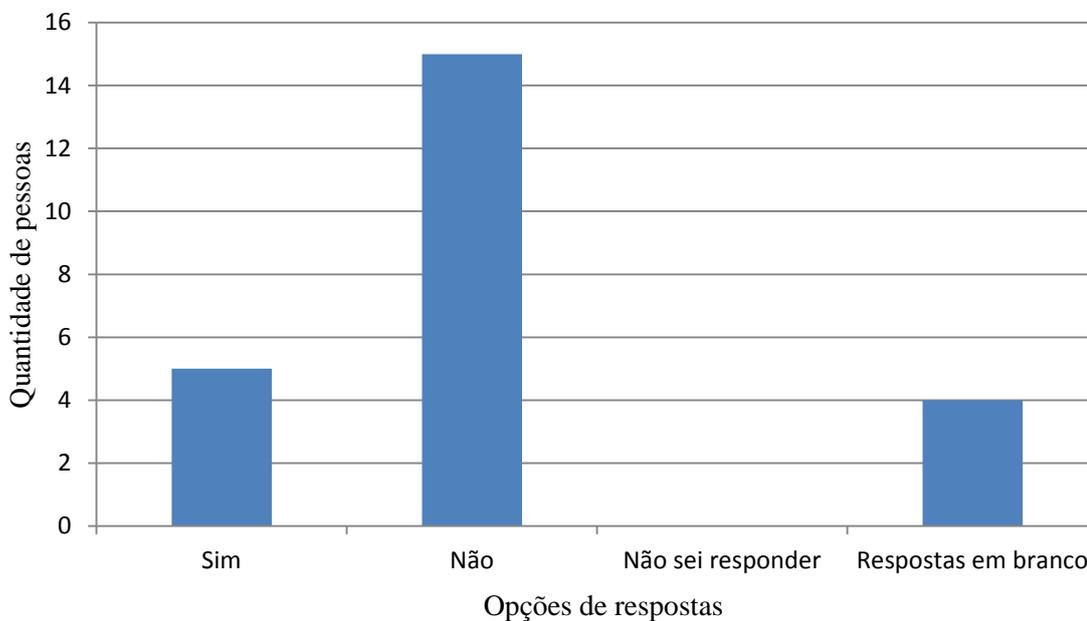
Participante 2-C: “O aluno surdo pode aprender normalmente como qualquer outro aluno. Muitas vezes aprende melhor e mais fácil do que determinado aluno, pois ele presta mais atenção e sua visão é riquíssima.” (sic)

Participante 3-C: “A principal é a independência, já vi muitos (e conheço) que trabalham, tem família, estudam em faculdades.” (sic)

Participante 8-C: “A vontade de aprender _ o relacionamento com o mundo.” (sic)

Embora as dificuldades tenham sido bastante destacadas nas respostas, pode-se perceber também, pelo Gráfico 6, que as potencialidades também se mostram aparentes, de acordo com os participantes da pesquisa, o que mostra que as dificuldades não são fator determinante para a aprendizagem ou não-aprendizagem do surdo na escola regular; elas podem ser vistas como algo que merece atenção e que pode ser superado.

Gráfico 7: O aluno surdo apresenta desempenho equivalente ao restante dos alunos?



Fonte: Elaborado por Tatiane Aparecida Ferraz

Já observando o Gráfico 7, tem-se que 75% dos que responderam a essa questão julgaram o desempenho dos alunos surdos não equivalente ao dos demais alunos na sala de

aula. A justificativa novamente esteve na maioria das respostas, ligada à comunicação, ou melhor, à falta de comunicação efetiva. Nota-se aqui a questão da inferioridade do sujeito surdo, fato já citado no Capítulo 1. Embora as ideias sobre as potencialidades das pessoas surdas, e não só delas como também de todas as que possuem algum tipo de necessidade especial, tenham mudado de forma relativamente positiva no decorrer dos anos, ainda há a ideia de que as capacidades destes são inferiores se comparadas às dos sujeitos considerados “normais”. Apesar de todos os avanços que vêm acontecendo em relação ao processo de inclusão, ainda existem resquícios de um pensamento discriminatório com relação às necessidades específicas, especificamente com a surdez.

As questões de 20 a 24 versavam sobre o processo de ensino/aprendizagem de Matemática para os surdos; assim, nem todos os envolvidos na pesquisa responderam, sendo que somente o professor da disciplina em questão conseguiria responder. Foram analisados apenas 4 questionários respondidos por estes professores. Na escola em que não havia o caso de inclusão do surdo, as questões também não foram respondidas, entretanto, em uma das escolas, o aluno em questão está cursando o Ensino Médio e a professora de Física também respondeu as questões.

A Matemática é uma disciplina que exige certo grau de abstração para que se consigam compreender determinados conteúdos. Em relação ao aluno surdo conseguir compreender estas abstrações, dos 4 questionários analisados, apenas em um deles a resposta a essa pergunta foi negativa. A justificativa está reproduzida logo abaixo.

Participante 2-B: “Nas atividades da apostila, caderno e avaliação, percebe-se a deficiência das primeiras evidências matemáticas as primeiras etapas que foram puladas dificuldades que não foram sanadas, resultando no acúmulo de deficiências.” (*sic*)

De acordo com referida resposta, pode-se perceber que a não abstração está ligada a fatores anteriores, a conteúdos matemáticos considerados básicos e que também são a chave para toda a compreensão da matemática posterior.

Ao falar-se em surdez, é comum ouvir algo relacionado à visão apurada destes indivíduos. No que diz respeito à visualização, Sales (2013, p.65) afirma que:

O processo de visualização dá-se à medida que o indivíduo forma imagens mentais, quando coloca em prática sua capacidade não só de se lembrar de características visuais em determinada situação (um caminho, por exemplo), mas também de criar a visão de uma coisa desconhecida.

Na Matemática, a geometria é um conteúdo que exige maior visualização e, quando perguntado se conteúdos destes tipos são compreendidos de forma mais simples, dois participantes responderam que não.

Com relação à utilização de técnicas particulares para a realização de operações, foi consenso entre os quatro participantes que não há utilização de nenhuma delas. Entretanto, um participante escreveu que julga importante a existência de algum recurso que proporcione a criação de uma estratégia de resolução de cálculos para o desenvolvimento do aluno.

Nota-se, pelo Gráfico 5, que grande parte dos participantes da pesquisa entende serem muitas as dificuldades enfrentadas pelos surdos na sala de aula regular. Especificamente sobre a Matemática, as respostas não destoavam muito, pois apenas uma delas foi negativa no que se refere a esse ponto. Nas demais respostas, as dificuldades foram mencionadas, conforme se verifica a seguir:

Participante 2-C: “Relacionar quantidades; o uso do dinheiro; operações principalmente multiplicação, divisão, potência e radiciação; resolução de problemas.” (*sic*)

Participante 2-B: “As quatro operações básicas. A escrita dos numerais. As situações de raciocínio de cálculos simples, lógica e leitura dos números.” (*sic*)

Participante 3-C: “Muitas não, mas quando são cálculos mais complicados é necessário a utilização de calculadora.” (*sic*)

Sobre a utilização de objetos, como calculadora e tabuada, por exemplo, em três dos quatro questionários analisados a resposta foi afirmativa, ou seja, o aluno precisa de um objeto que o ajude a realizar algumas operações. Um dos motivos ao qual isto pode estar ligado é a falta de conteúdos básicos, ponto que pode ser observado a partir da reprodução das próprias falas dos participantes, ou seja, a carência de conteúdos imprescindíveis para a compreensão da Matemática.

Percebe-se que o processo de inclusão, mais especificamente a inclusão de alunos surdos, é algo ainda em construção. Existem várias leis que objetivam defender os direitos destes, entretanto, quando se pensa na prática, ainda há que se lutar muito para alcançar os objetivos reais e os princípios da educação inclusiva, conforme pode se verificar por meio da análise dos dados obtidos. Um dos grandes desafios impostos, no que tange ao processo

educacional dos alunos surdos, é a comunicação e isso se refletiu na fala dos professores. Até que a língua de sinais fosse oficializada como forma de comunicação dos surdos, ocorreram muitas mudanças, pois tal demorou muito para ocorrer, fazendo com que grande parte dos professores que atuam em sala de aula hoje não tivesse contato com essa forma de comunicação.

Um grande avanço para o problema da comunicação entre surdo e ouvinte foi a instituição de uma lei oficializando a formação de um profissional intérprete. Quando se pensa na sala de aula de ensino regular, por exemplo, de acordo com Quadros (2004, p.60), “O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes.” Nota-se, então, que a presença deste profissional é de grande importância, pois o professor se sente menos apreensivo por ter um apoio em sala de aula, e este fato pode ser notado nas respostas dadas pelos professores.

Analisando os dados em geral, verifica-se que os próprios professores não se sentem preparados para o trabalho inclusivo: alguns buscam uma formação, mas, infelizmente, estes ainda são minoria. Nota-se, então, que ainda há muito a ser efetivado para que o processo de inclusão, na prática, seja realmente capaz de proporcionar às pessoas que apresentam algum tipo de necessidade específica condições iguais à de todos os outros indivíduos, tanto social quanto educacionalmente falando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto neste trabalho, é possível perceber que o processo de educação inclusiva de alunos surdos é algo complexo e que ainda precisa ser melhorado em alguns aspectos. De modo geral, nota-se que a educação inclusiva ainda está em constante processo de mudança, buscando melhores resultados.

Conforme visto no Capítulo 1, durante o tempo em que acreditava-se que quem possuía algum tipo de necessidade especial era incapaz de aprender, estes indivíduos foram privados de participar da sociedade de forma geral, e a educação não ficava alheia a este processo, ou seja, o direito de acesso à escolarização também não era concedido a estas pessoas.

A partir do momento em que a sociedade começa a perceber as necessidades específicas de uma forma diferente e a enxergar que as pessoas que apresentavam alguma dessas necessidades também eram capazes de aprender e tinham direitos de participar da vida social da mesma forma que todos os outros cidadãos, surgem leis defendendo a importância da participação social destas pessoas e as contribuições que tal teria para o desenvolvimento delas. Estas leis objetivavam defender tanto os direitos sociais como também garantir os direitos básicos à vida.

Tratando mais especificamente sobre o processo inclusivo dos surdos, de acordo com tudo que foi discutido no Capítulo 2, nota-se que este processo passou por inúmeras mudanças. Após o surgimento das leis que defendiam o direito dos surdos, bem como de todos os outros que possuíam algum tipo de necessidade especial, eles passaram a estabelecer uma relação com os sujeitos ouvintes, que antes era escassa, pois não participavam da sociedade. Essa interação surdo/ouvinte, algumas vezes, ficava comprometida, devido à ausência, de certa forma, da comunicação entre ambos, pois os ouvintes utilizam a língua oral

para se comunicarem e os surdos utilizam a língua de sinais, embora existam aqueles que desenvolvem a fala, mas que ainda são uma minoria.

A questão da comunicação também se destacou no âmbito educacional, quando os surdos passaram a frequentar a sala de aula de ensino regular. Na tentativa de encontrar a melhor forma de comunicação – já que ainda não se sabia ao certo qual era a forma natural de comunicação destes indivíduos - muitas mudanças aconteciam em relação à introdução entre língua oral e de sinais. Somente com a oficialização de uma lei que institucionalizava a língua de sinais como natural dos surdos é que essa história começa a mudar, aos poucos.

Percebe-se, então, que o processo de educação inclusiva dos surdos passou por transformações, especialmente quanto à forma de comunicação a ser utilizada. Assim que a língua de sinais foi oficializada como natural dos surdos, surge um novo impasse, pois essa língua possui características e gramática própria, então, estando o surdo em sala de aula regular, na qual a forma de comunicação predominante é a oral, há a necessidade de alguém para interpretar a língua falada na de sinais ou vice-versa, que seria o profissional intérprete e tradutor da língua de sinais.

No Capítulo 3, da análise dos dados foi possível perceber como acontece na prática o processo inclusivo de alunos surdos e conhecer um pouco a visão de pessoas envolvidas com a questão educacional. A mudança de pensamento existente sobre as potencialidades dos surdos e também dos que possuem outros tipos de necessidades específicas foi verificada nas respostas obtidas. Os participantes mencionaram o grande potencial dos surdos em sala de aula, destacando a importância do processo de inclusão para o desenvolvimento destes. Em contrapartida, também foi bastante mencionado o fato de se pensar realmente em um processo inclusivo, visto que na visão dos participantes, na prática, ainda faltam algumas coisas para se obter o sucesso da inclusão.

Muitos dos participantes destacaram a dificuldade de comunicação com o aluno surdo e, como já mencionado no Capítulo 3, talvez isso se deva ao fato de que somente a partir de 2002, quando foi oficializada a comunicação via sinais como natural do surdo, muitas pessoas tiveram conhecimento sobre a existência de uma forma de comunicação diferente da oral. Além disso, muitos também enfatizaram a importância e necessidade do intérprete em sala de aula, sendo este considerado o ponto de apoio do professor.

Percebe-se, contudo, que, especificamente no processo de educação inclusiva de alunos surdos, a questão da comunicação precisa ser considerada como um ponto muito importante. Ainda não são todas as pessoas que conhecem a língua de sinais, muitas nem

mesmo a consideram como uma língua. É muito importante que as pessoas saibam da existência dessa forma de comunicação e que também ela é a língua natural do surdo, além de haver a necessidade de mais profissionais que consigam se comunicar por meio dela. Não se pode esquecer também que o processo inclusivo é algo que ainda está em construção, então quando se pensa na inclusão escolar, é necessário que a aprendizagem das pessoas que possuem as necessidades específicas seja vista como um ponto chave deste processo. Incluir deve ser visto além de presença física; caso contrário, a educação não estará avançando nesta questão, mas ficará estagnada ou até mesmo retrocedendo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lucia. **A arte de fazer questionários**. Metodologias de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. 2004/2005. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf>, acesso em 08 de julho de 2015.

BRASIL. Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º set. 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>, acesso em 05 de março de 2015.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>, acesso em 04 de maio de 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, de 24 de abril de 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>, acesso em 23 de fevereiro de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>, acesso em 05 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2001. 79 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>, acesso em 23 de fevereiro de 2015.

_____. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**.

Brasília, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm>, acesso em 05 de março de 2015.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília: DF, 20 dez. 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>, acesso em 05 de maio de 2015.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Publicação Original Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>, acesso em 06 de fevereiro de 2015.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília: DF, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm>, acesso em 24 de março de 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>, acesso em 24 de março de 2015.

_____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LeIs/L7853.htm>, acesso em 10 de fevereiro de 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 de out de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 06 de março de 2015.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez e Bilinguismo:** perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos. 103 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2010. Disponível em <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Naiana-Santos-Carvalho.pdf>>, acesso em 28 de agosto de 2015.

CORMEDI, Maria Aparecida. **Estudos sobre a deficiência auditiva e surdez.** Brasília, DF. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6625/estudos_sobre_a_deficiencia_auditiva_e_surdez_v2.pdf>, acesso em 10 de fevereiro de 2015.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educação Social, v.26, n.91, p. 583-597, maio/agosto 2005. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>, acesso em 05 de maio de 2015.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da educação, vol. XVI, nº 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>, acesso em 10 de janeiro de 2015.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004

ISAAC, Myriam L.; MANFREDI, Alessandra K S. **Diagnóstico precoce da surdez na infância**. In: SIMPÓSIO SURDEZ: IMPLICAÇÕES CLÍNICAS E POSSIBILIDADES TERAPÊUTICAS, 2005, Ribeirão Preto. Medicina: Ribeirão Preto, 2005. p.235-244. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2005/vol38n3e4/2a_diagnostico_precoce_surdez_na_infancia.pdf> acesso em 12 de janeiro de 2015.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?** Novembro de 2004. p. 1-14. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf>, acesso em 12 de fevereiro de 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Gonçalves Enicéia, **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio-agosto 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> acesso em 06 de janeiro de 2015.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticodeinclusao.pdf>>, acesso em 06 de janeiro de 2015.

PERLIN, G. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. 107 p. Disponível em:<<http://www.cultura-sorda.eu/resources/Curso+de+pedagogia+a+distancia+para+surdos+Hist%C3%B3ria+dos+surdos.pdf>>, acesso em 10 de fevereiro de 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília, 2004. 94 p.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal; SOUZA, Amaralina Miranda de. **Pedagogia: Educação Inclusiva**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 69 p.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. 2013. 235 f. Tese (Doutorado) – Educação Matemática – Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos, Universidade Estadual Paulista – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro, Rio Claro, 2013.

SANTOS, Elias Souza dos. Comunidade surda: a questão das suas identidades. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. [Orgs]; Autores: SANTOS, Elias Souza dos; ...[et al.]. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.15-25. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf>>, acesso em 15 de março de 2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosurdos.pdf>>, acesso em 15 de mar de 2015.

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

SILVA, S. C.; ARAÚJO, A.; CASTELAR, M.; MENDES, N. As contribuições da psicologia na educação de surdos: o caso do Centro de Educação Especial do estado da Bahia. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. [Orgs]; Autores: SANTOS, Elias Souza dos; ...[et al.]. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.171-190. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf>>, acesso em 15 de março de 2015.

SOARES, Fabiana M. R; LACERDA, Cristina B. F. de. **O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. rev. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. 133 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas nas Áreas das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca - Espanha, 1994. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>, acesso em 25 de jan de 2015.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil: do contexto histórico à contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/educ/educacaoinclusiva/artigos/EDUCACAO_INCLUSIVA_NO_BRASIL.pdf>, acesso em 08 de janeiro de 2015.

ANEXOS

ANEXO I

PESQUISA DE CAMPO

Título da pesquisa:

Instituições/empresas onde será realizada a pesquisa:

Pesquisador responsável:

Endereço, e-mail e telefone:

Orientadora:

PROCEDIMENTO PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO
--

Obs.: todas as questões objetivam apenas à coleta de informações ou de opiniões. Não há respostas certas ou erradas. Não deixe nenhuma questão sem resposta.
--

QUESTIONÁRIO

1. **Nome:** _____
(FACULTATIVO)

2. **Cargo que ocupa na escola:** _____

3. **Sexo:**
 Masculino
 Feminino

4. **Qual sua idade:** _____

5. **Grau de Escolaridade:**
 Ensino Superior Incompleto
 Ensino Superior Completo
 Especialização
 Mestrado Incompleto
 Mestrado completo
 Doutorado Incompleto
 Doutorado Completo

6. **Área de Formação:**
 Matemática
 Física
 Química
 Ciências
 Engenharia
 Outra: _____

7. Tempo que exerce o Magistério: _____

8. Média de alunos por classe:

- Até 10 alunos
- Entre 10 e 20
- Entre 20 e 30
- Entre 30 e 40
- Entre 40 e 50
- Acima de 50

9. Como você avalia o processo de inclusão na rede regular de ensino?

- Bom
- Regular
- Ótimo
- Ruim
- Péssimo

Escreva sobre suas concepções acerca do processo de educação inclusiva.

10. A seu ver, a interação entre a pessoa com deficiência e os demais indivíduos é importante?

- Sim
- Não

Por que?

11. Ao se deparar com um aluno que apresente necessidades especiais, você se sente preparado para o trabalho?

- Sim
- Não

Por que?

12. Durante a formação superior você teve alguma disciplina que te orientasse com relação ao atendimento a pessoas com deficiência?

- Sim
- Não

Se sim, qual?

13. Já participou de algum curso extracurricular sobre inclusão?

- Sim
- Não

Qual? Onde? Oferecido por quem?

14. Julga importante a utilização de metodologias diferenciadas para atender as pessoas com deficiência?

- Sim
- Não

15. Utiliza algum recurso/metodologia específico para o trabalho com alunos surdos?

- Sim
- Não

Se respondeu sim à questão acima, qual ou quais?

16. Conhece a Língua de Sinais?

- Sim
- Não

Se sim, responda as questões a seguir:

a) Quando foi seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

- Conheço desde que era criança
- Aprendi na escola
- Na graduação
- Nunca tive contato com a LIBRAS

b) Consegue se comunicar com a pessoa surda, de forma significativa, por meio da LIBRAS?

- Sim
- Não

c) Conta com o apoio de intérprete/tradutor de LIBRAS?

- Sim
- Não
- não sei responder

d) Como você avalia a atuação do intérprete?

- Necessária
- Desnecessária

Por que?

17. As dificuldades enfrentadas pelos surdos em sala de aula de ensino regular são muitas?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Quais as principais dificuldades?

18. Diferentemente do que se pensava antigamente, quando acreditava-se que os surdos eram incapazes de aprender, sabemos hoje que estes apresentam grandes potencialidades. Essas potencialidades são bastante aparentes?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Quais as mais visíveis?

19. O aluno surdo apresenta desempenho equivalente ao restante dos alunos?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Se não, qual a diferença?

20. O surdo consegue compreender as abstrações da matemática?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Quando e como isso é perceptível?

21. Os conteúdos que exigem maior visualização, como a geometria, por exemplo, são compreendidos de forma mais simples?

- Sim
- Não
- Não sei responder

22. Há utilização de alguma técnica particular para a realização das operações?

- Sim
- Não

Não sei responder
Caso utilize, qual seria?

23. O aluno surdo apresenta muitas dificuldades em matemática?

- Sim
- Não
- Não sei responder

Quais?

24. Para a realização dos cálculos, o estudante surdo precisa utilizar objetos que facilitem esse procedimento, como calculadora e tabuadas, por exemplo, ou ele consegue resolver tranquilamente sem estes?

- Utiliza tabuada
- Utiliza calculadora
- Não utiliza nenhum objeto
- Não sei responder

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada:

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase da pesquisa. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **nesta pesquisa** e os resultados divulgados em eventos e/ou publicações científicas.

Sua participação é **voluntária**, e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas do questionário.

Você não terá **nenhum custo** ou **quaisquer compensações financeiras**. Não há **nenhum risco** de qualquer natureza evidente relacionado à sua participação.

Desde já agradecemos sua colaboração!

Pesquisador:

Celular: E-mail:

Orientadora:

Celular: E-mail:

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do voluntário da pesquisa

Assinatura do voluntário ou de seu responsável caso menor de 18 anos

_____ de 2015.
Local Dia Mês