



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA



Jefferson Aristiano Vargas

LIBRAS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO SURDO.

Humaitá – AM
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA



Jefferson Aristiano Vargas

LIBRAS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DO ALUNO SURDO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas – (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

Humaitá – AM
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V2971 Vargas, Jefferson Aristiano
Libras e a inclusão no contexto escolar do aluno surdo. /
Jefferson Aristiano Vargas . 2022
102 f.: 31 cm.

Orientador: Aldair Oliveira de Andrade
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Surdo. 2. Libras. 3. Inclusão. 4. Contexto Escolar. I. Andrade,
Aldair Oliveira de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
- IEAA

**Ata de Defesa de Dissertação de Mestrado PPGECH,
realizada no dia 22 de junho de 2022, às 09h00, por
videoconferência.**

Ao **vigésimo segundo dia**, do mês de **junho** do ano de **dois mil e vinte e dois (22/06/2022)**, às **nove horas (09:00h)**, reuniu-se a **Banca Examinadora**, por videoconferência a **Banca Examinadora** indicada pelo **Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades**, homologado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, concomitantemente a Portaria nº **003/2022 PPGECH-IEAA/UFAM**, documento **SEI 1036823**, d e **15 de junho de 2022**, composta pela Prof. Dr. **Aldair Oliveira de Andrade** (orientador do trabalho e presidente da banca), Prof. Dr. **Clarides Henrich de Barba** (Titular externo - UNIR) e a Prof. Dr. **Valmir Flores Pinto** (Titular interno - PPGECH/UFAM). A reunião teve por objetivo julgar o trabalho do mestrando: **Jefferson Aristiano Vargas**, sob o título: **“Libras e a inclusão no contexto escolar do aluno surdo”**. Os trabalhos foram abertos pelo Prof. Dr. **Aldair Oliveira de Andrade**. A seguir foi dada a palavra ao mestrando para apresentação do trabalho. Cada examinador(a) arguiu o examinando, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a **Banca Examinadora: APROVADO**. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da **Banca Examinadora**.

Em Humaitá - Amazonas, 22 de junho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Aldair Oliveira de Andrade, Professor do Magistério Superior**, em 22/06/2022, às 11:37, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valmir Flores Pinto, Professor do Magistério Superior**, em 22/06/2022, às 11:42, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Clarides Henrich de Barba, Usuário Externo**, em 23/06/2022, às 14:28, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1036846** e o código CRC **34267EAC**.

Rua 29 de agosto - Bairro Centro nº 786 - Telefone: (92) 3305-1181 / Ramal 2198
CEP 69800-000, Humaitá/AM, ppgech@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.023919/2022-12

SEI nº 1036846

DEDICATÓRIA

A minha querida esposa Josiane Sarmiento da Silva, minhas filhas Ariane Sarmiento Vargas e Elena Sarmiento Vargas, que empenharam e me ofereceram todo apoio, motivação, compreendendo, momentos tão compartilhados os quais exigiram minha dedicação a esta investigação.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo-poderoso pelo Dom da Vida.

Aos queridos pais Gerson Nunes de Vargas e Idazilma Batista de Vargas, de igual modo minha esposa amada Josiane Sarmiento da Silva e minhas filhas Ariane Sarmiento Vargas e Elena Sarmiento Vargas, que não pouparam esforços na concretização desse projeto de pesquisa, a toda família com muito afeto e amor.

Aos alunos, professores e demais funcionários envolvidos, pela preciosa contribuição.

A todos da Universidade Federal do Amazonas, por compartilhar a grandeza desse projeto e essa experiência de ensino ao nosso país.

Aos diretores da Escola pesquisada pelo empenho em compartilhar de seu tempo, bem como toda comunidade escolar que deram sua contribuição para que se realizasse essa pesquisa.

Ao mui querido orientador Professor Doutor Aldair Oliveira de Andrade, pelos sábios acompanhamentos, minha profunda gratidão e reconhecimento, pois o saber é o que nos deve levar para a humildade intelectual e transformar o mundo em que vivemos. Agradeço por toda sua dedicação, apoio e competência na transmissão dos conhecimentos, durante todas as fases da orientação.

A língua é a alma de um povo.
Um povo sem língua é um povo sem alma.

Não existe alma sem povo.
(Jefferson Aristiano Vargas)

"É maravilhoso ter ouvidos e olhos na alma. Isto completa a alegria de viver."

(Helen Keller)

· "Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe (...) fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórica."

("Pedagogia da Indignação")

VARGAS, Jefferson Aristiano. Libras e a inclusão no contexto escolar do aluno surdo. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo trazer a compreensão da realidade do processo inclusivo do aluno, seus desafios no ensino aprendizagem. Sua realização se deu pela efetivação da caracterização de uso da Libras com alunos surdos na escola; explicitação do processo de inclusão dos surdos na relação pedagógica; investigação do nível de interpretação do aluno surdo; Identificação das tensões existentes nas relações entre a comunicação e compreensão de Libras com alunos surdos na escola; descrição das relações de comunicação e compreensão existentes entre o surdo e os professores; descrição de como a dinâmica de Libras interfere na comunicação e compreensão dos sujeitos. Para esta investigação foi utilizado o método indutivo através de entrevistas semiestruturadas. A fundamentação teórica foi desenvolvida a partir dos históricos e anais inferentes a necessidade dos surdos no Brasil. As investigações e pesquisa foram embasadas por meio das entrevistas, onde foi possível fazer uma análise das práticas observadas nas falas dos entrevistados. Entendemos que esta pesquisa gerou uma conscientização acerca do processo de inclusão do aluno na escola. Participaram desta investigação, alunos, orientadores, supervisores, merendeira, zeladora, inspetor de pátio, porteiro, professores e diretora, compondo assim, vários pontos de vista para caminhada em direção a uma mudança coesa acerca do ensino inclusivo. Nesta investigação verificamos que a educação de surdos da forma como está sendo ofertada não alcança os objetivos propostos. Acredita-se que somente por uma educação bilingue é possível a inclusão efetiva, a ainda, a inclusão dos surdos com alunos regulares é prejudicial aqueles.

Palavras-chave: Surdo. Libras. Inclusão. Contexto Escolar.

VARGAS, Jefferson Aristiano. Libras e a inclusão no contexto escolar do aluno surdo. 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, Humaitá, Amazonas, 2022.

ABSTRACT

The present study aims to bring the understanding of the reality of the student's inclusive process, its challenges in teaching and learning. Its realisation was given by establishing of the characterization of the use of Libras with deaf students at school; Explanation of the process of inclusion of the deaf pedagogical relationship, research of the level of interpretation of the deaf student; identification of the tensions that occur in relations between communication and understanding of Libras with deaf students and teacher. Descriptions of how the dynamics of Libras interferes in the 'communication and understanding of the subjects. For this research was used the inductive method, through semistructured interview. The theoretical foundation were designed from records and annals inferring the needs of the deaf in Brazil. The investigations and research were informed through of interviews where it was possible to make an analyses of the practices observed in the interviewee's speech. We understand that this survey resulted in awareness about the process of inclusion the deaf student at school. Participated this research: students, supervisors, guides, lunch ladies, caretakers, yard inspectors, doorman, teachers and principal. Thus, various points of view towards a cohesive change about inclusive education. In this investigation, we verified that the education of the deaf, the way it is being offered, does not reach the proposed objectives. We believe that only through bilingual education is possible the effective inclusion, yet, the inclusion of the deaf with regular students in harmful those.

Key-words: Deaf. Libras. Inclusion. school context

LISTA DAS SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE- Atendimento Educacional Especializado
- AIIC- Associação Internacional de Intérprete de Conferência
- CECA- Comunidade Europeia de Carvão Aço
- EUA- Estados Unidos da América
- FAPESP- Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
- FENEIS- Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
- IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INES- Instituto Nacional de Surdos
- LDBEN- Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
- LS- Língua de Sinais
- LP- Língua Portuguesa
- LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
- MEC- Ministério da Educação
- NOB/SUAS- Normas Operacionais Básicas
- PNEE- Política Nacional de Educação Especial
- PNAS- Política Nacional de Assistência Social
- PPP- Projeto Político Pedagógico
- PIPE- Projeto de Intervenção Pedagógica
- SOE- Serviço de Orientação Educacional
- TILS- Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
2.OS CAMINHOS DA PESQUISA	17
3. A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	25
3.1 Antecedentes da política nacional: uma realidade brasileira	29
3.2 O mediador de inclusão em Libras	41
3.3 As investigações acerca da compreensão da educação especial	43
3.4 A inserção do surdo na educação	46
3.5 Tradução/Interpretação	48
4. A ESCOLA, A LIBRAS, O AGENTE E SEUS PARES	51
4.1 A inclusão	51
4.2 A compreensão e suas relações objetivas e subjetivas do discente	57
4.3 Comunicação e os processos relacionais na formação e estar no mundo	66
4.4 A interpretação e os jogos relacionais entre o ler, dizer e ver	71
4.5 A interpretação e processo de assessoramento interpretativo	73
4.6 As relações de comunicação e compreensão	76
4.7 As relações de aprendizagem e as instâncias formativas	78
4.8 Olhares e narrativas dos agentes de apoio	80
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
6. REFERÊNCIA.....	88
APÊNDICE.....	96
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	97
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ETICA	100

1- INTRODUÇÃO

“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta,
que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.”
Paulo Freire. (1996, p. 85)

A educação de surdos, o papel da Língua Brasileira de Sinais, o intérprete/tradutor e o processo de inclusão de pessoas com surdez e a tentativa de educação formal têm passado por diversos momentos nos contextos históricos, tais como: processos de segregação, integração, socialização e por fim o de inclusão, o último, por sua vez, esteve em análise a fim de verificar como o processo de inclusão tem se configurado.

Os diferentes processos de inclusão dos surdos foram analisados a partir de vários métodos de educação de surdos, sendo eles: o método oral, com o intuito forte de que o surdo tem que falar e/ou verbalizar para expressar o pensamento; o método de comunicação total, onde era permitido todo e qualquer tipo de comunicação, que acabou fortalecendo, também, o oralismo; e por último, o método bilinguismo, que adota como princípio que é necessário primeiro ter o domínio da língua de sinais, somente depois a língua falada na modalidade escrita.

A relevância dessa pesquisa está pautada nos estudos já realizados e na tentativa de trazer novas formas de compreender o contexto educacional dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dada a pertinência e sua abrangência utilizaremos o método indutivo, sendo a sua abordagem qualitativa.

Essa pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira que está localizada no Município de Colorado do Oeste, Estado de Rondônia. São sujeitos da pesquisa os alunos surdos, zeladora, merendeira, porteiro, inspetor de pátio, intérprete/ tradutor de Libras, coordenação pedagógica que abrange direção, supervisores e professores que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

As temáticas abordadas foram sobre a função desempenhada pelo intérprete/tradutor bem como a relação que existe entre interpretação, comunicação e compreensão, assim como a relação estabelecida entre os sujeitos que compõem a escola e a inclusão de alunos com surdez.

Ao refletirmos sobre língua de sinais estamos falando de uma língua materna/natural de um povo, isto é, uma língua de produção manual-motora e de recepção visual, com vocabulário e gramática próprios, não dependente da língua oral, usada pela comunidade surda e alguns ouvintes, tais como parentes de surdos, intérpretes, professores e outros. Quadros (2004, p. 19), cita que: “A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira”.

Na contemporaneidade, a educação tem mostrado maior interesse nos estudos a respeito da singularidade da língua de sinais, aspectos da surdez bem como estudos sobre o intérprete e tradutor de língua de sinais (TILS), gerador de qualidade de ensino e aprendizagem nas escolas. Esta maneira de refletir a realidade de inclusão nas escolas, trouxe consigo uma nova perspectiva de enxergar a dinâmica do modo de fazer o atendimento das crianças surdas no contexto escolar e a influência positiva que o intérprete exerce sobre a mediação a estudantes que buscam o saber sistematizado.

Nessa perspectiva, tem-se centrado às atenções sobre a capacidade de interpretar, tendo em vista a comunicação entre os ouvintes e os surdos da escola, focando, principalmente, em estudos relacionados ao surdo por meio de interpretação e comunicação. Esta tendência é fruto de várias conquistas e pesquisas científicas ao longo da história da humanidade com maior intensidade no último século XX, pela conquista do espaço efetivo para atendimento do aluno surdo.

As Pré-escolas devem oferecer condições para que as crianças alcancem seu potencial máximo, respeitando as diferenças; para que isso ocorra, o ambiente não deve ser um limitador, ou seja, deve permitir acesso para todos independentemente de sua restrição, seja ela física, visual ou intelectual (ELALI, 2002).

A organização espacial da escola de educação infantil permite identificar como a interação ocorre entre os indivíduos e entre eles e o ambiente. Este diagnóstico pode ser feito pela análise de fluxos e formas de circulação, bem como pela proximidade dos espaços de atividade, como: quartos, áreas de lazer, vivências, apoios e serviços que podem favorecer, ou não, o intra e relações interpessoais (BRASIL, 2006).

A concepção de um espaço funcional e operacional comprometido com a acessibilidade contribui para a aprendizagem dos alunos. De acordo com Dischinger *et al* (2009), o espaço no ambiente escolar para ser inclusivo deve permitir não apenas o acesso físico a todas as crianças, mas, também, suas participações em todas as atividades, pois

um ambiente escolar inadequado, com barreiras arquitetônicas pode comprometer o funcionamento do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência, prejudicando, assim, uma educação inclusiva nas escolas regulares. (BENVEGNÙ, 2009).

Diante da possibilidade da existência de intervenientes que prejudicam a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares foi publicado o Decreto Federal N. 5.296/2004. Esse decreto regulamentou a questão da acessibilidade no país e estabelece prazos para implantação de acessibilidades em edifícios públicos (até junho de 2007), e em edifícios de uso privado (até dezembro de 2008), além de regular as penalidades administrativas, civis e criminais que podem ser aplicadas no caso de não utilização dessas normas no prazo previsto na Lei. (BRASIL, 2004). Vale ressaltar que a barreira de inclusão para os surdos, não são exclusivamente arquitetônicas, como também a existência de uma barreira da audição, esta pode ser superada com o uso de uma língua própria, a Libras, e com o auxílio do TILS.

O Decreto Federal 5.296/2004 estabeleceu os requisitos para a aprovação de projetos arquitetônicos e urbanísticos, comunicação, informação e transportes públicos. A Lei 5.296/2004, apresenta, também, a Política Nacional Programa de Acessibilidade. Esse programa traz a definição das ações a serem realizadas pelos estados brasileiros e municípios para o desenvolvimento de estudos e diagnósticos sobre acessibilidade no país (BRASIL, 2004).

Partindo dessas condições objetivou-se responder os seguintes questionamentos: a- Os alunos surdos que estão inseridos no contexto educacional regular, na tentativa de uma inclusão, têm pleno domínio da própria língua? b- Os professores estão recebendo formação continuada para atuarem com alunos surdos? c - A inclusão dos alunos surdos na escola pesquisada se torna um lugar de integração? d- A atuação do intérprete interfere na inclusão dos sujeitos surdos?

Na tentativa de buscar respostas a esses questionamentos, elegemos como Objetivo geral: Compreender a realidade do processo inclusivo do aluno e seus desafios no ensino aprendizagem, e como objetivos específicos: a) Caracterizar o uso da Libras com alunos surdos na escola; b) Explicitar o processo de inclusão dos surdos na relação pedagógica; c) investigar o nível de compreensão do aluno surdo e as tensões existentes nas relações entre a comunicação e compreensão de Libras com alunos surdos na escola; d) Descrever as relações de comunicação e compreensão existentes entre o surdo e os

professores; e) Descrever como a dinâmica de Libras interfere na comunicação e compreensão dos sujeitos.

Os principais teóricos que elegemos para dar base ao estudo foram: Na parte metodológica, Gil (2008). E no que se refere aos temas educação de surdos no Brasil e Libras: Karnopp (2004); Brasil (2008); Lodi (2013); Perlin (2004) e Lacerda (1998).

No primeiro capítulo traçaremos o caminho da pesquisa, sua abordagem, a coleta de dados, o instrumento de coleta de dados e o método indutivo e como foi realizado a análise destes dados coletados.

No segundo capítulo – A Educação de surdos no Brasil, descreve-se os antecedentes da política nacional: uma realidade brasileira; o mediador de inclusão em libras; as investigações acerca da compreensão da educação especial; a inserção do surdo na educação e tradutor/interpretação.

No terceiro capítulo – A escola, a Libras, o agente e seus papeis, abordou-se a inclusão; a compreensão e as relações objetivas e subjetivas do discente surdo; a comunicação e os processos relacionais na formação e estar no mundo; a interpretação e os jogos relacionais entre o ler, dizer e o ver; a interpretação e o processo de assessoramento interpretativo; as relações de comunicação e compreensão; as relações de aprendizagem e as instancias formativas e olhares e narrativas dos agentes de apoio.

Finalizando com as considerações finais a respeito dos achados da pesquisa bem como uma reflexão sobre a inclusão dos alunos surdos em rede regular de ensino ou uma proposta de escola bilíngue como alternativa para o aprendizado significativo para os sujeitos com surdez.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para esse estudo foi utilizado o método indutivo com uma abordagem qualitativa, esta escolha se deu pelo fato desse método utilizar:

[...] a observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos. (GIL, 2008 p. 10).

Para fins de coletas de dados e uma aproximação maior com os sujeitos e o contexto em questão, foi realizada pesquisa de campo de caráter qualitativo e em alguns aspectos de caráter quantitativo. O termo pesquisa de campo é focado em Fonseca (2000, p. 132):

A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.).

A abordagem qualitativa da pesquisa permite o aprofundamento da compreensão, busca aspectos da realidade para explicar o porquê dos fatos. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Um dos meios eficazes de se realizar uma pesquisa qualitativa é usando a técnica de entrevista com os sujeitos, através de questionários semiestruturados com questões abertas e fechadas, que proporciona trazer dados da realidade, do contexto social o qual o entrevistado está inserido.

A aplicação de entrevista e/ou questionários a uma determinada população permite qualificar uma melhor compreensão dos dados coletados. Gil (2008, p.21), considera os passos da ciência essencial para comprovação desse tipo de descrição:

Pode-se considerar a ciência como uma forma de conhecimento que tem por objetivo formular, mediante linguagem rigorosa e apropriada - se possível, com auxílio da linguagem matemática, leis que regem os fenômenos. Embora sendo variadas, essas leis apresentam vários pontos em comum: são capazes de descrever séries de fenômenos; são comprováveis por meio da observação e da experimentação; são capazes de prever - pelo menos de forma probabilística - acontecimentos futuros.

Ainda de acordo com Gil (2008), A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Dessa forma o caminho para se chegar à verdade dos fatos,

atentando para solucionar as perguntas de investigação, essa pesquisa toma como base o método científico.

Porém, o objetivo epistemológico da pesquisa visa prevalecer os aspectos qualitativos, estabelecendo limites e riscos da pesquisa, fontes confiáveis de coleta de dados; detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas.

Mesmo não sendo de caráter exploratório, o decorrer da pesquisa envolve: levantamento bibliográfico, principalmente, a autores nacionais e internacionais que abordam a temática; entrevistas com questionários semiestruturados aos sujeitos que atuam com alunos surdos, pessoas com experiências práticas sobre o problema pesquisado.

Essa pesquisa, também, tem caráter descritivo, pois como aborda Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população, aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados buscando descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abrangência com precisão sobre a situação e, ainda, desvendamento de soluções.

Essa pesquisa descreve o perfil e as relações educativos pedagógicas dos sujeitos que atuam com alunos surdos da escola Manuel Bandeira através de pesquisa de campo consoante aos apontamentos levantados no referencial teórico e, nas perguntas de investigação oriundas da problemática levantada por essa pesquisa.

O caminho a seguir foi a compreensão dos fatos e situações que foram percebidos ao longo da busca. Esse modelo de investigação foi feito por meio de entrevistas e observações.

A entrevista é uma técnica que possibilita ao entrevistado a liberdade de expressão bem como trazer à tona suas percepções e pontos de vista através dos diálogos com o entrevistador. Sobre esta técnica reforça Gil (2016, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

O objetivo da entrevista, neste caso, semiestruturada foi construir coerência e coesão na pesquisa, e assim produzir um conhecimento científico, dando a precisão no estudo de determinado caso. A articulação apontada pela entrevista possibilitou ao

entrevistador e ao entrevistado ter mais liberdade para abordar outros assuntos conforme foram surgindo no decorrer da entrevista, assim, as questões pré-definidas serviram apenas para dar uma base e direção na entrevista e não necessariamente uma ordem pré-estabelecida.

Em primeiro lugar, o referencial teórico remete a uma das fases da pesquisa de campo - a pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão e, estabelece variáveis que auxiliam tanto para fundamentação como discussão das ideias dos autores supracitados em relação à investigação.

Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, determinam-se as técnicas, neste caso, entrevista semiestruturada, que foram empregadas na coleta de dados e na definição da amostra.

O método utilizado é o indutivo, pois, Segundo Lakatos (1991, p. 47) “a indução é um processo mental que concede, partindo de dados particulares, suficientemente verificados, inferir-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes verificadas”. No entanto, o objetivo dos argumentos é levar a conclusões cujo conteúdo seja muito mais amplo do que o dos fatos nas quais se basearam.

Do ponto de vista de Gil (1999, p. 28), o método indutivo:

[...] parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade.

O método indutivo verifica a necessidade da constatação das teorias por meio dos resultados obtidos, sendo assim, a observação é a causa e a função do aprendizado, ou ainda, o conhecimento é subtraído dos fenômenos nos quais sua descoberta procede à formulação de hipóteses fomentando a teoria, que é fundamentada totalmente na razão, livre de devaneio e pressuposição.

No caso dessa pesquisa, a proposta trazida de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos específicos de Libras em foco, permitiu uma abordagem qualitativa com múltiplos olhares sobre um mesmo objeto de pesquisa, o aluno surdo e os demais sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

As questões que orientam as entrevistas realizadas com os sujeitos surdos, bem como os agentes que atuam com eles em diversas modalidades na Escola Manuel

Bandeira que fica em Colorado do Oeste no estado de Rondônia, permitiu qualificar dados interrogados pelos objetivos dessa investigação.

Assim, a escolha do tipo de investigação e dos objetos de investigação, bem como as técnicas, entrevistas semiestruturadas utilizadas foram pertinentes para que a discussão abordasse as questões levantadas na problemática de Libras e inclusão, a fim de compreendermos a interpretação, comunicação, compreensão e inclusão dos sujeitos do processo envolvido na pesquisa em questão, os alunos surdos.

As perguntas da entrevista dessa pesquisa foram pautadas de acordo com os seguintes eixos: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos matriculados no 3º ano do ensino médio na escola da pesquisa e referente ao processo de aquisição de conhecimento do aluno surdo, objeto/sujeito da pesquisa, questões relacionadas a inclusão, a compreensão, a interpretação e a comunicação.

As questões aos professores que atuam no ensino regular, que têm em sua sala de aula aluno surdo na modalidade de inclusão: questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e sua forma de avaliar; e questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta.

Com inferência aos orientadores e supervisores educacionais que atuam no ensino regular, e que têm como missão fortalecer a inclusão dentro de uma escola que atende alunos surdos: questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e sua forma de fazer intervenção pedagógica para que haja inclusão; e questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta.

No bloco direcionado aos professores que atuam no ensino especial AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos; Questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e as formas de avaliar adotadas pela escola; questões relacionadas a desafios de levar conhecimento ao aluno que não escuta. e questões relacionadas ao que está sendo apresentado pelo professor e interpretado pelo intérprete está sendo compreendido pelo aluno.

Sob a perspectiva dos alunos surdos que estão inseridos no ensino regular, na modalidade de inclusão: Questões relacionadas a perfil e expectativa dos alunos surdos;

Questões relacionadas ao modo de fazer inclusão; Questões relacionadas ao modo em que este aluno aprende e sua forma de avaliar; e, Questões relacionadas a desafios de levar ao aluno que não escuta uma educação significativa.

No bloco direcionado ao porteiro, merendeira, zelador e inspetor de pátio, as questões foram relacionadas ao modo que eles veem a inclusão e o atendimento do aluno surdo no contexto educacional.

Para os diretores que atuam na gestão da escola: Questões relacionadas à Libras e como promove a inclusão no ambiente escolar.

Vale aqui ressaltar que muitas questões para a coleta e análise dos dados foram repetidas para os sujeitos a fim de gerar uma melhor compreensão das percepções de inclusão e do ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Por ser uma pesquisa qualitativa e com questões semiestruturadas e abertas foi dado total liberdade e importância às experiências vividas pelos participantes, suas percepções, seu modo de ver as coisas, sendo assim, o participante ficou à vontade para expor suas emoções, sentimentos em relações aos fatos questionados.

O que importa, no entanto, não é o conhecimento que o pesquisador tem dos fatos, nem o modo que ele enxerga aquela realidade, nem suas percepções, o que de fato importa aqui é como se estabelece a relação do entrevistado com os fatos e sujeitos da pesquisa. Diante disso explica Lionel- H. Groulx (2008, p.96):

A pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão. Visando à modificação da percepção dos problemas e também da avaliação dos problemas e serviços, a pesquisa qualitativa pretende mudar tanto a prática, quanto seus modos de gestão. Ela se esforça para conferir novas funções à pesquisa social, que esteja em consonância com a vida democrática.

A pesquisa teve dois enfoques os quais se fizeram necessários para a discussão levantada: Em um primeiro momento uma revisão bibliográfica recorrendo a autores que discutem sobre a temática, buscas de estatísticas disponibilizadas em *sites* do MEC e das Secretarias de Educação do Estado, e coleta de dados da própria escola *in loco*. E em um segundo momento, a aplicação da pesquisa de campo com entrevistas semiestruturadas.

A análise bibliográfica buscou edições mais atualizadas, recorrendo às legislações vigentes em cada época da história educacional, e autores que discutem, principalmente, a educação de surdos, o papel do interprete/tradutor de língua de sinais, e a relação ensino e aprendizado do aluno surdo.

A coleta de dados para descrição dos resultados que foram qualificados contou com: Entrevistas, contendo questões abertas quanto ao modo em os sujeitos veem como se dá a inclusão, compreensão, interpretação e comunicação; buscando assim, identificar as percepções dos diversos sujeitos que compõem a educação especial, e em especial os sujeitos surdos da Escola Manuel Bandeira.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram os alunos surdos, os professores que lecionam nas turmas em que os referidos alunos estão matriculados, orientadores educacionais das turmas, supervisores escolares, gestores, professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), Interprete / tradutor de Libras/Língua portuguesa, inspetores de pátio, merendeiras, zeladoras e porteiro. Todos foram fundamentais para compreender os aspectos que envolvem a comunicação, a compreensão, a inclusão e a interpretação.

Os participantes da pesquisa foram esclarecidos sobre a finalidade da pesquisa. Após o contato e o consentimento dos sujeitos em questão, quanto à participação voluntária neste estudo, o pesquisador através de agendas começou o desenvolvimento da investigação.

Para a realização da entrevista, no primeiro momento foi feito o agendamento, na sequência a autorização e, por último, a realização da entrevista com todos os participantes, a fim de manter uma melhor organização nos procedimentos.

Em função da Pandemia de Covid-19¹, muitos funcionários da escola ainda estavam em trabalho remoto, por isso, as primeiras entrevistas foram feitas pelo *Google Meet*. Esta ferramenta permite observar as reações dos entrevistados diante das questões e manter o distanciamento social. As entrevistas foram, então, gravadas e depois transcritas, a fim de ser fidedigno as respostas dos entrevistados.

Em meio ao trabalho de pesquisa a instituição de ensino retornou os trabalhos presenciais, o que possibilitou um contato mais direto com o ambiente escolar, bem como

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus.

com os sujeitos da pesquisa, e as demais entrevistas ocorreram de forma presencial, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas.

A entrevista com os alunos surdos foi mediada por um intérprete, sendo a pergunta realizada e traduzida para Libras para o estudante. Sendo respondida em Libras e posteriormente traduzida para a Língua Portuguesa. Esta foi a última etapa da entrevista, pois foi aguardado até que todos os funcionários voltassem de forma presencial.

O questionário da entrevista na visão de Gray (2012, p. 274) é uma importante ferramenta de coleta de dados:

Os questionários são ferramentas de pesquisa por meio das quais as pessoas devem responder ao mesmo conjunto de perguntas em uma ordem predeterminada. E sem dúvida, os questionários são uma das mais usadas técnicas de coleta de dados primários nas investigações, sem descurar as grandes vantagens apontadas em termos de custo e tempo.

Desta forma, podemos perceber que “o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. (GIL, 2008, p. 121). Ou seja, os questionários têm baixo custo em termos de tempo e dinheiro, podendo ser respondido em momento e lugar que seja conveniente ao sujeito da pesquisa e dá garantia de anonimato ao respondente.

As perguntas do questionário podem ser abertas, onde o entrevistado responde com suas próprias palavras ou fechadas - conjunto de respostas alternativas, múltipla escolha, duas ou mais escolhas. Esta pesquisa através de entrevistas, buscou compreender os fatos que envolvem os sujeitos.

A análise documental se procedeu através de visitas em *sites* e documentos oficiais do MEC, FENEIS, INES e outras legislações. Dessa forma, coletou-se dados precisos. Essa pesquisa foi desenvolvida em duas fases: Fase 1- procedimentos preliminares, ou seja, uma fase exploratória e revisão bibliográfica; Fase 2 - aplicação das entrevistas;

1ª Fase – Procedimentos Preliminares (fase exploratória).

Nesta primeira fase o foco foi leituras sobre o tema, recorrendo a autores que discutem a temática na atualidade, tanto a nível nacional como internacional, recorreu-se, também, a documentos especializados da escola envolvida, *sites* disponibilizados pelas secretarias de educação e *sites* do MEC, bem como artigos e teses que discutem o tema no momento. Toda essa busca sempre focando responder a formulação do problema de pesquisa que norteia essa investigação.

Foram realizados, também, os contatos com a equipe gestora da escola *in loco*, para autorização necessária à realização do estudo e a sensibilização dos envolvidos.

2ª Fase – Aplicação de entrevistas

Nesta fase foram desenvolvidas as entrevistas a fim de conhecer melhor os fatos que envolvem a inclusão dos alunos surdos e o fazer pedagógico e administrativo e a relação existente entre os sujeitos surdos e não surdos em diversos setores da escola.

A coleta de dados da pesquisa advinda das respostas das entrevistas dos sujeitos surdos, com os servidores da educação como supervisores, orientadores, intérprete, professor do AEE, zeladora, merendeira, inspetor de pátio, porteiro e dos sujeitos que atuam no ensino regular e que tem aluno de inclusão na Escola Manuel Bandeira.

As informações foram organizadas e interpretadas em bloco de eixos, os quais responderam às perguntas de investigação dessa pesquisa e estavam estritamente relacionados aos objetivos específicos e foram baseados num roteiro de investigação articulados ao referencial teórico abordado pela pesquisa bibliográfica.

3: A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Atualmente, no Brasil, a educação de surdos é orientada, em particular, de acordo com uma política de educação inclusiva, no “[...] direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 5).

No entanto, a proposta de inclusão de alunos surdos nos sistemas regulares de ensino tem sido fortemente contestada pela comunidade surda que, pelas particularidades linguísticas e culturais dos surdos, reivindica o direito dos surdos de estudar com seus pares em escolas ou turmas específicas. Aos surdos, segundo uma perspectiva educacional bilíngue, percebe-se que há tensão nesse campo, o que, também, está presente nas dificuldades que tem os educadores em lidar com alunos com surdez, pois, “no que tange a educação voltada para surdos, uma das principais dificuldades encontradas pelos educadores diz respeito ao aspecto comunicacional entre o docente e os estudantes que possuem esta condição diferenciada. (GUIMARÃES, 2022, P. 02)

A partir da década de 1990, as ações em defesa dos direitos linguísticos e culturais dos surdos se ampliaram dentro do movimento social surdo, o que levou à formulação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (conhecida como Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei anteriormente citada e estabelece, entre outras coisas, a organização de escolas e aulas de educação bilíngue para surdos.

Ao mesmo tempo floresceram iniciativas oficiais, sob forte influência de organismos internacionais para universalizar o direito e o acesso à educação de qualidade nos sistemas regulares de ensino. O Governo Brasileiro, então, organizou um conjunto de ações e programas com o objetivo de consolidar uma política de educação inclusiva no país, entre os quais destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reitera direitos anteriormente previstos em nossa legislação e orienta o restabelecimento da política educacional brasileira em uma perspectiva inclusiva.

No que diz respeito à organização educacional para alunos surdos, nos referimos a Lodi (2013) para apontar inconsistências entre os sentidos de educação bilíngue e inclusão presentes nestes documentos: Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), evidenciando um paradoxo neste campo. Concordamos com a autora em relação aos diferentes discursos que refletem os lugares sociais de quem os enuncia. Assim, esses documentos se fundamentam em princípios político-ideológico distintos, impossibilitando a interlocução entre suas orientações e, conseqüentemente, o planejamento e a implementação de uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos.

De acordo com Lodi (2013), Decreto nº 5.626/2005, ao oferecer educação bilíngue para surdos, recomenda a organização de escolas ou aulas bilíngues, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesses espaços, a Língua Brasileira de Sinais adquire papel central no processo educacional, como língua de interlocução e instrução, e a Língua Portuguesa, na forma escrita, é ensinada como segunda língua.

Segundo Lodi (2013, p. 54), a presença da Língua Portuguesa escrita decorre da “[...] organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares às aulas e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que também garante a status da língua de instrução”.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, o Decreto nº 5.626/2005 prevê escolas ou classes bilíngues, ou mesmo escolas regulares inclusivas, com professores atentos às especificidades dos surdos. Além de prevê os professores e instrutores de Língua Brasileira de Sinais e tradutores / intérpretes de Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa, estabelecendo diretrizes para a formação desses profissionais. Para Lodi (2013, p. 54-55):

Assim, é garantido o desenvolvimento da linguagem / apropriação da Língua Brasileira de Sinais pelos alunos surdos nos primeiros anos de escolaridade e, conseqüentemente, é garantida uma base educacional sólida, uma vez que é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Esse processo abre a possibilidade de se pensar em outra organização para os anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.

Assim, ressaltamos o importante papel da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda. Segundo a perspectiva histórico-cultural, entendemos que é a partir e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Porém, no caso da criança surda, o acesso ao mundo da linguagem não se dá, naturalmente, por meios que dependem da audição, como no caso das crianças ouvintes, mas pelo canal visual.

Por isso, é por meio da língua de sinais, linguagem da modalidade visual e espacial, que a criança surda pode se organizar como ser de linguagem e se desenvolver

cognitivamente, emocionalmente e socialmente. No entanto, a maioria das crianças surdas têm pais ouvintes que por não conhecerem as características específicas da surdez e da língua de sinais, dão preferência à linguagem oral no ambiente familiar, primeiro ambiente sociocultural da criança, que não é natural ou acessível à criança surda. Sendo assim, muitas crianças surdas ao ingressarem na escola não possuem uma linguagem embutida que lhes permita compreender e se fazer compreender.

Espera-se, então, que a escola cumpra esse papel, porém, não se trata de ensinar a língua de sinais, uma vez que a aquisição da linguagem não ocorre de maneira artificial; deve estar presente nos mais diversos contextos, circular entre diferentes interlocutores, de forma natural e em situações significativas, proporcionando um aporte linguístico rico e diversificado, (MOURA, 2011).

A partir deste ponto de vista, Lodi (2013) aponta que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) delibera sobre educação bilíngue para surdos, estabelece a mesma organização educacional para todos os alunos - a escola regular - em diferentes níveis e etapas de ensino. Além disso, não esclarece qual linguagem deve ser usada no processo educacional.

Entendemos que por não ser possível utilizar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa concomitantemente e que a escola regular é composta predominantemente por ouvintes - profissionais e alunos - a língua a ser privilegiada neste espaço será a do grupo majoritário, ou seja, a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita.

A Língua Brasileira de Sinais estará presente em sala de aula por meio de tradutores / intérpretes profissionais, mas seu uso, como língua de instrução, será direcionado para espaços de atendimento educacional especializado.

Para Lodi (2013), portanto, ao deslocar a Libras de sua posição de língua materna, assumindo um caráter meramente instrumental, a Política (re) afirma a hegemonia da Língua Portuguesa no processo educacional do aluno surdo, reproduzindo uma lógica dominante que historicamente orientou a educação do aluno surdo.

Nessa perspectiva, concordamos com a autora quando aponta que:

[...] a Política reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas dentro da escola sem permitir que cada uma assuma seu lugar de relevância para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educativos. Tal concepção limita a proposta de transformação para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando a extensão desse conceito a todas as esferas sociais, como preconiza o Decreto. (LODI, 2013, p. 49).

Nesse sentido, e na medida em que não aponta a escola ou as aulas bilíngues como alternativa legítima, conforme preconiza a própria Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994) - documento norteador importante da política de educação inclusiva-, o documento atribui ao aluno surdo a necessidade de adaptação aos métodos de ensino voltados para o aluno ouvinte; aos tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa, o papel de facilitar o acesso aos processos de ensino e aprendizagem, e ao serviço educacional especializado o desenvolvimento dos diferentes conteúdos pedagógicos da Língua Brasileira de Sinais, primeira língua dos surdos.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar, como é, não proporciona aos alunos surdos as condições necessárias para sua escolarização e seu desenvolvimento, limitando-se ao convívio social. (LODI, 2013).

Assim, observamos um distanciamento entre as proposições da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, (2008) e Decreto nº 5.626 / 2005 (BRASIL, 2005).

O direito à Língua Brasileira de Sinais, língua natural do surdo, está subordinado às políticas de educação inclusiva, inviabilizando a plena aquisição linguística e cultural da criança surda. Por sua vez, entendemos que uma educação verdadeiramente inclusiva pressupõe um processo de ensino e aprendizagem mediado por experiências linguísticas e culturais acessíveis e significativas aos alunos surdos. Dessa forma, a organização de escolas ou turmas específicas para surdos, segundo uma perspectiva bilíngue, celebra a constituição de espaços acadêmicos sensíveis às suas singularidades, nos quais a Língua Brasileira de Sinais é a língua do convívio e do ensino, e a Língua Portuguesa, na forma escrita, ministrada como segunda língua, e cujo currículo considera os aspectos socioculturais da surdez.

Podemos dizer, então, que não há consenso quanto ao lugar da educação de surdos nas políticas educacionais brasileiras, e esse paradoxo, também, se reflete nas práticas educativas. Segundo Moura (2011, p. 166): “Mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico [...]: eu faço isso ou aquilo? Como satisfazer o mesmo chefe com duas ordens tão diferentes? Isso só pode nos paralisar”.

Existe, portanto, tensão neste campo, por um lado, o Decreto n.º 5.626/2005 estabelece o direito à educação em escolas ou aulas bilíngues para surdos, de acordo com as demandas da própria comunidade surda, e, por outro lado, a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) legitima uma proposta educacional que estabelece a inclusão de todos os alunos, independentemente, entre outras, de suas diferenças linguísticas, intelectuais, físicas, nos sistemas regulares de ensino.

A educação de surdos é, portanto, um campo permeado por tensões e conflitos entre diferentes grupos sociais, os quais representam diferentes perspectivas e interesses.

3.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA NACIONAL: UMA REALIDADE BRASILEIRA

Uma língua de sinais ou língua gestual é uma língua que se utiliza de gestos, sinais e expressões faciais e corporais, ao invés de sons na comunicação. As Línguas de Sinais são de aquisição visual e produção espacial e motora. São as línguas naturais de cada comunidade de Surdos.

Podemos, então, dizer que, ao contrário da língua dos ouvintes que é oral auditiva, ou seja, utiliza como canal a fala e a audição, nas Línguas de Sinais a língua é espaço visual, ou seja, é utilizado como canal de comunicação, o espaço disponível ao redor do corpo no lugar da fala oral e dos olhos para substituir a audição. E para que haja comunicação entre as pessoas ouvinte com as não ouvintes, se faz necessário a presença do intérprete, este por sua vez, deverá ter fluência em língua de sinais e em língua oral.

O profissional Intérprete de Língua de Sinais sempre teve um papel fundamental na sociedade, uma vez que contribuiu diretamente com o que temos hoje no Brasil, Libras, sempre mediando a comunicação do surdo com o ouvinte, mas temos uma missão grandiosa que é refletir sobre este profissional, sua real função e sua evolução dentro das políticas de inclusão.

Segundo Perlin (2006, p. 137):

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua arbitrariedade.

Assim como o intérprete contribui para se fazer a comunicação e compreensão de Línguas de Sinais do mesmo país, como por exemplo, no Brasil o intérprete precisa ser fluente em Libras e em Língua Portuguesa, no entanto como a língua de sinais não é

universal, cada país tem sua própria língua, muitos linguistas se dedicaram a estudar diferentes línguas gestuais, concluindo que estas apresentavam diferenças consideráveis entre si.

Deve-se levar em conta que diferenças culturais são determinantes nos modos de representação do mundo. Assim, os surdos sentem as mesmas dificuldades que os ouvintes quando necessitam comunicar-se com outros que utilizam uma língua diferente, pois assim como o regionalismo está presente na língua oral auditiva, o mesmo ocorre com a língua de sinais. “A história comum dos Surdos é uma história que enfatiza a caridade, o sacrifício e a dedicação necessários para vencer grandes adversidades”. (SÁ, 2002, p.3).

Para refletirmos as fundamentações da educação de surdos atual, não há nada melhor do que fazer um breve passeio pelas raízes da história de surdos. A história de educação de surdos nos possibilita uma reflexão de como o sujeito surdo foi tratado e permite-nos compreender atitudes atuais dos profissionais da saúde e da educação, causadores de estereótipos que permeiam as diferentes representações na educação de surdos.

As maiorias dos pesquisadores discretamente se limitaram nos registros nos quais os sujeitos surdos eram vistos como seres ‘deficientes’, conforme a definição de ‘ouvintismo’, assim como pronuncia a pesquisadora surda Perlin (2004, p. 80) “As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos”.

Não podemos deixar de reconhecer que a história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios do povo surdo têm sido organizados geralmente no ponto de vista dos sujeitos ouvintes e não dos sujeitos surdos que, quase sempre, são incógnitos como profissionais que poderiam contribuir com suas competências essenciais e de sua diferença do Ser Surdo. “Ser Surdo: (...) É uma experiência na convivência do ser na diferença” (PERLIN, MIRANDA, 2003, p.217).

Ainda falando sobre a história da educação de surdos, como descreve Skliar (2010), um dos maiores choques que surgiu na construção educacional das pessoas com surdez foi o congresso de Milão em 1880, essa data ainda é lembrada como a mais apavorante de sua história: como se fosse mesmo o 11 de setembro dos surdos, quando

desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos surdos.

Até recentemente as pessoas surdas lidaram com esta ruptura, pois para a maioria delas a educação verdadeira deu início somente depois, quando saíram da escola na idade de adolescência ao terem contato com os outros sujeitos surdos adultos nas associações de surdos. Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto tão grande na educação de povos surdos, como este que provocou uma agitação séria na educação e que arrasou por mais de cem anos os sujeitos surdos.

É possível compreender o quão importante é a Língua de Sinais, e o que o professor não pode ser em sala de aula apenas professor de alunos considerados “normais”, pois um bom professor deve ter ampla visão da educação para que sempre consiga alcançar seus objetivos, e para ir além da educação atual buscando cada vez mais benefícios para os alunos e contribuindo para a efetivação da inclusão.

Assim como as línguas orais com sua naturalidade que é adquirida por pessoas ouvinte e, também, com suas regras e complexidades, o mesmo ocorre nas Línguas de Sinais, dispondo de recursos expressivos suficientes para permitir aos seus usuários expressar-se sobre qualquer assunto, em qualquer situação, domínio do conhecimento e esfera de atividade. Mais importante, ainda, é uma língua adaptada à capacidade de expressão dos surdos, ou seja, para os surdos, a mão é a boca e os olhos são os ouvidos.

Um dos desafios da sociedade do século XXI é interagir, respeitando a diversidade e garantindo a igualdade de direitos. Isso inclui interagir com pessoas com deficiência. No caso dos deficientes auditivos isso implica, também, no reconhecimento da Língua de Sinais e da cultura da população surda.

Antes de se oficializar, a Língua de Sinais era conhecida por vários termos: linguagem dos gestos, linguagem dos surdos, gestos, mímica, atuação ou movimentos das mãos eram usados para se referir à forma como os surdos se comunicavam entre si. Esses termos foram influenciados e reforçados pela concepção oralista que defendia que o surdo deveria falar, tornar-se “oralizado” a qualquer custo e proibida a utilização de sinais.

As relações sociais proporcionadas pela comunidade surda possibilitaram aos surdos criar sua própria identidade no mundo. Isso justifica os resultados de pesquisas que mostram melhor qualidade de vida no domínio das relações sociais e emocionais dos surdos participantes de sua comunidade (FELLINGER *et al.*, 2007); FELLINGER *et al.*,

2005). A boa convivência com os surdos implica vivência da cultura surda, reconhecimento da língua de sinais e da comunidade surda. (CHAVEIRO *et al.*, 2008).

Esse novo conceito legitimou aspectos culturais da população surda e a Língua de Sinais é a que mais se destaca entre os traços culturais dessa população. Além de ser um sistema linguístico, é um elemento integrante do sujeito surdo, agregando-se à sua identidade e cultura. O direito de se comunicar em sua língua natural, ou seja, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), é garantido legalmente no Brasil, sem a imposição de falar a língua principal do país.

O não reconhecimento dessa peculiaridade linguística dificulta o acesso dos surdos aos serviços de atenção primária à saúde oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS). A falta de intérpretes e de treinamento por parte dos funcionários que lidam com os surdos são aspectos que fragilizam o vínculo comunicativo na realização do tratamento adequado. (CHAVEIRO *et al.* 2008); (QUADROS, 1997).

É imprescindível que os profissionais de saúde conheçam as questões que envolvem a cultura e a identidade surda, para não comprometer o cuidado que lhes é prestado. (CHAVEIRO *et al.* 2008).

Os instrumentos de medida de qualidade de vida relacionada à saúde foram traduzidos e validados em vários idiomas com o objetivo de incorporar os valores socioculturais e linguísticos de uma população (OMS, 1997). Por que esses mesmos critérios não devem ser considerados em relação à população de surdos? Como fazer uma avaliação confiável da qualidade de vida dos surdos que usam a língua de sinais por meio de instrumentos em uma língua que eles não dominam? Seria mais prudente utilizar uma versão do questionário em português, com tradução simultânea para a Língua de Sinais? Tendo em vista que a Libras é uma língua legalmente reconhecida, Lei Federal nº 10.436/02, não seria necessário traduzir e validar instrumentos de medida de qualidade de vida para essa língua?

No início da história da educação especial brasileira, a escola sempre representou um espaço de exclusão reservado apenas aos ricos. Junto com o processo de democratização, a educação escolar passou a ser obrigatória para toda a sociedade, incluindo pessoas com necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência. A partir desse momento, iniciou-se no Brasil o processo denominado “inclusão”, (BRASIL, 2008).

A educação especial no Brasil era realizada por meio do atendimento especializado às pessoas com deficiência. Para tanto, foi proposta uma abordagem diferenciada do ensino regular, onde instituições especializadas, escolas e classes especiais foram criadas a partir das diretrizes de normalidade e anormalidade impostas à sociedade brasileira. (BRASIL, 2008).

O século XIX foi marcado por diversos acontecimentos históricos na educação de surdos no Brasil e em outros países. No Brasil, a gestão educacional de alunos surdos começou com Eduard Huet, um professor surdo formado pelo Instituto Nacional de Surdos de Paris, França. Imigrou para o Brasil em 1855 para fundar uma escola para surdos. (HONORA; FRIZANCO, 2009); (ROCHA, 2010).

Em colaboração com o governo, Huet fundou o Instituto Imperial de Surdos Mudos (ISM Instituto Imperial de Surdos Mudos), a primeira instituição de educação de surdos no Brasil, agora denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em setembro 26, 1857. (PERLIN, 2002); (ROCHA, 2010). Conhecido como o dia dos Surdos, este dia ficou registrado na história da comunidade surda brasileira sendo celebrado a cada ano, desde então.

Perlin (2002) relatou que a indiferença das famílias brasileiras com a educação dos filhos surdos, por nada saberem sobre ela, foi uma das dificuldades encontradas por Huet na época. Curiosamente, a metodologia usada por Huet baseou-se no método combinado desenvolvido por Charles Michel De L'Épée no Instituto Nacional para Surdos de Paris, no qual combinou o uso de signos com o francês escrito.

De L'Épée defendeu a abordagem gestual na educação de surdos no final do século XVIII. Sua opinião baseava-se na observação da comunicação gestual visual entre surdos muito eficiente. De L'Épée desenvolveu um método educacional baseado na linguagem de sinais da comunidade surda, agregando novos signos que se aproximam estruturalmente dos franceses. Ele chamou esse sistema de “sinais metódicos”. A proposta educacional de De L'Épée solicitava que os educadores aprendessem a Língua de Sinais e a utilizassem como ferramenta para o ensino das línguas falada e escrita. Para De L'Épée, a Língua de Sinais é uma linguagem natural surda para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação adequados. (LACERDA, 1998).

Huet deixou o Brasil em 1861 para criar outro instituto para alunos surdos no México. Rocha (2010) mencionou que o programa de ensino do Huet englobava as disciplinas de escrita e leitura do português, aspectos da religião e deveres sociais,

incluindo, também, Catecismo, Geografia, História, Aritmética Desenho e Escrituração Comercial.

Em 1878, no I Congresso Internacional de Educação de Surdos realizado em Paris, os surdos obtiveram algumas conquistas, como o direito de assinar documentos. Nesse caso, alguns grupos defendiam a ideia de que a língua falada era melhor do que a Língua de Sinais, exceto para as crianças, onde a Língua de Sinais seria importante para que se comunicassem. (LACERDA, 1998).

Outro evento importante em que o oralismo foi favorecido foi o Congresso Internacional de Professores Surdos realizado em Milão, Itália, em 1880. Como resultado desse congresso, o oralismo foi declarado como o método preferido de instrução para surdos, com base em uma visão clínica. Honora; Frizanco (2009) descreveram que, a partir desse momento, o método de ensino oral foi adotado em diferentes países europeus, considerando que esta era a melhor forma de ensinar crianças surdas na escola. Este congresso foi considerado um evento fundamental na educação de surdos, pois resultou na retomada da Linguagem Articulada para todas as instituições de ensino, partindo do pressuposto de que a língua de sinais destruiria a capacidade de oralização dos surdos, (ROCHA, 2010).

Perlin; Strobel (2006) afirmam que o surdo foi submetido às práticas de ouvintes, tendo que abandonar sua própria cultura, sua identidade e submeter-se a uma “forma de escuta etnocêntrica” tendo, também, que imitá-los.

O oralismo foi escolhido para a educação de surdos na tentativa de incluí-los em uma sociedade ouvinte. Isso se baseou na ideia de que o surdo, apesar de não ter o sentido da audição para a percepção da fala, pode se comunicar por meio da linguagem oral, (SOARES, 2005). Esse método, amplamente difundido na Europa, recomendava a linguagem oral como uma prioridade para o desenvolvimento integral das crianças. Para comunicação com surdos deve ser utilizada a linguagem falada utilizando a via auditiva (treinada) e leitura labial. Heinicke foi considerado o fundador do oralismo e desenvolveu uma metodologia educacional para surdos denominada “método alemão”. (MOORES, 1978); (LACERDA, 1998).

O século vinte é marcado por grandes mudanças na educação de surdos com o aumento do número de escolas para surdos no mundo, e abertura de algumas no Brasil incluindo: 1) a Instituição Santa Terezinha (Instituto Santa Teresinha) para meninas surdas em São Paulo; 2) Escola Concórdia no Rio Grande do Sul; 3) Escola de Surdos de

Vitória; 4) Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” (CEAL / LP) em Brasília e outros. O método oral foi usado na maioria das escolas incluindo o INES (INES, 2010).

Embora a Língua de Sinais tenha sido proibida na maioria das instituições de ensino, o ISM continuou a usar a metodologia de Abeé De L'Epée até 1901. (PERLIN, 2002). A partir de 1920, também, houve um aumento das instituições relacionadas à educação especial. Posteriormente, durante os anos de 1930 e 1947, quando o Dr. Armando Paiva Lacerda era o diretor do INES, eles desenvolveram a Pedagogia dos Surdos Mudos que mais uma vez enfatizava que o método oral era a única forma de incluir os Surdos na sociedade. (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Apesar de os métodos orais terem se tornado prioridade na educação de surdos, eles receberam várias críticas, principalmente dos Estados Unidos da América. Seria difícil “oralizar” as crianças sendo uma tarefa muito complexa. Além disso, esse método não levou ao desenvolvimento da linguagem. (LACERDA, 1998).

Nas décadas de 50 e 60, houve a expansão das entidades privadas de educação especial. Da mesma forma, o poder público aumentou o número de serviços para pessoas com deficiência, oferecendo serviços de educação para pessoas com deficiência. (GAVIOLLI, 2008).

No mesmo período, foram criadas as primeiras associações brasileiras de surdos, organizadas exclusivamente para surdos, com o objetivo de divulgar a Língua de Sinais e auxiliar na construção da identidade surda. Além disso, novas pesquisas foram feitas sobre a linguística da Língua de Sinais nos anos 60. Pesquisa realizada por William Stokoe, linguista americano, apontou a linguagem visual-espacial utilizada pela comunidade surda americana como língua de sinais quando analisada de acordo com os padrões linguísticos. A partir desses estudos, a linguagem visual-espacial passou a ser reconhecida como uma língua válida, estimulando novas pesquisas no estudo da aquisição da linguagem. (STOKOE JR, 2005).

No Brasil, a inserção das pessoas com deficiência, inclusive surdos, no sistema de ensino geral foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação), nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961). Essa lei tinha como um de seus objetivos garantir “onde for possível” o direito dos “excepcionais” à educação no sistema regular de ensino. Posteriormente, a Lei nº 5.692/71.

Brasil (1971) que regulamenta a lei acima, levou à segregação educacional das pessoas com deficiência ao definir o “tratamento especial” para os alunos com

“deficiência física e/ou mental, os que apresentam atraso considerável de idade e os superdotados”. Ambas as leis deixaram de fazer o ajuste do sistema regular de ensino para iniciar o processo de inclusão, reforçando a manutenção de classes e instituições especiais.

Nas décadas de 80 e 90, as pesquisas sobre a Língua de Sinais e a aquisição por crianças surdas tiveram forte início. (QUADROS, 1998). Alguns estudos concluíram que a Língua de Sinais pode ser considerada uma linguagem como as outras, com características visuais-espaciais e gramaticais próprias. Além disso, estudos sobre aquisição da linguagem têm mostrado que a aquisição da Língua de Sinais por crianças surdas ocorre de forma análoga e concomitante à aquisição da linguagem falada por crianças ouvintes. (SALLES, *et al* 2004).

Historicamente, a Declaração de Salamanca é resultado da Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, Espanha, em 1994. Foi um instrumento no processo de inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Segundo Ferreira (2006), no período posterior à Declaração de Salamanca em 1994, os estudos sobre Educação Inclusiva surgiram internacionalmente. A Educação Inclusiva tornou-se uma importante área de pesquisa, por isso, cientistas, estudantes e profissionais das áreas de educação e saúde têm se aproximado dela. Isso resultou em uma profunda reflexão sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e influenciou o desenvolvimento da LDB no Brasil. (BRASIL, 2021).

A atual LDB representada pela Lei nº. 9.394/96, no artigo 4º, recomenda o “atendimento especializado” aos alunos com necessidades especiais “preferencialmente” na rede regular de ensino. No artigo 59, relata que serão previstos currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica para atender às necessidades específicas desse público, especialmente aqueles que não possam atingir o nível especificado para conclusão do ensino fundamental, em virtude de sua deficiência, e aceleração para conclusão em menos tempo de programa escolar para superdotados. (BRASIL, 1996).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a proposta é compreender a sala de aula como um ambiente heterogêneo que deve ser conduzido com diversas e distintas estratégias de ensino e aprendizagem. Para Mantoan (2006), a divisão lógica entre alunos “normais” e “deficientes” e os tipos de ensino em turmas “regulares” e “especiais” baseiam-se numa visão:

[...] determinista, mecanicista, formalista e reducionista com movimento científico moderno próprio, que ignora o subjetiva, afetiva [...], sem a gente não poderíamos romper com o modelo da velha guarda para produzir a reviravolta exigida pela inclusão”. (MANTOAN, 2006, p. 54).

No artigo 24º, também, é garantida a “chance de desenvolvimento em cursos e séries por meio de avaliação de aprendizagem”. De forma geral, a atual LDB afirma que os professores devem apresentar competências adequadas em nível médio ou superior para atendimento e educação especializada. Os professores da escola regular devem ser capacitados para promover a integração desses alunos nas classes regulares. (BRASIL, 1996).

Em 2002, LIBRAS é reconhecida como língua oficial da comunidade surda pela Lei nº 10.436/02. De acordo com Brasil (2002), o dever do poder público é de garantir o uso e a disseminação de Libras como primeira língua para comunidades surdas no Brasil. Na verdade, essa lei foi resultado da luta da comunidade surda, que hoje é reconhecida como cidadã e integrante de uma cultura surda e não como deficiente.

De acordo com Brasil (2005), ainda visando a educação de surdos, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/02, e pretende garantir: 1) a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de nível médio e superior; 2) Português como segunda língua na educação de alunos surdos; 3) a presença de professores e intérpretes de Libras em sala de aula; e 4) a garantia de um atendimento orientado para crianças surdas com necessidades educativas especiais não só em sala de aula, mas, também, em um tempo complementar em salas de recursos após as aulas regulares.

No Brasil, a Resolução nº 4 de 2009 fornece instruções para a educação continuada de pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2009). De acordo com essa resolução, os alunos com deficiência devem estar matriculados na rede regular de ensino e no Serviço Educacional Especializado (AEE), que pode ser oferecido em sala de recursos multifuncional de uma instituição de ensino. Outras opções incluem centros de serviços educacionais especializados de redes públicas ou instituições comunitárias, organizações religiosas ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Há uma ampliação de diretrizes que complementam o caráter da educação especial que garante o tratamento educacional especializado complementar ou suplementar à escolaridade. No entanto, há um retrocesso do processo de inclusão quando a resolução

nº 4 prevê a possibilidade de associar a instituição de ensino regular aos Centros de Atendimento Especializado à Educação Pública Especial. Isso permite que o sistema regular de ensino brasileiro mantenha sua capacidade insuficiente de atendimento a esses alunos.

O relatório intitulado Pessoas Surdas e Direitos Humanos procura dar uma visão geral de como os países em desenvolvimento lidam com os direitos das pessoas surdas e sua educação. Segundo Hauland; Allen (2009), a língua de sinais só foi oficialmente reconhecida em 44 dos 93 países pesquisados. O relatório constata que nenhum país nega totalmente o direito à educação de surdos, já que há uma ou mais escolas para surdos mesmo em países que alegaram não reconhecer esse direito (Bolívia, Eritreia, Guiné, Seychelles e Coréia do Sul). No entanto, não existe nenhum país onde o sistema educacional e/ou os níveis de alfabetização sejam considerados totalmente satisfatórios. Os participantes deste relatório descreveram que a qualidade da educação é baixa com um alto índice de analfabetismo, o que, de acordo com Hauland; Allen (2009) é um indicador de que ainda existe um grande desconhecimento sobre a importância da Língua de Sinais na educação de surdos.

Recentemente, em Portugal, a Dra. Orquídea Coelho referiu que existe a necessidade de uma formação diferenciada, adaptada e específica para surdos no mercado de trabalho (comunicação pessoal). Seus estudos mostram que ainda é necessário estimular a formação de intérpretes para auxiliá-los na aquisição de conhecimentos específicos para o atendimento ao mercado de trabalho. (COELHO, 1998; 2010); COELHO; CABRAL; GOMES, 2004).

De acordo com o decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005, que trata a respeito da LIBRAS, inclusão e educação de surdos, aborda sobre a sala do AEE:

Art. 22. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, p.6).

A declaração de Salamanca reafirma o direito da criança portadora de deficiência a uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e a inclua de forma ativa na sociedade. Fazendo uma avaliação sobre o progresso do país, no tocante a educação especial, a pesquisadora, Omote (2004, p. 44), diz:

É inegável a constatação de uma grande mudança na política das relações da sociedade como o segmento populacional de pessoas com deficiência, representada nos textos das leis criadas na década de 80. Entretanto, é também

inegável que isto provocou grandes polêmicas, já que as leis não apresentam uma política da formulação clara, compreendida e aceita, no âmbito das escolas e da comunidade em geral.

Nesta mesma linha de pensamento, A LDEN nº 9.394/96 nos remete o seguinte:

- **Art. 4º, III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2018, p.11)

- **Art. 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 portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2018, p. 41).

Ainda sobre as legislações, não podemos desconsiderar a Lei nº 10.172/01. Essa lei aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam: - do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e - da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, as diretrizes e bases da educação nacional estabelece:

- Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

A Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca vem trazendo várias contribuições importantes para o fortalecimento da educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Os programas de formação inicial deverão inculir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (BRASIL, 1994, p.1).

A Declaração Mundial de Educação Para todos vem trazendo várias recomendações quanto a formação de professores voltados a atender as especificidades da inclusão e garantir a inclusão dos alunos com necessidades específicas.

As Políticas Públicas falam não só na formação dos professores especializados, mas, também, na capacitação dos professores da classe comum que devem estar minimamente preparados para receber e dar condições de seu aluno com deficiência se integrar e ter acesso ao conhecimento dentro da sala de aula.

O processo da inclusão educacional e social de pessoas com necessidades específicas, de minorias étnicas e/ou identitárias, se intensificou nos últimos anos. Pode-se identificar a crescente visibilidade de indivíduos que anteriormente estavam localizados à margem do processo social. Potencializados, esses indivíduos são objeto de políticas públicas, ganham notoriedade na mídia e passam a ocupar, paulatinamente, o espaço do exercício da diferença, criando demandas e deixando transparecer a gama de enfrentamentos ainda necessários à perspectiva da inclusão como espaço da liberdade.

No caso da comunidade surda, não poderia ser diferente. Aqueles que ao longo de séculos tiveram seu processo de comunicação oprimido e sua língua, muitas vezes, proibida de ser expressa, ganham o direito de serem educados a partir da mesma, agora reconhecida e oficializada como uma língua.

O Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, da oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras, 2002, surge como condição de possibilidade de uma política linguística para a comunidade surda.

A nova legislação prevê inúmeros dispositivos que, ao longo dos próximos dez anos, objetivam oportunizar a inclusão social do surdo, reconhecendo, para este segmento, a Libras como primeira língua.

O Decreto nº. 5.626 prevê a inclusão de uma disciplina de Libras em todos os cursos de licenciaturas no Brasil. O objetivo é instrumentalizar os professores acerca desta modalidade de comunicação e, com isso, intensificar/enriquecer a relação professor ouvinte-aluno surdo.

Está claro para os formuladores da legislação que tal disciplina não formará professores ouvintes proficientes em Libras, mas trará à sua formação a possibilidade de desestigmatizar padrões pré-estabelecidos e inserir esta realidade no âmbito do cotidiano escolar. Possibilita, ainda, a criação de cursos superiores voltados à comunidade surda.

Dois cursos de licenciatura ficam claramente expressos: Letras/Libras ou Letras-Libras/Português e Pedagogia Bilíngue.

Hoje o campo da Educação Inclusiva, que engloba a educação para pessoas com necessidades educativas específicas, compartilha, de forma cada vez mais clara, com a definição de uma educação bilíngue para surdos, como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Essa definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e/ou ingenuamente – de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico “especial”, em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa “neo-metodologia” colonialista, positivista, a histórica e despolitizada. (SKLIAR, 1999, 07).

3.2 O MEDIADOR DE INCLUSÃO EM LIBRAS

Os primeiros registros que se têm referente a existência de intérprete foram na idade antiga, embora haja poucos documentos, podemos utilizar a bíblia como fonte, assim como está escrito no livro de São Paulo aos coríntios:

Por isso, quem fala em línguas, peça na oração o dom de as interpretar. Se oro em virtude do dom das línguas, o meu espírito ora, mas o meu entendimento fica sem fruto. Então que fazer? Orarei com o espírito, mas orarei também com o entendimento [...]. (CORÍNTIOS 14: 13-15).

Observa-se, então, a importância do intérprete desde a antiguidade, podendo este ser um mediador, sendo o grande responsável em levar o entendimento das coisas a quem não ouve. O trabalho do intérprete tem ganhado forças e espaço à medida que os surdos começaram a conquistar o reconhecimento como pessoa participante e atuante de sua sociedade, bem como o reconhecimento linguístico da língua brasileira de sinais e a oficialização profissional do tradutor e Intérprete de Libras. Os trabalhos religiosos foram os precursores com a presença de intérprete no Brasil.

De acordo com Marschark; Sapere; Seewagen, (2005), dava-se pouca importância para a interpretação educacional e não era contemplada e ou valorizada pelos próprios intérpretes em comparação a outras áreas de atuação. Fato este por ou estar relacionado à área da Educação Básica, devido à mesma não oferecer alta remuneração e não o valoriza,

além de exigir que o intérprete atue quase que exclusivamente nesta atividade, já que envolve um bom número de horas semanais.

O desempenho como intérprete em outras áreas favorece uma ação mais independente, com horas e valores a serem combinados entre as partes envolvidas dando maior liberdade ao profissional, enquanto que na educação isto não acontece.

Porém a área da interpretação educacional se tornou independente e ao mesmo tempo multidisciplinar, pois, atualmente, existem cursos de formação e especialização nesta área tão importante do conhecimento e cada vez se torna autônoma autêntica e necessária nos dias atuais. É desta forma, é válido ressaltar que o intérprete deve ter domínio dos sinais e de língua materna para que passe confiança e credibilidade no momento interpretação da língua falada para a língua sinalizada, e vice-versa, sempre obedecendo alguns preceitos éticos e até mesmos estéticos no ato da tradução, como a imparcialidade, fidelidade, distância profissional, entre outros.

O intérprete deve e precisa ser fidedigno nas suas interpretações, ou seja, interpretar somente o que foi falado, não inventar sinais e nem opinar ou emitir juízo de valor sobre o assunto em pauta, além de respeitar e usar os sinais locais da comunidade surda, pois, isto facilitará a interpretação e o entendimento.

Para Quadros (2004, p. 59), o intérprete educacional “é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação [...]”, neste sentido, o intérprete educacional deve ser uma pessoa que além de ser fluente na Língua de Sinais, deve estar preparado para trabalhar em diferentes áreas de ensino, com formação em área específicas. O intérprete teria competência para participar das adaptações necessárias dos conteúdos pedagógicos, teria tanta responsabilidade quanto à professora regente em relação ao aluno Surdo/deficiente auditivo.

Rodriguez (2001) afirma que nos séculos XVIII e XIX, em decorrência da revolução industrial, há maior crescimento nas cidades, trocando, também, as concepções acerca do trabalho e do papel das pessoas surdas na sociedade.

Diante do que afirma o autor acima citado para evitar a exclusão e o isolamento das pessoas surdas, as instituições religiosas, educativas, sociais e de ajuda em geral ofereciam diferentes serviços para a comunidade surda. As pessoas que tinham contato com algum parente surdo assumiram o papel de “ponte” entre a comunidade surda e os ouvintes:

Estos “intérpretes” trabajaban para el bien de la comunidad sin recibir ningún pago a cambio. Sus funciones sobrepasaban en cierta medida las propias del profesional de la interpretación tal y como se entendien hoy en día, ya que en la mayoría de los casos actuaban también como guías o asistentes, aconsejando y apoyando a las personas sordas, lo que, en muchos casos, conllevaba situaciones de sobreprotección. (RODRÍGUEZ, 2001, p.18).

3.3 AS INVESTIGAÇÕES ACERCA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É perceptível que nos últimos anos é crescente o interesse em investigar fatos e temas relacionados a Libras, a inclusão, a exclusão, o intérprete e seu papel, os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas.

Acreditamos que este fato se dá por dois movimentos fundamentais: organização sistemática das comunidades surdas que pressionam o poder público a criar políticas de inclusão em todos os níveis da vida social, e a criação de uma legislação específica que atenda as demandas dos seus membros.

Diante disto, vários pesquisadores encontram uma necessidade de investigar para melhor compreender este mundo “surdo” que para muitos é um outro mundo, vendo assim, a fundamental importância do sujeito tradutor e intérprete de língua de sinais.

No entanto ao refletirmos de forma geral sobre as pesquisas a respeito da educação especial no Brasil, Mazzotta (2011, p.12) diz:

[...]a educação especial no Brasil não tem merecido a necessária atenção dos estudiosos, de modo a empreenderem uma investigação científica de sua existência enquanto elemento significativo de política educacional.[..] “Importante, também, é a constatação de que a todo momento surge um “pioneiro” com um discurso pretensamente novo ou inovador, ignorando toda trajetória desta modalidade de ensino, quer no âmbito da sociedade civil, quer no da ação governamental.

As publicações na área de Libras e de Língua de Sinais / língua oral auditiva vem tomando uma amplitude sistemática e por sua vez tem contribuído bastante para o progresso do saber neste campo científico. Essas produções têm contribuído para o desenvolvimento de profissionais que atua com alunos surdos, à medida que produz conduz a reflexão sobre a atuação prática e inclusiva.

Cristina B.F de Lacerda sistematizou seu projeto de pesquisa desenvolvido com apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) que tem

como título: O Intérprete Educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. Neste a autora diz que:

A questão da educação dos surdos no Brasil ainda é um problema longe de ter uma solução satisfatória. As escolas próprias para surdos, atentas à sua condição bilíngue e às suas necessidades específicas são ainda pouquíssimas, e, portanto, acessíveis a uma minoria de surdos neste país. (LACERDA, 2009, p.120).

Foi percebido no trabalho de pesquisa de Lacerda (2009), que no Brasil o aluno surdo está por meio de implantação de políticas de inclusão inserido em salas de aulas junto com os alunos ouvintes desde as primeiras séries do ensino fundamental, daí uma grande problemática, pois, ao contrário do que se tem em outros países da América do Sul onde o aluno surdo só é inserido a prática da inclusão, em classes comuns, junto com os ouvintes, somente no ensino médio, depois de ter sua base bem formada e consolidada dentro de sua língua materna em classe específica de educação de surdos, sendo alfabetizado nas duas línguas, possibilitando assim uma educação que favoreça o aprendizado significativo.

Devido esta diferença de implantação de política de inclusão em outros países em relação ao Brasil, os alunos surdos brasileiros apresentam muito mais dificuldade e compreensão intelectual. Assim, forma devido à pouca compreensão de sua própria língua, fica limitado e pouco significativo o papel do interprete no contexto escolar.

o intérprete pouco ou nada pode fazer para favorecer a aprendizagem. A inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente. (LACERDA, 2009, p.121).

Silvana Aguiar dos Santos, realizou a sua dissertação com título: Intérpretes De Língua Brasileira De Sinais: Um Estudo Sobre As Identidades. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Orientadora: Dra. Ronice Muller de Quadros.

Em seus estudos Santos (2006) procurou compreender as identidades do Interprete de Língua de Sinais e reflete seu papel enquanto interprete de LIBRAS/ LP e diz o seguinte:

Minha atuação enquanto ILS despertava o encontro com uma nova identidade profissional que a cada mudança nos trabalhos desenvolvidos exigia uma redefinição por conta do processo de imersão na LS e no português. Estavam em cena novas oportunidades e experiências para compor a constituição de mim mesma, novos olhares, novos encontros e desencontros que, até então,

não havia experimentado com tanta profundidade, ou seja, novas facetas da minha identidade estavam aflorando ao passar a ser uma ILS. (SANTOS, 2006, p.9).

Durante seu estudo foi notável que uma das principais identidades do intérprete, e que muitas delas fogem da sua real função, é que em muitos momentos o intérprete faz uma função de assistencialismo, voluntarismo, indo assim, além da interpretação de sala de aula ou de outros órgãos, servindo quase como um guia, a fim de ajudar os surdos em sua vida acadêmica e em outros ambientes; isso se dá devido ao pouco investimento em intérprete e na formação precária de muitos que atuam nesse campo.

Maria Cristina Pires Pereira, pesquisou e escreveu sua tese com o título: *Interpretação Interlíngua: As Especificidades Da Interpretação De Língua De Sinais*. Nesta pesquisa, a autora teve como principal objetivo trazer como reflexão a influência e apoio das legislações ao profissional tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira / língua portuguesa. A autora traz, também, estudos sobre modalidades de interpretação interlíngua. Diante disso afirma que:

O processo de tradução recebe muitas designações: reformulação, retextualização, conversão, transformação, e o tradutor ora é encarado como um mero reproduzidor de textos, uma espécie de adaptador de voltagem entre línguas, ora alça a posição de co-autor. Ser intérprete é ser, intrinsecamente, um profissional atormentado por ter que estar presente e fingir-se invisível, algo ainda mais impensável para um intérprete de uma língua que é percebida prioritariamente pelo canal visual, como uma língua de sinais. (PEREIRA, 2003, p.137).

Diante da sua pesquisa foi compreendido que a presença de um intérprete não é garantida o alcance positivo ao processo de acessibilidade de conhecimento dos conteúdos de uma determinada disciplina, ou outras atividades de cunho acadêmico, deixando claro que há uma grande lacuna de desigualdade entre alunos ouvintes e alunos surdos.

O que fica evidente é que existe muitas pesquisas na área da surdez, no entanto, se restringem a busca na área de interpretação, o que nos leva a um desafio, buscar compreender os fenômenos que estão a volta, não só do intérprete e da interpretação, mas um todo no processo de ensino e aprendizagem em busca de uma inclusão significativa.

3.4 A INSERÇÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO

A educação dos alunos com surdez tem sido palco de discussão nas articulações e fortalecimento para uma educação inclusiva e para a educação bilíngue e bicultural. Perante essa realidade, a bicultural tem se tornado aquela que pode garantir condições melhores para o aluno surdo. Em 2021 a LDB ganhou um capítulo exclusivo para tratar sobre a educação bilíngue de surdos, acrescentando assim os artigos 60-A e 60-B, como se trata de uma conquista recente para os sujeitos surdos trago aqui os artigos na íntegra.

A LDEN nº 9.394/96 nos remete o seguinte:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 2021)

Todas estas inclusões estão respaldadas pela Lei nº 14.191, de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A educação de surdos e de uso de línguas para os deficientes auditivos passou por vários momentos, sendo o início com as tentativas do oralismo, no qual, o surdo era

obrigado a falar, amarravam as mãos das crianças para elas não sinalizarem, após este momento iniciou a comunicação total, onde era permitido todo tipo de comunicação, o que de fato ocorreu foi um desentendimento na comunicação, e por último, o bilinguismo, onde o surdo aprende primeiro sua língua materna como primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2), neste caso para os surdos brasileiros.

A escolarização da criança surda se organizou, ao longo da história, em função dos fundamentos do oralismo. Segundo Goldfeld (1997, p. 33): “O oralismo é uma abordagem educacional que visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, enfatizando o aprendizado da língua oral do país”.

O objetivo dessa abordagem é fazer a reabilitação da criança surda em direção à normalidade, negando, dessa maneira, a surdez, e enfatizando, predominantemente, a aquisição da fala. De acordo com Skliar (1999, p.15), “o oralismo está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez”. Nessa perspectiva, a surdez é vista como deficiência, limite e *déficit* biológico e pode ser minimizada pelo desenvolvimento da função auditiva, que possibilitaria à criança o aprendizado da língua majoritária do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa falada, e a integração na comunidade ouvinte.

Em outras palavras, o oralismo vê o surdo como um componente importante e entende que a aquisição da oralidade representa a possibilidade de igualar os surdos aos ouvintes. É como se o surdo deixasse de ser surdo ao aprender a falar, já que, segundo essa abordagem, a ausência da fala seria o aspecto que o diferiria dos ouvintes. Daí a razão da ênfase na oralidade e nos caminhos terapêuticos que poderiam garantir o seu desenvolvimento.

Para que compreendamos melhor o significado, convidamos a imaginar a situação de uma criança surda que não ouve a voz humana vivendo com um grupo de familiares ouvintes que não se utilizam da língua de sinais e que buscam uma interação apenas por meio da oralidade. “Essa é a situação da maioria dos surdos, pois 95% deles são filhos de ouvintes e não encontram no interior de seus lares interlocutores que utilizam a língua de sinais”. (LACERDA, 2000, p 52).

Nesse contexto, se para os ouvintes interessava ensinar a ler e a escrever, para o surdo interessava ensinar a falar como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita, como possibilidade de melhoria e igualdade das condições de vida e como caminho para a convivência com os ouvintes.

Nesse sentido, de acordo com Rocha (2010), o INES, por responder diretamente ao governo federal, ao Ministério da Educação (MEC), tem influenciado diretamente nas políticas nacionais e, assim, foi sempre pioneiro em se ajustar às diretrizes oficiais para a educação dos surdos, servindo de referência para os demais institutos e sistemas de ensino para educação de surdos pelo Brasil afora.

3.5 TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO

A qualidade da escolarização do aluno surdo no contexto da educação inclusiva depende, basicamente, da reorganização da escola, o que contempla, entre outras condições, a atuação de novos agentes educacionais, como, por exemplo, o intérprete de Libras. Entretanto, na construção histórica da profissão do intérprete percebe-se que não basta ter conhecimentos em línguas, se faz necessário definir que “os intérpretes existem desde a antiguidade, assim como os tradutores, com quem são frequentemente confundidos; o tradutor trabalha com a palavra escrita, o intérprete com a palavra falada” (PAGURA, 2003, p. 210).

Embora a diferença seja bem clara para os profissionais dessas duas áreas, ainda é bastante comum ouvir referências ao intérprete, hábito talvez criado no Brasil com a edição da Lei 5692/71, também conhecida como a Lei da Reforma do Ensino, que incluía a formação do “tradutor-intérprete” como uma das inúmeras possibilidades dos cursos profissionalizantes a serem instituídos no ensino de segundo grau (atual Ensino Médio).

Nesse ínterim, para conhecer com maior profundidade as questões que permeiam a identidade profissional e o campo de atuação do intérprete de Libras ao longo do contexto histórico.

Os primeiros intérpretes surgiram em trabalhos religiosos no final do século 19 (1875). Na Suécia, em 1938, o Parlamento criou cinco cargos de conselheiros para surdos, sendo um deles o de intérprete. Em 1947, mais de 20 pessoas assumiram a função de intérprete. A partir de 1968, por uma decisão do Parlamento sueco diante de reivindicações da Associação Nacional de Surdos, todos os surdos passaram a ter acesso ao profissional intérprete livre de encargos. Nesse ano, também foi criado o primeiro curso de treinamento de intérpretes na Suécia. Em 1991, foi instituído que cada Conselho municipal deveria ter uma unidade com intérprete. (KARNOPP, 2005, p. 82).

No Brasil, a atuação do intérprete de língua de sinais foi registrada depois de um século de ela ter ocorrido na Suécia e nos Estados Unidos. Na década de 1980, os intérpretes começaram a se organizar como categoria profissional e, em 1988, realizou-

se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Integração e Educação dos Surdos (FENEIS), quando ocorreu, pela primeira vez, o encontro entre alguns intérpretes do Brasil e a discussão sobre a ética do profissional.

Apenas a fluência na Língua de Sinais não é suficiente para que uma pessoa desempenhe a função de intérprete. Para atuar como intérprete é preciso ter uma formação específica. Essa formação é recente no Brasil, mas pode ser encontrada, por exemplo, em São Paulo e em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo.

No Brasil, a possibilidade de atuar como intérprete de Libras-Língua Portuguesa tem sido oferecida, provisoriamente, pelo Exame Nacional de Proficiência, oferecido pelo MEC. (BRASIL, 2005).

Em 1992, ocorreu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, quando os intérpretes puderam trocar experiências profissionais nessa área. Após discussões, foi votado e aprovado o regimento interno do Departamento Nacional de Intérpretes. Nos anos de 1993 e 1994 foram realizados alguns encontros estaduais para aprofundar as discussões acerca do exercício da profissão de intérprete de língua de sinais. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

De acordo com essas autoras, ainda na década de 1990 foram criadas unidades de intérpretes ligadas aos escritórios regionais da Feneis. Em 2002, essa federação contava com escritórios regionais em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília, Recife e na matriz no Rio de Janeiro. Cabe destacar que a organização da categoria profissional dos intérpretes foi sendo construída mesmo quando a Língua de Sinais ainda não era reconhecida oficialmente no Brasil.

A Lei nº 10.436/02 só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 em dezembro de 2005, fazendo com que as providências e os encaminhamentos das determinações da Lei nº 10.436/02 ficassem congelados, aguardando a legislação pertinente. Desde 2005 até então, o Decreto está sendo discutido e interpretado para sua efetiva implementação pelos órgãos e instituições competentes.

[...] direito das pessoas surdas ao acesso às informações através da Libras, do direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, da formação de professores de libras e de intérpretes de libras entre outras providências. Assim, é fundamental compreender o que ela prevê para adequar escolas, empresas, órgãos públicos e outras instituições para o atendimento à pessoa surda. (LACERDA, 2009, p.24).

No caso do intérprete, o reconhecimento de Libras trouxe benefícios para a organização da profissão e para a formação dessa categoria no país. Além disso, contribuiu para o reconhecimento da profissão, o que representa uma conquista histórica e uma vitória dos agentes sociais envolvidos com a questão.

Com a expansão da participação social, política e cultural do surdo, o intérprete, conseqüentemente, também, tem se beneficiado, pois tem sido mais qualificado e reconhecido profissionalmente. No entanto, apenas muito recentemente começaram a surgir no Brasil pesquisas problematizando a atuação do intérprete de Língua de Sinais nos contextos comuns de ensino.

4 – A ESCOLA, A LIBRAS, O AGENTE E SEUS PAPEIS

Neste capítulo busca-se descrever o processo de compreensão, interpretação, comunicação e inclusão do aluno surdo, os alunos surdos pesquisados são do 3º ano do ensino médio. Os processos se materializam na relação pedagógica direta com os professores e agentes de formação, com os demais partícipes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira, no Município de Colorado do Oeste, Estado de Rondônia.

Através de observações e das entrevistas realizadas é possível compreender como acontece a inclusão nos espaços formativos escolares sendo eles dentro e fora da sala de aula, considerando a escola com um todo, desde o momento em que o aluno adentra ao espaço da escola, passando pela vivência dos surdos com os ouvintes no pátio da escola, no refeitório e, também, na sala de aula.

Veremos como as relações de aprendizado são estabelecidas entre ouvintes e surdos bem como a visão que cada sujeito tem referente ao aprendizado, a inclusão, a participação e as políticas públicas de inclusão, a compreensão e a interpretação das aprendizagens.

4.1 INCLUSÃO

Sabendo que a inclusão tem sido destaque em várias pesquisas e vários eventos como palco de muitas discussões, Eliziane Manosso Streiechen em sua tese de doutorado diz o seguinte: “Nas últimas décadas, entre os séculos XX e XXI, uma das temáticas mais abordadas no campo educacional brasileiro tem sido, sem sombra de dúvida, a educação especial e inclusiva.” (STREIECHEN, 2018, p. 26).

Sabendo que é um grande desafio que as escolas enfrentam em efetivar a inclusão, sair do campo do discurso e das legislações esbarra em vários contrapontos desta efetivação, como a falta de profissionais qualificados, e de professores que não se sentem preparados.

A partir dessas indagações a diretora da Escola Manuel Bandeira nos relata que:

Eu acredito na formação continuada, é um dos pontos principais, tem que ter como políticas públicas que venham atender esta questão da formação. Ter mais cursos, aperfeiçoamento nesta questão de incluir, do uso da Libras, e a família também devem querer fazer parte da escola, porque têm casos de alunos em que a família não aceita, então fica difícil trabalhar. Promover espaços que possam atender estes alunos e a parceria com a família e a

sociedade para fazer acontecer a inclusão. Mas o principal é estudo mesmo e defender esta causa. Em resumo é Formação continuada através de políticas públicas de inclusão e parceria com a sociedade e com a família. (GUSMÃO, 2021)

Mas se falando em inclusão para aluno surdo, ou maneiras de tentar dar melhores condições de ensino para o surdo, de um lado tem a defesa enfática de que o aluno surdo deverá estar em uma escola para surdo sendo utilizado o bilinguismo, pois assim, o surdo consegue interagir melhor, aprender com tua própria língua e conviver diretamente com outros surdos.

Diante disso, Laplane (2007, p.122-123) diz que:

[...] os surdos são afetados pelo desejo de um grupo, que pensa e decide sem levar em consideração as peculiaridades que não ouvem. Nesse sentido os surdos também são explorados e violentados em sua condição de surdez, e muitas vezes ficam privados de identificarem-se como humanos, pela ausência de outros surdos na sua convivência cotidiana, a partir dos quais possam se reconhecer.

Ainda no que diz respeito a inclusão de alunos surdos, Sá (2002, p. 65, 66) reforça que:

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial de seu país) e impossibilita a consolidação linguística dos alunos surdos.

Quando um aluno surdo está inserido em uma escola bilíngue tem muito mais possibilidades de aprendizado, pois,

O Bilinguismo na área da surdez propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais por ser sua língua natural e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a Libras – Língua Brasileira de Sinais e o Português). (LACERDA, 1998, p. 163-184)

Acredito que o bilinguismo é o melhor caminho para a educação de surdos, mas diante da realidade em que encontra os surdos pesquisados, diante do que foi observado, as informações tanto por parte da maioria dos servidores e dos alunos surdos, a inclusão deles em sala de aula é muito importante, até porque eles, os alunos e intérprete não veem alternativas de poderem frequentarem uma escola só para surdos.

De acordo com os alunos, é preferível mesmo estar junto com os alunos não surdos, fato que segundo eles, não se sentem prejudicados, devido à presença constante da intérprete.

Vejam alguns relatos dos professores quando questionados sobre a melhor opção de acordo com tua visão de inclusão ou uma escola específica para alunos surdos, a professora Alves (2021), diz:

Uma escola só para surdos seria o ideal, mas na nossa realidade é impossível, pois como seria possível uma escola só para surdo, pois tem apenas 3 surdos estudando em toda a cidade, então, pensando nisso, o melhor é melhorar o atendimento que já temos dentro da escola regular mesmo.

A professora Bezerra (2021) foi enfática ao dizer que “eu acredito na inclusão, o que temos que fazer é melhorar o atendimento, nos qualificar, ter mais suporte, cursos, mas acredito que eles devem estudar junto com os ouvintes mesmo, o mundo lá fora é ouvinte né”, ao reforçar sua crença na inclusão fica ainda mais evidente, também, a necessidade de uma qualificação profissional para tal inclusão.

Já a professora Freitas (2021) diz o seguinte:

A Inclusão sempre é o melhor caminho, mas precisa ser pensada de forma profissional e carece de investimentos que possibilitem que ela de fato funcione, e garanta que os estudantes surdos tenham, de fato, a possibilidade de se desenvolverem de forma plena.

Este depoimento nos leva a pensar que a inclusão não está acontecendo em sua totalidade, e que os alunos surdos, de fato, estão sendo prejudicados, não estão tendo o aprendizado necessário para seu desenvolvimento. Diante disso, a professora relata, “não creio que esteja havendo inclusão. Acredito que os surdos aprenderiam muito mais em uma escola só para eles”.

O professor Drumond (2021) vê que tanto a inclusão quanto a escola específica para surdos deveria ser levada em consideração, “acredito que as duas opções são válidas, desde que achem profissionais capacitados para acompanhá-los”. Esse relato nos remete a importância da qualificação profissional a fim de gerar uma inclusão significativa para lugares tão remotos, com baixo número de surdos, impossibilitando a criação de uma escola só para surdos. Mesmo acreditando que uma escola específica para o atendimento e escolarização dos alunos surdos a professora Farago (2021) nos diz:

No nosso caso, que é uma cidade pequena, onde existem apenas três surdos estudando, e estamos longe de outras cidades, eu acredito que o poder público deveria investir mais na inclusão mesmo, junto com os alunos ouvintes, dá cursos de capacitação, para nós professores, e assim, a gente pode incluir os surdos junto com os ouvintes, então, eu acredito que a inclusão, na nossa realidade, é o melhor caminho.

Quando os alunos surdos foram questionados sobre estudar em uma escola só para surdos, ou em uma escola onde eles são incluídos junto com os alunos não surdos, eles

nos relatam que se sentem muito bem na escola que estão estudando, no entanto, nunca estudaram em uma escola específicas para surdos, logo, a única visão que estes têm é a de sempre ter estudado junto com alunos ouvintes, diante disso eles dizem:

É muito bom todo mundo junto, surdos e ouvintes, separados a gente não tem como se ajudar, os ouvintes nos apoiam, a gente faz atividades juntas, eu ensino Libras para eles, eles gostam de aprender, e eu aprendo com eles fazendo leitura labial, eu gosto de estudar junto com os ouvintes, eu não gostaria de estudar em uma escola só para surdos não. Aprendo muito aqui, esta escola é muito importante para mim, todos me tratam muito bem. O que eu não entendo a intérprete está sempre comigo e vai traduzindo para mim. É muito bom estar aqui. Sou muito feliz aqui, para melhorar mais deveria ter cursos de Libras para meus amigos, professores e todos que trabalham aqui na escola, aí eu poderia me comunicar melhor com os ouvintes. (NOBRE, 2021)

Com os ouvintes juntos é muito bom, eu acho normal estudar com eles, aprendo muito com eles, seria bom se eles também soubessem Libras, mas eu gosto de estudar com eles, acho que uma escola só para surdos não seria legal, porque seria tudo em Libras e não teria a oportunidade de conviver com meus amigos ouvintes, lá fora é todo mundo ouvinte, então, é bom estudar com os ouvintes. Eu me comunico bem com os ouvintes, também, por leitura labial, as vezes eles falam rápidos e eu falo, rápido não, fale devagar, aí eu entendo. Aí nós vamos nos comunicando. Precisava ter mais cursos para os ouvintes, todo mundo junto aprendendo Libras. (OLAVO, 2021).

Percebe-se, então, que os surdos gostam de estudar com alunos ouvintes, apontam então esta inclusão como fator positivo, apresentando como problemática a falta da fluência de Libras pelos ouvintes.

A inclusão de alunos surdos deve ser evidenciada nas pesquisas, nos eventos, pois ao mesmo tempo em que deve ser discutida junto com as demais necessidades de atendimentos para pessoas com necessidades específicas, pensando na inclusão como um todo, para educação de surdos deve-se analisar as particularidades desta inclusão, a viabilidade, a capacidade de incluir, inclusive os pontos geográficos em que se encontra estes sujeitos surdos. Pois a inclusão dos surdos não se dá pelo fato de serem inseridos no ambiente educativo regular, mas sim um ambiente onde possa fluir a comunicação, ou seja, uma educação bilíngue.

Acredito que em determinada localização é melhor incluir em classes regulares com todo aparato pessoal e assim conseguir de fato levar aprendizado ao aluno surdo, melhor que ficar na ilusão de uma escola bilíngue que não vai ter.

Pensando em políticas de inclusão e, também, das legislações brasileiras referentes a inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) - em seu Art. 28 do Capítulo IV, estabelece o desenvolvimento de:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 7).

Referente as políticas públicas de inclusão, a diretora Gusmão acredita que ainda falta muito para conseguir a efetivação da inclusão, acredita que a formação continuada seria um bom caminho juntamente com a dedicação dos profissionais que ali atuam, ela diz:

A escola Manuel Bandeira a anos vem atendendo esta clientela de alunos surdos, mas a gente vê ainda que ainda falta muitas coisas ainda referente as políticas para alunos surdos, porque o que se percebe é pouco investimento para o aluno surdo, principalmente referente a material para atender estes alunos. Talvez se pudéssemos ampliar mais os cursos de formação, atender melhor este público, colocando o professor mais a par da situação, porque as vezes o aluno fica um pouco esquecido, ele trabalha mais com o intérprete, os demais ficam apenas na visualização, O que eu percebo é que está faltando mais dedicação por parte dos profissionais também, do professores, da pessoas que estão diretamente com os alunos e principalmente a falta de políticas públicas para incentivar esta inclusão para que venha atender melhor e trazer mais recursos para atender melhor estes alunos surdos. (GUSMÃO, 2021).

Podemos verificar que muitas barreiras precisam ser superadas para uma efetiva inclusão dos surdos, sendo elas estruturais, de cunho pedagógico, estas seriam superadas com capacitação profissional. Podemos ter uma ideia de inclusão o fato de colocar para o aluno surdo uma intérprete e só, não levando em consideração que a inclusão acontece quando todos estão inseridos nela, ela tem que ser completa e não fragmentada como parece estar. O fato do surdo ter um intérprete não significa sua inclusão nos processos educativos.

Diante da inclusão que a escola promove a diretora Gusmão (2021) nos relata que:

A gente tem feito assim um esforço grande para poder atender estes alunos, nós temos a nossa professora intérprete que atende em sala de aula, as escolas e os profissionais têm se esforçado muito para atender eles, principalmente durante a pandemia. Todos os recursos que vêm para eles, que são poucos para os surdos, a gente tem colocado em prática, juntamente com a professora do AEE e com a intérprete. Eu acredito, assim, que a escola poderia se empenhar mais, os profissionais, às vezes, a merendeira lá fica muito distante, o zelador fica muito distante desta prática, a própria direção, às vezes. A gente não consegue se comunicar muito bem com estes alunos que trazem essa questão de ser DA. Mas temos procurado colocar a professora que atende estes alunos para atender nos momentos que estes alunos necessitam, e que eles têm a dificuldade em se comunicar e de realizar as atividades, ela é quem está sempre atendendo, mas acredito que poderia avançar mais nesta questão tendo um contato maior com os alunos.

Há um esforço por parte da escola para incluir os alunos surdos, percebe-se, também, que a inclusão está fragmentada, pois se de um lado tem o esforço em fazer a inclusão acontecer, a barreira da comunicação a torna impossível ou pouco provável de acontecer. A professora que trabalha no AEE nos relata o seguinte:

Na verdade, inclusão total, assim eu não vejo, e eles estão assim, são três surdos e eles estão só com eles mesmo, eles não têm assim aquele contato com os outros, tudo que vão fazer são os três, se tem um trabalho, são os três, qualquer atividade é sempre os três, não tem esta inclusão com os outros alunos. (HELENA, 2021).

A inclusão ou tentativa de incluir alunos surdos dentro de um contexto educacional pensado para ouvintes é muito difícil, pois não basta colocar um intérprete para fazer a tradução e achar que isso é inclusão, colocar o surdo em uma escola regular e dar a ele como suporte somente um intérprete e nenhuma outra condição de aprendizado, ou seja, é retroceder ao que chamamos de segregação.

Diante do exposto, fica evidente que a inclusão deve acontecer de modo a atender e garantir que todos os alunos tenham condições de serem atendidos, e respeitando, principalmente, suas características específicas. Os relatos dos sujeitos da pesquisa nos deixam claro que a inclusão só vai acontecer quando todos estiverem capacitados para tal função. Assim:

É fundamental que a escola compreenda e dissemine as peculiaridades das funções dos profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos surdos, onde a centralidade do currículo passa a ser o sujeito, sua cultura e o seu ritmo de aprendizado. O fazer e o avaliar pedagógico, em uma perspectiva inclusiva, compreende a gestão escolar enquanto promotora de condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação, avaliação e da aprendizagem. (LEITE, 2015, p.13)

Refletir sobre a inclusão de surdos se faz necessário em uma realidade onde não existe uma escola própria para alunos surdos, pois de um lado temos uma escola que está disposta a incluir, e de outro, as condições e possibilidade que a ela é oferecida. É necessário, então, pensar em uma proposta bilíngue a fim de levar a estes estudantes uma educação de fato significativa que possibilite as estudantes um aprendizado que lhes de condições suficientes de conhecimento e assim se sintam incluindo não só nos contextos extraclasse, mas que esta inclusão esteja nos ambientes formativos de aprendizagem.

4.2 A COMPREENSÃO E AS RELAÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS DO DISCENTE SURDO

Em nossa pesquisa verificamos que há uma relação de cumplicidade e companheirismo entre os alunos surdos, os não surdos e os demais sujeitos que atuam no ambiente escolar.

Ao serem questionados sobre a relação interpessoal com os demais colegas de turma, os surdos, de modo geral, afirmaram que é uma relação profícua, que os auxiliam no aprendizado e construção do conhecimento.

Assim, descreve, Nobre (2021):

Eu gosto muito, eles perguntam as coisas e eu faço a leitura labial e respondo em Libras, quando eles não entendem, eu aponto para alguma coisa e vamos nos entendendo. Minha relação com os amigos é muito boa, me relaciono muito bem, eu gosto deles, são muito amigos, e eles gostam de conversar e aprender Libras também. Eu me relaciono bem com todos, são todos meus amigos.

Para Olavo (2021) “É muito bom, eu converso com eles, é muito legal, gosto muito de todos meus amigos. Eles usam um pouquinho de língua de sinais para falar comigo, tenho muitos amigos”.

As narrativas nos conduzem a observar que a compreensão se dá, segundo os sujeitos, pela leitura labial que fazem da narrativa dos falantes, ou ainda, pela ação gestual indicando o objeto ou coisa a que se refere quando não é possível o entendimento a partir da leitura labial, que é um mecanismo importante para se comunicar quando não há a presença do intérprete.

É pertinente observar que os sujeitos registram que os alunos não surdos “gostam de conversar e aprender Libras” Olavo (2021), e ainda “usa um pouquinho de língua de sinais” Nobre (2021).

Essas afirmações nos remetem a indagações sobre efetivamente se os discentes surdos compreendem por Libras e seu uso. Como já vimos, há relativa dificuldade de comunicação entre os alunos surdos e os professores, tendo em vista que a maioria não domina Libras, sendo a ponte para o aprendizado estabelecida pelos intérpretes nesse processo, pois ao mesmo tempo que dizem que gostam de conversar em Libras, dizem, também, que usam um pouquinho de Língua de Sinais, o que é contraditório.

Assim, tais evidências nos remetem concluir que efetivamente a relação de comunicação entre os surdos e o corpo da escola, com exceção do intérprete, que tem

formação específica em Libras, não tem como substrato para a comunicação a Libras, mas outros mecanismos de conversação e entendimento.

Conseguimos notar no primeiro momento as visões dos sujeitos que nos dão uma ideia de satisfação com o modo de ensino recebido, assim, como a interação deles com os sujeitos não surdos, o que difere da opinião dos professores, pois muitos deles não têm a absoluta certeza se o que está sendo ensinado é compreendido pelo aluno surdo, ficando no campo da possibilidade, sem, contudo, ser possível demonstrar cabalmente.,

Eu observo a fisionomia, observo como eles reagem ao que a intérprete está passando e interpretando, e, através da apresentação dos resultados, se as respostas estão corretas, se eles realmente estão respondendo de forma correta. (ALVES, 2021).

A partir do depoimento da professora Alves (2021) é possível inferir que a compreensão dos conteúdos se dá mais pela possibilidade ou crença que está aprendendo, pela observação da reação do discente surdo. No mesmo sentido como as respostas dadas pela intérprete. Assim explicita Bezerra (2021) “Eu vejo no olhar deles através de algumas indignações com determinados conteúdos”. Não acredito ser possível, pensando em aprender conteúdo do ensino médio, perceber que o aluno surdo conseguiu compreender o conteúdo através de olhares e indignações em determinados conteúdo. Acredito que o intérprete tem um papel fundamental nesta construção do conhecimento do aluno surdo, este olhar, que pode ser uma expressão facial, poderá sim levar o intérprete a ter a compreensão de que o aluno surdo está ou não compreendendo o conteúdo, e assim passar para o professor.

A professora Farago (2021) relata: “Eu percebo pela devolutiva das atividades, quando vem correta, eu acredito que eles compreenderam o conteúdo, quando vem errado eu reexplico novamente até eles entenderem a atividade, eu percebo assim.”. Com estes depoimentos, verifica-se, segundo o professor que a comunicação direta por meio do intérprete, não acontece, sendo a devolutiva da atividade o meio de perceber se o aluno está ou não compreendendo o que está sendo ensinado.

Temos que refletir sobre algumas questões deste aprendizado, será que o fato de devolver as atividades correta significa aprendizado? Será que não existe outros meios que possam dar mais amparo para que eu consiga perceber se o aprendizado está acontecendo? São questões que devem ser refletidas e analisadas dentro do contexto educacional a fim de dar suporte aos alunos surdos.

Alguns professores deixam evidente que não sabem usar a Língua de Sinais e que sempre recorrem a intérprete, e acabam deixando toda a responsabilidade para a intérprete, como se ele, o professor, não tivesse a responsabilidade educacional pelo aluno surdo, vejamos o que o professora Cabral (2021) disse: “Como não sei Libras, não consigo perceber se ele está entendendo. Deixo a cargo da intérprete, então eu acredito nela, mas eu não sei se realmente estão aprendendo. Não consigo perceber isso não”. Vejamos aqui uma contradição na fala, pois ao mesmo tempo que acredita na intérprete, não sabe se o aluno surdo está aprendendo ou não, dá se uma ideia de ‘lavo minhas mãos’, a impressão que se tem é que este professor não está preocupado com o aprendizado destes alunos.

O professor Drumond (2021), acredita, também, que consegue perceber o aprendizado através das reações apresentadas pelos alunos, pois este professor, também, não conhece a Libras, isso faz com que ele não consegue fazer uma comunicação direta e assim saber se o aluno está ou não compreendendo o que está sendo ensinado, assim ele diz: “Analiso a reação dele, pois como eu não falo a língua dos sinais, não consigo interagir com ele de outra forma, só através da intérprete”. Sendo assim, fica notório que a interação só acontece por meio da intérprete, o que nos mostra mais uma vez a importância deste profissional na efetiva inclusão dos alunos surdos quando este não tem a possibilidade de estudar em uma escola bilíngue.

A professora Freitas (2021), acredita que é possível através dos conceitos apresentados ter uma noção se o aluno está ou não compreendendo:

Bom, acho que quando avaliamos o processo de ensino e aprendizagem, podemos ter uma noção do nível da compreensão dos estudantes surdo em relação aos conceitos apresentados durante as aulas e os desafios propostos para estes. (FREITAS, 2021).

É pertinente observar no processo de ensino aprendizagem as diversas nuances que apresenta. Ao questionarmos os estudantes sobre sua compreensão para a realização de atividades em sala, evidenciam-se alguns aspectos. Num primeiro momento, os estudantes se mantem numa condição de impotência diante da atividade proposta, não consegue compreender de imediato o que se pede.

Num segundo momento, com a ajuda do intérprete, ele consegue superar essa limitação. Note-se que nesse processo de ensino e aprendizagem, o discente ressalta que a relação de compreensão de forma mais imediata quando o professor utiliza outros

meios, como por exemplo, imagens. Para o discente a utilização desse meio facilita, ou diria mais, até possibilita, de fato, o seu entendimento.

Tais elementos podem ser identificados na narrativa realizada pelo discente Nobre, quanto afirma:

Com as atividades, as vezes fico olhando assim, olho de novo e entendo, não tenho nada a falar não, eu me sinto bem, é tranquilo, a intérprete ajuda a entender, têm professores que explicam com imagens, aí eu entendo melhor. Mas me sinto bem com as tarefas, é muito bom aprender. (NOBRE, 2021).

E o aluno Olavo (2021), enfatiza, dizendo: “Eu me sinto muito bem, eu acho muito bom, eu aprendo bastante, a intérprete ajuda muito, me sinto bem. Faço leitura labial também”. É percebido, então, que além da intérprete, esse aluno utiliza a leitura labial como forma de melhor compreender o que está sendo passado na explicação do professor, assim, fica notável a influência do intérprete na compreensão e interação dos surdos com os não surdos.

Quando estes mesmos alunos são questionados acerca de como se sentem no ambiente escolar, contando com todas as áreas da unidade de ensino, o aluno Nobre, (2021) e o aluno Olavo (2021) inferem o seguinte:

Na escola, assim, me sinto incluído em tudo, participo de tudo, é bem legal, as pessoas, meus colegas querem aprender Libras, nos momentos cívicos, o hino nacional é feito tudo em Libras, aí eu compreendo tudo que está sendo feito e eu participo, também, das atividades. Quando alguém está lá na frente com o microfone falando aí a intérprete faz em Libras para mim, aí eu entendo tudo. (OLAVO, 2021).

Me sinto bem, gosto muito daqui, participo das atividades, quando não tem a intérprete eu faço leitura labial, todos têm paciência comigo, no pátio com meus amigos, nos momentos cívicos eu sempre participo, me sinto muito bem, é muito importante. (NOBRE, 2021).

A percepções deste alunos nos remete a pensar sobre a compreensão de inclusão, o que se percebe é que eles se sentem bem acolhidos no ambiente escolar, para eles que não conhecem outros meios de ensino para surdos, esta instituição de ensino é de excelência, pois como eles citam que participam das atividades escolares e conseguem entender o que passa ao seu redor através da interpretação realizada pela intérprete, mas será que esta inclusão para os surdos é o suficiente para que eles de fato consiga compreender de forma integral o que está de fato acontecendo no ambiente educacional.

O que foi observado durante as visitas foi que a participação destes surdos não acontece de forma efetiva, eles ficam no pátio durante as apresentações, participam apenas como expectadores. A intérprete repassa em Libras o que está sendo verbalizado

pelos demais, assim, muitas coisas ficam fragmentadas, um exemplo de fragmentação foi quando alguns alunos apresentavam um teatro, e tanto a intérprete quando os surdos não conseguiram acompanhar, pois acontecia várias cenas e pontos diferentes, então, os alunos tinham que ao mesmo tempo observar a cenas teatrais e olhar para o que a intérprete traduzia.

Em diálogo com os alunos surdos após a apresentação descobri que eles não haviam entendido quase nada do que fora apresentado. Isso nos mostra que mesmo com o esforço da intérprete, o esforço que a escola faz para com os surdos na tentativa de incluí-los, ainda assim, é notório que a inclusão não acontece, pois para o surdo a maior inclusão é a compreensão das coisas que acontece a seu redor.

Foi possível perceber, então, que a comunicação entre os professores e os alunos surdos não acontece devido alguns problemas que ocorrem enquanto tenta-se incluir os surdos em classes comuns, um deles é o fato de ter uma intérprete, logo, não precisam se preocupar, pois ela resolve a comunicação; o outro é o medo que eles têm em se comunicar com os surdos pelo fato de não saberem Libras, e isso se dá pela falta de formação/qualificação, o que impede os de se aproximarem do sujeitos surdos, deixando sempre a tarefa para a intérprete. Então, é um desafio muito grande para estes docentes.

Entendemos que a questão da falta de qualificação de professores e a falta de formação dos profissionais que trabalham na educação, acaba gerando medo, e um deles estar na comunicação com os alunos surdos. Neste sentido, ao ser questionada de como se sente em relação a Libras, a professora Bezerra (2021), nos relata o seguinte:

Medo, medo porque eu não sei falar em Libras, segundo lugar a carga horária do estado de Rondônia não permite que o professor tenha uma formação adequada para trabalhar com estes alunos. Então, minha relação é de medo por não saber e de encanto por que pratica da Libras.

Com este relato, percebemos a importância de uma formação continuada, uma qualificação profissional para, assim, iniciar de fato, uma inclusão escolar significativa, tanto para os docentes quanto para os discentes. Por esta falta de qualificação, muitos professores acabam por deixar tudo a cargo do intérprete, e este medo, esta falta de preparação para a inclusão do aluno surdo, afeta diretamente a inclusão e uma educação de qualidade. Diante disso Lourenço. (2010. p. 36 a 38), enfatiza que “a formação continuada deve ser vista sempre como uma possibilidade, uma alternativa para esses professores”.

Para o professor Drumond (2021) sua comunicação com os alunos surdos, e sua sensação de tentar se comunicar com os surdos, “muito ruim, entendo muito pouco. As vezes tenho medo de me arriscar, acabo deixando tudo para intérprete mesmo, minha relação é só de ver eles se comunicarem mesmo”. Este depoimento deixa claro, mais uma vez, que a comunicação e compreensão não acontecem em sua totalidade, e que este medo de se comunicar está presente nas relações existentes entre surdos e não surdos, prejudicando assim, o ensino e aprendizado do sujeito.

Diante do exposto, a professora Alves (2021) disse que:

Minha relação com a Libras é limitada, já fiz um cursinho básico, mas faz muito tempo, então, as vezes quero conversar com eles, mas tenho medo, esta é a palavra, medo de iniciar uma conversa, não sei por onde começar, me sinto péssima por não ter coragem.

Observamos através dos depoimentos que a falta de formação/qualificação faz com que muitos professores tenham medo de se comunicar com os alunos surdos o que, conseqüentemente, prejudica a compreensão dos conteúdos, pois tudo fica a cargo da intérprete.

Quanto a questão de compreender os conteúdos que estão sendo ensinados pelos professores, percebemos algumas contradições entre a visão dos professores e a visão dos alunos. Os alunos surdos têm uma visão mais positiva, para eles conseguirem resolver seu entendimento das coisas através da interação com a intérprete, citam ainda que a utilização de imagens e *slide* ajuda bastante na compreensão dos conteúdos, assim, o aluno nos explica:

É assim, as vezes eu tenho dificuldade de entender, aí eu peço por favor explicar de novo, então, o professor explica de outra forma, e eu vou aprendendo, eu faço as tarefas e os professores corrigem, se eu acerto é porque compreendi, as vezes é difícil e a intérprete vai me explicando também, e eu entendo as tarefas, têm alguns professores que passam *slides* com bastante imagens aí fica mais fácil entender. (NOBRE, 2021).

O aluno Nobre (2021), demonstra certa “dificuldade de entender” a matéria que está sendo explanada em sala de aula, no entanto, percebe-se que ele encontra mecanismos para sanar sua dificuldade por meio da explicação dada em Libras pela intérprete e afirma ainda que conseguem compreender, pois acertam os exercícios propostos pelos professores.

O aluno Olavo (2021), em relação ao questionamento proposto, diz o seguinte:

Os professores explicam o conteúdo, aí a intérprete passa para mim, quando é tarefa de casa, ou outro material impresso, eu leio as palavras, o que eu não

entendo eu vou na internet e pesquiso o significado, aí vou compreendendo o que os professores ensinam, olho as imagens e assim vou aprendendo.

Percebemos as diferenças nas opiniões, mas são fatos do cotidiano, onde poderíamos ouvir de alunos não surdos as mesmas dificuldades de entendimento. Notamos que mesmo com a dificuldade de compreender o que está sendo ensinado este aluno, Olavo (2021), busca outras fontes que auxiliam seu aprendizado, citando a pesquisa na *internet* como ferramenta que ajuda a compreender, assim como as imagens.

Daí a importância de não só a intérprete de Língua de Sinais, mas, também, a busca autônoma de seu aprendizado por meios alternativos que possibilite seu aprendizado.

Na visão dos professores existem uma certa dificuldade em identificar se o que está sendo ensinado está sendo compreendido pelo aluno surdo, muitos acabam fazendo comparação com os alunos não surdos. Com relação ao aprendizado do aluno surdo, a professora Alves (2021) afirma, “através dos resultados das atividades, eles estão não no mesmo nível de aprendizado dos ouvintes. Mas apresentam algum aprendizado de forma menos significativa”. Isso nos leva a pensar que tanto os surdos quanto os não surdos estão no mesmo nível de aprendizado. A professora Alves (2021) acredita, também, que os surdos estão compreendendo o que está sendo ensinado, ela nos relata como ela percebe isso:

Eles me mostram livros da biblioteca e me mostram alguns conteúdos que fazem relação com aquilo que eu trabalhei em sala, então, isso para mim é a ponta de ligação que eles realmente perceberam, não que eles tenham ali compreendido o conteúdo, mas perceberam que existia este conteúdo e que foram trabalhados em sala de aula. (ALVES, 2021)

Ainda sobre a compreensão dos conteúdos ministrados, muitos professores afirmam acreditar que está sendo compreendido o que está sendo ensinado. O professor Drumond (2021) declara “pelas respostas corretas das atividades eu acredito que estão compreendendo o conteúdo”. A professora Freitas (2021) por sua vez diz que, “através das atividades propostas, se ele for bem, ele compreendeu”. A professora Freitas (2021) nos relata que “no momento que faço a correção eu vejo se acertaram as atividades, com base nas respostas eu imagino que aprenderam ou não”.

Diante destes depoimentos, percebemos que a compreensão de ser entendido ou não, fica no campo simplista de avaliação, por meio de erros e acertos e não na compreensão de mundo como um todo, se sentem satisfeito com o acerto ou erro do aluno,

não procurando explorar as potencialidades destes alunos, deixando sempre a cargo da intérprete.

Diferente dos demais professores, a professora Farago (2021) nos relata que:

Eu procuro pensar de forma holística o processo de ensino e aprendizagem implementado nas minhas aulas, neste processo a avaliação realizada é de fundamental importância, pois é partir dela que posso identificar as lacunas no aprendizado. Não sendo eu um educador conteudista, o foco nas dinâmicas de ensino são a elaboração de conceitos sobre determinados temas por parte dos estudantes, sendo assim, a ideia de certo e errado é substituída nas minhas avaliações por uma abordagem de avaliação qualitativa.

Diante o exposto, a professora Farago (2021) nos traz elementos fundamentais para pensar em uma inclusão, pois averiguar somente o certo e o errado não nos dão base sólidas para perceber se de fato o aprendizado está acontecendo, é preciso então pensar em uma abordagem mais qualitativa, tornando assim uma inclusão mais significativa, pois acertar ou errar uma questão, não significa que houve ou não o aprendizado, aprendizado acontece todos os dias, o erro nos aprimora para o acerto.

Ser compreendido significa ir além de métodos avaliativos que diz o que está em conformidade, ou não com o que foi lecionado, ser compreendido para o surdo é estabelecer relação de comunicação que possibilite sua compreensão, que respeite o seu modo de aprender.

Para estes alunos surdos conseguirem entender o conteúdo é algo bem peculiar, pois adotam técnicas que possibilitam saber se entenderam ou não os conteúdos, vejamos o que o aluno Nobre (2021) nos relata:

Eu comparo o que os professores estão passando, olho no caderno, e as vezes eu não entendo nada, aí eu levo o caderno até a professora e pergunto de novo, aí ela explica novamente e vou fazendo até acertar as tarefas, aí quando eu acertei é porque eu aprendi.

Observa-se então que o aluno tem muita dificuldade de compreender os conteúdos ministrados, tendo o aluno que tentar várias vezes até acertar a atividade, esta falta de compreensão se dá pelo fato da falha na comunicação, o que leva a falta de compreensão, pois para o surdo estar em um ambiente que foi planejado e preparados para ouvinte é muito desafiador, desafio não só para o surdo, mas, também, para o professor que não teve uma qualificação para tal situação, prejudicando assim o ensino e a aprendizagem.

Da mesma forma nos informa o aluno Olavo (2021) ao nos relatar que, “eu olho todas as atividades, comparo e realizo as atividades. Então eu sei que entendi. Eu faço sozinho e mostro para o professor”, é notório que este aluno tem uma certa autonomia em seu aprendizado, mesmo assim o aluno sempre faz comparações com outras atividades,

no entanto, percebemos que a efetiva inclusão não ocorre em sua totalidade para estes alunos surdos, pois o modo do surdo aprender em sua totalidade seria através de uma educação bilíngue, respeitando, assim, seu modo de aprender através da Língua de Sinais e não meros exercícios que o alunos responde, e se estiver certo, aprendeu, e se estiver errado, significa que não aprendeu. Para Lima e Campos 2014, p.186).

É relevante pensar numa pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser língua visogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade de eventos.

A compreensão e as relações objetivas e subjetivas dos discentes surdos vão além da tentativa de incluí-los em um ambiente que foi projetado para estudantes ouvintes. A inclusão dos surdos fica fragmentada quando simplesmente colocamos em uma sala de aula comum, oferecendo a eles simplesmente a figura do intérprete, achando que dará conta de tudo, não se preocupando com a capacitação dos professores. Da forma que está sendo tratados estes surdos nesta escola, posso afirmar que está acontecendo um inclusivismo, ou seja, uma falsa inclusão, pois fica evidente que não está acontecendo uma comunicação que leva a efetiva compreensão dos alunos surdos, assim, as relações de aprendizado ficam prejudicadas e quebrada em função da falha na comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes.

4.3 A COMUNICAÇÃO E OS PROCESSOS RELACIONAIS NA FORMAÇÃO E ESTAR NO MUNDO

Neste tópico abordaremos sobre as relações de comunicação e compreensão pelo prisma dos educadores e da equipe que compõem a Unidade de Ensino, as políticas de inclusão para inserção do alunado em geral, bem como os alunos surdos, as relações de aprendizagem e as instâncias formativas corroborando para o entendimento e embasamento.

Para compreender sobre as relações existentes entre docentes e discentes foi feito questionamentos a respeito de com os professores se sentem ao lecionar para os alunos surdos. A professora Alves (2021) nos relata suas dificuldades, vejamos: “Eu acho bem difícil. Muita dificuldade na comunicação, sinceramente, não acredito que ocorre o aprendizado de forma eficiente, me sinto impotente. Acho muito difícil ensinar biologia

para os alunos surdos”. Percebe-se então, nas palavras da professora Alves (2021), que a comunicação acaba sendo uma barreira para que o aprendizado aconteça, o que justifica seu sentimento de impotência diante de tal situação.

Em concordância com Alves (2021) a professora Bezerra (2021) também acha difícil trabalhar com alunos surdos, “é extremamente difícil, uma vez que eu não tenho habilidades para trabalhar com estes alunos, eu procuro fazer o possível, mas eu não me considero preparada para isso”. Com este depoimento é possível reforçar a ideia de que se faz necessário a capacitação docente para atuação com alunos surdos dentro de classes regulares de ensino, o que faz com que o professor se sinta com muitas dificuldades em oferecer uma educação igualitária. A professora Bezerra (2021) entende que pelo fato de não ter as habilidades necessárias para a dinâmica de lecionar aos alunos surdos, as dificuldades tornam as aulas mais deficitárias. Isso se dá pelo fato de:

As aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aquisição da Língua Portuguesa. Quando o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente. (LEITE, 2015, p.13)

Para a professora Cabral (2021), os surdos “são alunos como os outros. Não tem diferença. Eu trabalho igualmente com todos, como tem a intérprete, então, para mim não faz diferença”. Compreende-se que, de acordo com esse relato, a professora Cabral (2021) não faz distinção entre as suas práticas de ensino em relação ao aluno com surdez e do não surdo, ou seja, não geram para ela diferenças de metodologia, pois deixa tudo para que a intérprete resolva, assim, não se preocupando em fazer algo diferente para os alunos surdos.

Já o professor Drumond (2021) acredita ser um desafio muito grande para trabalhar com estes alunos, tendo em vista seu despreparo profissional para tal função, ele nos diz:

É um desafio muito grande, porque infelizmente não fui preparado pra isso, não tive nenhuma orientação no meu curso de como trabalhar com alunos DA, e um outro agravante é que muitos desses alunos não são totalmente alfabetizados, o que dificulta ainda mais o processo. (DRUMOND, 2021).

O Professor Drumond fala a respeito das dificuldades, que assim como outros professores, ele, também, não possui “orientação” para trabalhar com alunos com surdez e acredita ainda que a falta de alfabetização destes alunos acaba prejudicando seu aprendizado. Desta forma, podemos inferir a necessidade de haver uma preparação mais condizente para os futuros docentes que encontrarão, em algum momento de suas carreiras profissionais, alunos com algum tipo de necessidade.

A Professora Freitas (2021), narra sobre os desafios que encontra quando leciona para surdos, dizendo da seguinte forma: “Para mim é uma situação desafiante, que exigem aprendizagens por parte do professor e, também, uma maior capacidade para promover e desenvolver os processos de ensino neste ambiente”. Ou seja, a Professora Freitas (2021) entende ser uma dinâmica que “exigem aprendizagens”, isto é, qualificação para que o docente possa lecionar com confiança para com seus alunos.

Já a professora Farago (2021) nos relata o seguinte:

Para mim é ao mesmo tempo um privilégio, porque aprendo com o diferente e um grande desafio, pois não sei usar a Libras, então isso dificulta muito a comunicação entre eu e os alunos surdos, mesmo tendo a intérprete que ajuda muito, mas eu sinto que falta alguma coisa no entendimento deles, então, para mim, é um desafio gigantesco tentar levar para os alunos surdos a compreensão dos conteúdos, às vezes fico me perguntado, será mesmo que eles entenderam o conteúdo? (FARAGO, 2021).

Percebe-se ao final de sua fala a dúvida quanto a “compreensão” de suas aulas, além do grande “desafio”. Esta dúvida da professora se dá principalmente pela não comunicação direta que existe entre o docente e o discente, mesmo com a presença da intérprete em sala, fica evidente que há uma desconfiança quanto a interpretação feita pela intérprete para o aluno e o caminho de volta do aluno passando pela intérprete até chegar a professora.

Notamos através da pesquisa que para 33% dos professores a inclusão dos alunos surdos ainda está em andamentos, já 67% dos professores afirmam que para eles não existe inclusão em sala de aula, esta inclusão está muito mais no campo fora de sala de aula, ou seja, em outros espaços escolares, o que pode ser entendido mais como uma integração do que uma inclusão, pois a inclusão é o completo atendimento ao sujeito.

Segundo Streiechen (2018, p. 29) “O acesso, ou melhor, a simples entrada dos estudantes com deficiências no âmbito da escola foi interpretada pela sociedade e, por alguns profissionais, como sinônimo de inclusão”, logo, podemos perceber que ainda

existem muitas dúvidas referente ao termo inclusão, principalmente sobre a inclusão no âmbito escolar.

Verificamos a partir dos depoimentos que para 17%) não “fazer diferença” nas aulas entre alunos com ou sem surdez” e para 83% professores, os desafios e as dificuldades são grandes, pois não se sentem preparados para efetivar o aprendizado dos alunos surdos. Esse dado demonstra a necessidades que existe em preparar os docentes para trabalharem com alunos com surdez, para que assim realmente exista a inclusão.

Partindo para uma nova etapa, desta vez, concernente à percepção da inclusão do aluno surdo no contexto escolar e, principalmente, dentro da sala de aula, a professora Alves (2021) relatou que:

Acho que eles não estão incluídos, porque não tem diálogo entre eles e os alunos não ouvinte, percebo que eles só conversam com a intérprete durante as aulas. A inclusão é mais social, mas a inclusão escolar, aquela de sala de aula não existe. (ALVES, 2021).

A professora Alves (2021), relatou algo muito preocupante, ao narrar que a maioria dos pais não estão presentes. Quando esta professora revela que a inclusão na “sala de aula não existe”, nos leva a repensar o formato atual da sala de aula. Esse relato condiz com o pensamento de autores que enfatizam que não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio. (SANT’ANA, 2005); (GLAT; FERNANDES, 2005); (BUENO, 1999),

Diante disso, a professora Bezerra (2021) nos relata que:

Eu vejo que em contexto de escola Manuel Bandeira a escola procura fazer máximo, a direção e a equipe gestora procuram fazer o máximo pra gente ter um apoio. Mas eu vejo muita dificuldade porque eles não são alfabetizados, então, eles não conseguem acompanhar os conteúdos, eles não fazem uma leitura labial. Não tem este contexto ali, então a inclusão fica prejudicada, eu considero que fica prejudicada. (BEZERRA, 2021).

É citado a Escola Manuel Bandeira como uma unidade de ensino inclusiva nesse processo, é possível perceber, através dos depoimentos, a preocupação da escola em incluir os alunos surdos, mas as dificuldades contadas pela professora Bezerra, são constantes.

A professora Cabral (2021) nos traz seu relato sobre o acontecimento da inclusão no contexto escolar, “eu percebo que a inclusão não acontece, eles estão ali, mas imagino que eles ficam no mundinho deles, não consigo perceber se eles estão sendo incluídos,

então, a inclusão não acontece facilmente”. Neste relato, podemos confirmar que, na percepção da professora, a inclusão ainda não acontece, os alunos surdos ainda precisam ser melhor recebidos e inseridos no processo de aprendizagem, o que nos leva a crer que este processo de inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer. Pois a inclusão para as pessoas com surdez deve perpassar por uma educação bilíngue, o que depende ainda de uma formação continuada ao professor para lhe dar condições de contribuir para tal inclusão, a este respeito,

Falar da educação bilíngue para surdos inevitavelmente passa pela figura do professor. O contexto brasileiro relacionado ao docente no Brasil é marcado por uma situação que demonstra a quão incompleta é a formação de professores. No decurso de seu itinerário formativo, principalmente nas licenciaturas, o futuro docente aprende os conhecimentos que irão embasar a sua prática educativa. Entretanto, ele internaliza estes saberes somente por meio da Língua Portuguesa, sem aprender o mesmo que aprendeu em Libras. (GUIMARÃES, 2022, p. 5)

O professor Drumond (2021) ao ser questionado sobre inclusão assume um tom mais positivista. Ele acredita na inserção do aluno surdo e no processo de aprendizado.

Percebo através da socialização deles com os colegas e professores. Então, em termo de socialização, acredito que a inclusão acontece, mas em termos de adquirir conhecimento, ainda está em processo, eles veem com uma defasagem muito grande de conteúdos e isso dificulta a inclusão deles no que diz respeito ao aprendizado. (DRUMOND, 2021).

Esse relato nos leva a entender que os alunos surdos que estão inseridos nesse ambiente educacional conseguem adquirir uma socialização com os demais sujeitos da escola, porém, em relação a aprendizagem, ainda há muito o que se pensar, desta forma, podemos inferir que a aprendizagem desses alunos não está sendo trabalhada da forma que deveria, ou seja, uma educação de qualidade para todos, onde os alunos aprendessem com uma educação bilíngue, possibilitando assim um aprendizado significativo.

A professora Freitas (2021) percebe que a inclusão só acontece devido ter uma lei de acessibilidade que acaba forçando esta inclusão e que fica mais no campo de adequações físicas, o que para o surdo não são tão relevantes.

Eu vejo que a inclusão na forma física acontece por força de lei, mas no processo de ensino e aprendizagem, ela não acontece na sua totalidade. De forma bem geral, a escola não recebe os investimentos necessários para que este direito dos alunos surdos possa ser exercido de forma ampla. (FRIETAS, 2021).

A professora Freitas, comenta que “a inclusão não acontece na sua totalidade”. Logo, percebemos que não existe inclusão, e esta inclusão que se fala, está mais no âmbito

físico que no âmbito pedagógico, ou seja, estão mais preocupados em ter um espaço adequado, mas não estão investindo em formação dos profissionais da educação para garantir uma aprendizagem satisfatória para estes alunos que estão em busca de conhecimento e oportunidade. A inclusão tem que ser completa, uma vez fragmentada, não se pode chamar de inclusão.

A professora Farago (2021) quando questionado acerca deste processo inclusivo, relata:

Eu percebo que eles são incluídos em todos os espaços da escola, não vejo nenhuma falta de respeito ou preconceito com eles, a inclusão social é bem visível, porém, dentro da sala de aula, as vezes eu vejo mais uma integração, e em alguns momentos, em algumas atividades, uma inclusão. Acho que a falta de uma comunicação total, mesmo entre todos acaba dificultando a inclusão, pois a maioria não sabe usar Libras. (FARAGO, 2021).

Na fala da professora Farago, compreendemos a inclusão acontecendo e fazendo parte do dia a dia do corpo educacional, e na integração com o aluno e os demais membros colaboradores que fazem parte da Unidade de Ensino. No entanto, fica evidente a falta de compreensão do que é inclusão, percebe-se que se o aluno está inserido em um espaço onde a maioria não conhece sua língua. Com isto, este aluno fica cada vez está excluído do processo educacional de forma plena. Assim, podemos perceber, mais uma vez, que a inclusão ainda precisa ser pensada e organizada de modo a encontrar caminhos significativos para sua efetivação.

Estar no ambiente escolar não significa estar incluído, pois a inclusão deve permear todos os ambientes de forma consistente, possibilitando condições de ensino e aprendizagem coerente com a necessidade do educando surdo. Carvalho (2007, p. 87), enfatiza que:

Para muitos educadores, a inclusão [...] é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares 'normais' e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer.

É perceptível através das falas apresentadas que existe uma fragilidade em compreender o que é inclusão. Nota-se, também, que as relações entre os sujeitos e a compreensão se dá principalmente pela falta de políticas públicas de formação na área da inclusão e mais especificamente na inserção do surdo no contexto escolar. Assim, a

comunicação e os processos relacionais na formação e estar no mundo depende diretamente de prática que levam a efetiva inclusão dos alunos surdos.

4.4 A INTERPRETAÇÃO E OS JOGOS RELACIONAIS ENTRE O LER, DIZER E O VER

A fim de compreender melhor as relações as de interpretação, os professores foram questionados sobre a contribuição dada pela interpretação para o aluno surdo e para o professor. Para falar sobre esta contribuição a professora Farago (2021) nos relata a importância da intérprete no processo de aprendizado do aluno surdo.

A interpretação é essencial para o aprendizado do aluno surdo, é através da interpretação que acontece a comunicação, e através da comunicação vem, então, o compreender do aluno. Então, acredito que o papel que a intérprete exerce ali na sala é fundamental para o aprendizado destes alunos, pois eu e a maioria dos alunos não sabemos a língua deles. (FARAGO, 2021).

No tocante a resposta da professora Farago, percebe-se que na opinião sobre o aprendizado, ela o vê como algo fundamental, e que o intérprete se torna imprescindível nesse processo. Porém, faltam habilidades próprias para aprender a “língua deles”, mas fica evidenciado que o aprendizado, mesmo que fragmentado, vem acontecendo graças a comunicação que é estabelecida com a mediação da intérprete em sala de aula.

Com relação aos professores Drumond (2021), Bezerra (2021), Cabral (2021) e Freitas (2021), são respostas em comum, pois inferem da necessidade basilar de que o intérprete é melhor para a “troca de conhecimento”. Vejamos as opiniões dos professores acerca da contribuição dada pela interpretação:

De fundamental importância, porque sem a intérprete eu não conseguiria me comunicar com eles, então, eu considero extremamente importante que haja esta interpretação dos conteúdos para os alunos surdos. (BEZERRA, 2021).

A intérprete ajuda muito. Comunico com ela e ela passa os comandos para eles. Então, a interpretação é fundamental para que tenha uma comunicação, só não sei se eles estão entendendo a comunicação, mas acho que sim. (CABRAL, 2021).

Vejamos aqui no depoimento da professora Cabral (2021) uma dúvida no que diz respeito se o aluno está entendendo o conteúdo ou não, mesmo acreditando e afirmando a importância da interpretação, percebe-se que existe uma dúvida quanto a comunicação estabelecida entre os ouvintes e os surdos, isso se dá pelo fato da falta de comunicação e confiança entre os sujeitos que intermedia a comunicação.

Dada a importância da intérprete como mediadora da comunicação entre quem ouve e quem não ouve, nos relata o professor Drumond (2021) dizendo o seguinte:

Quando há intérprete na aula, ocorre uma troca de conhecimento. Então em vejo que a intérprete é muito importante para contribuir para a comunicação com eles e assim ajudar na compreensão dos conteúdos.

Nota-se que este professor acredita fielmente que a troca de conhecimento entre os ouvintes só ocorre graças a comunicação mediada através da interpretação, e com isso, é possível chegar a compreensão dos conteúdos ministrados. Logo, entende-se que a interpretação é uma ferramenta que possibilita o estudante compreender as coisas que estão acontecendo ao seu redor.

A professora Freitas (2021) reforçar que a interpretação:

É muito importante, pois possibilita uma melhor comunicação entre Professor e estudantes, fator imprescindível para um bom entendimento no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

Esta professora nos reforça a importância da comunicação para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, fica evidente, também, que a comunicação só acontece em função da interpretação feita pela profissional intérprete.

Quando a professora Alves foi indagada sobre o a importância da interpretação acontecendo na sala de aula, ele cita que:

A interpretação para o aluno surdo seria o mínimo para o entendimento do conteúdo ali exposto, e para o professor seria a contribuição para saber ali o nível que o aluno está no aprendizado, sem o intérprete em sala estaria pior do que já está. (ALVES, 2021).

Percebe-se que a maioria dos professores acreditam que a interpretação é “extremamente importante” (Bezerra, 2021). A necessidade que os professores possuem quanto o entendimento e prosseguimento na dinâmica da metodologia em sala de aula. Dentro do contexto desta escola, onde não se tem uma classe específica para os alunos surdos, é notório que a figura do intérprete em sala de aula faz toda a diferença no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, contribuindo para a acessibilidade comunicacional, oferecendo no mínimo a dignidade de conseguir compreender através da interpretação os fatos educativos que acontecem em sala de aula. A este respeito:

Acessibilidade comunicacional, uma vez que dominar a Libras é um caminho para formação do professor manter um contato com a pessoa surda; pedagógica pois facilita promoção da relação professor e acadêmico-surdo, bem como a promoção de estratégias educacionais relacionadas, e atitudinal pois aprender

uma nova língua implica no conhecimento da cultura surda e, por consequência, o envolvimento com as questões que ultrapassam a sala de aula. (RODRIGUES, 2018, p. 283-284)

Assim a autora reforça a ideia de uma formação voltada para a língua de sinais para atuação com alunos surdos, possibilitando então que o aprendizado aconteça e conseqüentemente a interpretação dê a ela a condição de uma comunicação que lhe possibilite o entendimento dos conteúdos.

4.5 – A INTERPRETAÇÃO E PROCESSO DE ASSESSORAMENTO INTERPRETATIVO

Dentro de uma sala de aula, grandes desafios são postos a prova, inclusive o de fazer amizades, ser aceito dentro de um contexto de ouvintes para o surdo não é fácil, mesmo assim os surdos pesquisados se sentem bem acolhido pelos demais alunos, pelos professores e pela equipe que assessora de forma pedagógica as ações da escola.

De acordo com o relato de um dos alunos surdos:

A maioria dos meus amigos, como se estivéssemos mais ou menos no mesmo nível, então somos a mesma classe. Todo mundo apenas ajuda uns aos outros e outras coisas. Os professores também são solidários e prestativos. (NOBRE, 2021)

Nesta perspectiva de contribuir com a inserção do surdo dos ambientes escolares o orientador educacional Morais (2021) nos relata sua percepção destes alunos estarem nos ambientes de aprendizagem, ele diz:

Eu percebo que eles são bem aceitos na escola, tanto pelos colegas quanto pelos professores, existe um esforço da equipe como um todo em tentar incluí-los no contexto escolar. Eu acho que é bem humanizado o atendimento que a escola dá para eles. Eles estão bem inseridos no contexto de socialização, mas de escolarização a gente ainda está devendo, porque eles já chegaram para nós com uma defasagem muito grande, então não posso dizer que eles estão como os alunos que não são surdos em questão de aprendizado, eles têm uma defasagem, mas estão indo bem, progrediram bastante desde que chegaram por causa do atendimento que foi oferecido para eles.

É percebido pelo depoimento do orientador que a escola ainda está falhando no quesito escolarização destes alunos, mesmo com todo esforço é notável que estes alunos apresentam uma defasagem muito grande no que diz respeito aos conteúdos, então a escola está avançando de forma significativa na socialização deles nos demais ambientes escolares, mas que ainda há uma lacuna no ambiente de escolarização. Na tentativa de

resolver as problemáticas a supervisão escolar tem buscado assessorar os professores, vejamos o depoimento do supervisor Jesus (2021):

A supervisão ela atua como um suporte para o professor, porque é um momento difícil pra gente trabalhar com os surdos, porque, nós não temos o suporte, nós temos a intérprete que nos auxilia junto ao professor com os surdos, então a gente trabalha também com ela para dar suporte com materiais, livros, recursos através da internet, do Meet, então a intérprete participa das aulas dando suporte ao professor e ao aluno através da Libras. (JESUS, 2021)

Notamos então que na realidade o assessoramento pedagógico oferecido aos professores se resume em entrega de materiais e na oferta da intérprete para dar suporte na comunicação entre o surdo e os professores, pois a supervisão também se sente limitada frente ao contribuir de forma mais eficaz para o professor ter mais condições de atuar com os alunos surdos, frente a isso o orientador educacional no informa que acredita ser necessário que os professores aprendessem a Libras, vejamos:

Olha se o professor à medida que vai explicando o conteúdo ele mesmo falasse em Libras, eu acredito que o aprendizado deles seria melhor, porque eles entendem muito bem, mas como os professores não sabem Libras a interpretação da língua é fundamental para o aprendizado dos surdos. Eu acredito que deveríamos ser incentivados a aprender Libras para facilitar a comunicação com os surdos. (MORAIS, 2021)

A comunicação direto com os surdos sem dúvida seria o melhor caminho para seu aprendizado significativo, isso só seria possível quando a educação dos surdos se tornasse bilíngue e respeitando sua primeira língua, a língua de sinais, na realidade pesquisada o que existe é somente a tentativa de inclusão dos surdos num ambiente ouvinte.

Diante das questões relacionadas com a tentativa de levar uma educação para os alunos com surdez, pode ser verificada algumas queixas recebidas dos professores em relação ao atender alunos com surdez, “a falta de não saber como se comunicar, como desenvolver e atingir o aluno surdo” (JESUS,2021). Segundo o supervisor,

Muitos alunos têm dificuldades em aprender alguns conteúdos, como o inglês por exemplo, então eles questionam e a professora tenta buscar outra forma de explicar o conteúdo, e as vezes o objetivo não é alcançado, outra dificuldade também ocorre na química, eu sinto esta dificuldade., eles sempre estão chamando a atenção para dizer que não entendeu. (JESUS, 2021)

Estas queixas na qual o supervisor nos relata estão ligadas diretamente as tensões nas quais os professores passam no dia a dia em sala de aula na tentativa de se comunicar com os alunos surdos, fica mais evidente na fala dos professores. A professora Alves relata o seguinte:

Eu me sinto impotente eles vêm conversar comigo e eu não entendo, então tenho que recorrer ao intérprete, me sinto constrangida por não saber

interpretá-los e ter compreensão do que querem me falar, porque não há comunicação. (ALVES, 2021)

Já a professora Bezerra (2021) enfatizou que,

No meu caso, eles percebem que por eu não saber se comunicar com eles eu fico nervosa, eles não ficam nervosos, ficam calmos, mas aí eu procuro alguém para transmitir para eles o que eu estou falando, porque eu me sinto nervosa porque eu me sinto assim sem condições de contato com eles e isso é muito ruim. (BEZERRA, 2021).

A professora Alves, conta da percepção dos alunos, e do olhar que eles possuem quando percebem o grau de nervosismo do professor, ficando assim, nítido, mas possível ser contornado através de alguém que possua a destreza de Libras, faltando assim para ela um assessoramento interpretativo.

Continuando, com a professora Freitas (2021), ela resolve explicar com mais riqueza de detalhes, falando,

No ambiente escolar as tensões são comuns mesmo em relação aos alunos tidos como “normais” por diversos motivos, em relação aos estudantes surdos tais tensões são agravadas por problemas estruturais da educação, como a falta de preparo da escola, dos docentes e de funcionários para atender as demandas dos estudantes surdos, a sobrecarga dos professores também contribui para estes problemas, muita das vezes a fadiga gerada pela extensa carga horária contribui para o planejamento de aulas de forma genérica sem levar em conta as especificidades dos estudantes. (FREITAS,2021).

Sendo assim o que fora exposto dar-se-á o fato de que a qualificação, a formação continuada é o melhor caminho para uma inclusão significativa, para Tardif, (2012) pensar na formação de professores é vislumbrar a construção de uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade, rompendo assim com muitas tensões existentes no cotidiano da docência. Perceberemos melhor agora, com as palavras dos professores Cabral (2021), Drummond 2021) e Farago (2021).

As tensões são pelo fato de não saber se comunicar com eles, então dificulta muito, mas a intérprete vai ajudando e contribuindo com a compreensão, mas é muito tenso. Mas vai indo. (CABRAL, 2021).

Há lacunas não preenchidas nesse processo de aprendizagem. O fato de eu não saber me comunicar com eles é uma grande tensão, mesmo tendo a intérprete, não acredito que a comunicação chegue em sua totalidade, principalmente

porque eu trabalho com língua estrangeira, então vejo que fica muito difícil eles compreenderem o conteúdo. As lacunas que eu falo são a questão da barreira da comunicação mesmo. (DRUMOND, 2021).

Às vezes eu me sinto um total incompetente e impotente, o fato de não conseguir me comunicar com eles e a total dependência da intérprete me faz pensar que eu pouco estou contribuindo para inclusão. (FARAGO, 2021).

O nome que nutre a perspectiva da maioria dos professores entrevistados é “tensões”, como citou a professora Cabral (2021), dada dificuldades e os grandes desafios que estes professores passam na comunicação entre docente e discente surdo. Sem dúvida um assessoramento pedagógico interpretativo em relação aos alunos surdos, a utilização de Libras e o entendimento dos aspectos pedagógico educacionais ao modo de como o aluno surdo aprende contribuiria significativamente para que o professor assim conseguisse levar aos surdos uma educação que lhes dê condições de aprendizado.

4.6- AS RELAÇÕES DE COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO.

O processo de socialização, por meio do qual as crianças adquirem os conhecimentos necessários para participar efetivamente da sociedade, “é realizado em grande parte pelo uso da linguagem” (GARRETT; BAQUEDANO-LOPEZ, 2002, p.339). Essa relação entre cognição e linguagem há muito tempo é de interesse dos pesquisadores, com ênfase particular na interação única desses construtos evidenciada por indivíduos surdos e com deficiência auditiva.

Uma pesquisa tem se concentrado nos efeitos cognitivos e neuropsicológicos relacionados ao crescimento utilizando uma linguagem de sinais em vez de uma linguagem falada (MARSCHARK & HAUSER, 2008).

Pesquisas recentes:

Indicam que as descobertas anteriormente vistas como reflexo de deficiências cognitivas, linguísticas ou socioemocionais em crianças surdas agora são vistas com mais precisão como diferenças que são produto de experiências iniciais” (MARSCHARK; HAUSER, 2008, p. 5).

Na verdade, a consideração das interações entre a experiência individual, a linguagem e a cognição fornecem uma visão adicional sobre os processos cognitivos de indivíduos surdos.

De acordo com a abordagem da socialização da linguagem, a rotina diária e as experiências comunicativas são a chave para o desenvolvimento cognitivo (GARRETT; BAQUEDANO-LOPEZ, 2002).

No entanto, a natureza desses atos comunicativos é determinada por

Preferências, orientações e disposições que são de origem social e culturalmente específicas por natureza, ao passo que, ao mesmo tempo, são carregados de interesses e são criativa e estrategicamente implantados por indivíduos" (GARRETT; BAQUEDANO-LOPEZ, 2002, p. 343-344).

Especialmente para crianças surdas, a natureza dos atos comunicativos cotidianos é altamente influenciada por características sociais e culturais. Uma área da comunicação diária das crianças surdas que é mais afetada pelas características de fundo é o ambiente escolar e o idioma de instrução subsequente. No entanto, pouco se sabe sobre a relação entre a experiência de linguagem em casa e a experiência de linguagem na escola.

Compreender as experiências de linguagem em casa e na escola de crianças surdas é extremamente complexo, principalmente porque a Libras é frequentemente confundida com a modalidade falada x sinalizada x marcada x escrita. A comunicação é sem dúvida o objetivo da língua de sinais a fim de haver uma compreensão das coisas, para os professores esta comunicação não vem ocorrendo de forma completa o que afeta diretamente na compreensão.

Há lacunas não preenchidas nesse processo de aprendizagem. O fato de eu não saber me comunicar com eles é uma grande tensão, mesmo tendo a intérprete, não acredito que a comunicação chegue em sua totalidade, principalmente porque eu trabalho com língua estrangeira, então vejo que fica muito difícil eles compreenderem o conteúdo. As lacunas que eu falo são a questão da barreira da comunicação mesmo. (DRUMOND, 2021)

Esta lacuna pode ser interpretada também como uma barreira existente na comunicação entre ouvinte e surdo. Esta barreira se torna ainda maior quando envolve uma terceira língua de acordo com o professor Drumond. Para o Orientador educacional existe ainda muitos entraves a comunicação, sempre é necessário a interferência da intérprete para que ocorra um diálogo.

Não é direta, nem um dos professores sabem falar em Libras, mas existe a preocupação, os professores sempre vêm até a orientação e falam da dificuldade que estão sentindo, aí a gente vai até o aluno e conversa com eles, tudo com ajuda da intérprete, e assim vamos resolvendo a questão da comunicação. Eu digo que não é direta porque eles precisam de um interlocutor para mediar a comunicação, mas a comunicação acontece, eles são cobrados pelos professores assim como os demais alunos. (JESUS, 2021).

Este relato do orientador Jesus nos faz acreditar que o papel exercido da intérprete é essencial para que haja a comunicação, se tornando assim peça chave para a compreensão de tudo o que acontece dentro do ambiente escolar. A orientação educacional se trona totalmente dependente da intérprete para se comunicar com os alunos surdos.

A comunicação de fato é o que importa para que conseqüentemente ocorra uma compressão dos acontecimentos, no nosso caso acontecimentos relacionados ao aprendizado do sujeito surdo, embora com toda dificuldade e com muitas barreiras na comunicação é percebido um grande esforço para que a comunicação aconteça. De acordo com o supervisor escolar a respeito da comunicação:

Eu vejo que é bastante interessante, o que dificulta muito é que não tem cursos, não se aprimorou, não foi preparado para esta linguagem, este novo, então tenta se comunicar e não sabe, então se sentem incapaz, porque tenta falar as coisas para eles e não sabe usar os sinais. Acredito que deveria investir mais em qualificar o professor neste sentido era muito bom, para ele estar sempre pronto para atender os alunos. (MORAIS, 2021)

É importante notar que a comunicação acontece, não diretamente surdo x ouvinte, mas por meio da intérprete, o que nos retoma a reforçar o qual importante este profissional se faz para as pessoas com surdez, pois a maioria das pessoas que convivem diretamente com estes alunos surdos não conhecem a língua deles. Para a intérprete Molina, exercer este papel lhe dá grande prazer.

Eu me sinto mediadora de comunicação entre interpretar libras aos alunos surdos e aos professores, mas não com sentimento de ensinar pois somente interpreto a comunicação e o que o professor almeja que o aluno compreenda a sua didática e metodologia de ensino de suas atividades. Eu me sinto que estou contribuindo para os dois, então interpretar me realiza profissionalmente, é muito bom. (MOLINA, 2021).

Com este depoimento da intérprete fica evidente seu papel no contexto educacional e no exercício de cidadania, pois em um ambiente de convivência onde estão presentes uma maioria ouvinte e uma pequena parcela de surdos este profissional faz toda diferença na comunicação e compreensão das coisas que ali acontecem.

3.7- AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM E AS INSTÂNCIAS FORMATIVAS.

As habilidades de comunicação funcional e as relações de aprendizagem que são nutridas dependem do desenvolvimento da linguagem e da experiência de modelos de boa comunicação em torno da pessoa em desenvolvimento (WOLTERS; ISARIN, 2015).

Em comparação com seus pares ouvintes, as crianças com surdez que usam a Libras têm menos probabilidade de serem escolhidas por uma criança ouvinte como amigo (NUNES *et al.*, 2001), tendem a não ter amigos (WAUTERS; KNOORS, 2008), e ser menos popular (PETERSON *et al.*, 2016).

Os adolescentes que usam apenas a língua de sinais para se comunicar com alunos surdos possuem maior propensão a encontrar problemas com os colegas não surdos quando educados em uma escola que depende de comunicação oral, em contraste com aquela que não usa comunicação oral (VOSTANIS *et al.*, 1997).

Os adolescentes em escolas regulares com níveis superiores de linguagem falada e aqueles em ambientes educacionais segregados com habilidades superiores em linguagem de sinais demonstraram menos problemas com seus pares do que seus colegas (FELLINGER *et al.*, 2009).

Embasado nos dados acima e também sobre os como os espaços formativo no ambiente escolar colabora com interação dos surdos com os demais ouvintes que estão dentro da escola a professora que atende no AEE foi enfática em dizer:

Não existe, eu vejo eles sempre isolado, só entre eles mesmo, principalmente neste período de pandemia eles sempre estão entre eles mesmo, não tendo interação com os demais, mesmo com a volta no presencial continuam só entre eles mesmos, em outros anos, quando eles eram mais novos parece que havia mais interação com os ouvintes, com a pandemia eles ficam só entre eles mesmos. Então, eu acho inclusive que pensando nos surdos que nós temos hoje, eu acredito que eles aprenderiam melhor em uma escola só para surdos, porque eles esperam muito dos outros, então acredito onde todo mundo fala a mesma coisa, do mesmo jeito, eles iriam aprender mais. (PRADO, 2021).

Estes fatos trazidos pela professora Prado nos remetem a pensar que o espaço formativo para estes alunos não está contribuindo de forma eficaz para a interação dos surdos nos ambientes escolares. Fica ainda mais evidente que o que faz de fato a diferença para estes alunos seria, então, uma escola só para surdos, pois na maioria destes espaços os surdos só ficam entre eles mesmo já que eles ficam isolados ao mesmo tempo com muitas pessoas ao seu redor, este isolamento se dá em função da falta de comunicação, o que prejudica o aprendizado.

Percebendo o contexto dos relatos colhidos entre o sujeito, fica notável o quão distante ainda estamos para efetivação de uma educação significativa para os sujeitos surdos, bem como uma formação para os professores conseguirem de fato terem condições de inserir o surdo junto aos demais alunos não surdos.

4.8 OLHARES E NARRATIVAS DOS AGENTES DE APOIO.

Quando se trata da equipe de apoio, eles têm a responsabilidade da recepção ao final do turno de aula, nos intervalos, nas aulas de recreações e em auxiliar nas informações pertinentes a escola.

Para equipe de apoio perguntamos sobre suas percepções sobre a inclusão dos alunos surdos a Merendeira, a Zeladora, ao Porteiro e ao Inspetor de Pátio. Nossa primeira pergunta para os quatro entrevistados foi no sentido de compreender suas percepções sobre a inclusão dos alunos surdos. A merendeira Oliveira nos relatou que:

Olha, aqui na Escola Manuel Bandeira eles são bem recepcionados pelos professores, pela intérprete de Libras, e a maioria de alguns alunos tentam se comunicar com eles através de gestos, as vezes não fazendo correto, mas eles estão sempre se relacionando com os alunos. (OLIVEIRA, 2021).

A ênfase dada por Oliveira (2021) é extremamente importante ao analisar que a tentativa de se comunicar vai além o uso de uma Língua de Sinais oficial, e que eles se comunicam por gestos, o que lhes possibilitam uma inserção no mundo dos ouvintes. No entanto, não se pode afirmar que essa inserção é uma inclusão.

A percepção da zeladora Sarmiento (2021) nos mostra que os surdos, a partir do seu olhar, estão bem no ambiente escolar, ainda assim eles estão, embora, em um processo de integração. A zeladora nos relata sua percepção ao dizer, “eu percebo que estão indo bem, porque quando eles chegam na escola, eles têm os amigos deles, aí eles se comunicam pelas mímicas. E eles entendem, ficam todos sentados um perto do outro”. Sarmiento (2021).

É possível verificar o uso de mímicas na tentativa de comunicação com os ouvintes deste contexto educacional. A fala positiva da Zeladora denota a importância da amizade entre os colegas de classe, fator importante para o convívio. Notamos que até os que não conhecem Libras “se comunicam pelas mímicas”, segundo Sarmiento (2021).

Já o Porteiro Lopes (2021), afirmou em poucas palavras: “Percebo que é bem bacana, vejo os alunos todos felizes por aí, acho que a inclusão acontece”. Pela percepção de Lauro percebe-se um olhar generalista, isto é, não superficial, mas realmente uma fala verídica dentro do seu olhar amplo e fora da sala de aula. No entanto, sabemos que a inclusão não pode ser medida só pelo fato de enxergar uma felicidade no surdo em estar em um ambiente, isso não significa que a inclusão total está sendo feita.

O Inspetor de pátio Neves (2021) em concordância acredita, também, haver uma inclusão no ambiente escolar. Ele disse:

Aqui no pátio eu percebo que a inclusão acontece sim, os surdos interagem com os outros alunos, mas devido a comunicação deles, eles preferem ficar sempre junto entre eles mesmo, mas acredito que seja para poder bater papo melhor. (NEVES, 2021).

É percebido em suas palavras sua crença nesta inclusão. Fica evidente que Neves, assim como os demais entrevistados, tem poucas informações e nenhuma formação a respeito do que é de fato uma inclusão, sendo confundido por eles como integração e, até mesmo, com a segregação. A partir desses relatos, podemos perceber a importância de uma formação continuada para todos os sujeitos da escola a fim de que, de fato, aconteça uma inclusão e uma compreensão do que é a inclusão e quais são seus objetivos, e assim poder traçar metas concretas a fim de acabar com a segregação e a integração.

Sobre a relação dos não surdos com os surdos Oliveira (2021), faz uma observação importante:

Olha, aqui no refeitório, eles são os mais tarde que chegam, quando eles chegam os demais alunos já estão sentados, eles já chegam cumprimentando todos fazendo gestos e tal, a maioria responde em gestos, eles vêm e falam boa tarde ali comigo, falam oi, falam como eles estão, se estão bem, se estão felizes falam que a comida está uma delícia. Eles estão bem entrosados. Eu falo algumas palavras também em Libras, eu fiz um curso de Libras, então eu consigo me comunicar algumas coisas com eles, então a comunicação acontece.

A fala de Oliveira (2021) foi algo diferente de todos os demais entrevistados da área de apoio, pois há na colaboradora da Escola, um diferencial. Ela fez cursos de Libras e nos relata o seguinte: “fiz um curso de Libras, isso facilita muita minha comunicação com os alunos surdos, então a comunicação acontece”. (OLIVEIRA, 2021). Lembrando que esta comunicação básica é muito importante para os surdos se sentirem parte do ambiente escolar, o que também não caracteriza que estão incluídos, pois seus colegas interagem ainda com gestos e outros sinais a fim de compreender suas vontades, mas ainda assim eles na fala da merendeira se sentem felizes com o fato de serem bem aceitos neste ambiente pelos colegas.

Durante a observação foi notado que estes alunos são bem amigáveis com os alunos não surdos, o que leva todos desta escola gostarem muito deles, mesmo que eles devido a facilidade de comunicação preferirem estar surdo junto com surdo.

O relacionamento existente entre os que formam a equipe de apoio e os surdos anda na mesma trilha, pois existe um bom relacionamento, para alguns de forma mais efetiva, devido a maior procura e a própria necessidade de estar nos mesmos ambientes,

no caso de estar no refeitório, no pátio, diferente do portão, onde é só de passagem mesmo, o que exige pouca comunicação, até mesmo para quem é ouvinte.

Vejamos o que eles disseram:

Eu converso com eles, eles vêm aqui e falam boa tarde, falam da vida deles, da mãe deles, perguntam o que vai ser da merenda, eu explico em Libras para eles, converso com eles, só que assim, não tenho muito tempo, porque estou trabalhando na hora que eles vêm, eles acabam passando aqui bem rapidinho. (OLIVEIRA, 2021).

Bom, quando eles vêm pedir as coisas para mim, alguma coisa, um papel, uma água ou outra coisa, eles fazem o sinal e eu os entendo e ajudo. (SARMENTO, 2021).

Meu relacionamento com eles é bem pouco, só de boa tarde mesmo, eles balançam a mão para mim e eu para eles. (LOPES, 2021)

Me relaciono muito bem, eu converso algumas coisas com eles, na verdade como não sei Libras, só algumas palavras, então eles fazem a leitura labial, eu falo bem devagar e eles entendem, mas o relacionamento é muito bom, quando eu não entendo o que eles querem então eles escrevem no celular e me mostram. (NEVES, 2021)

Percebe-se então o relacionamento saudável entre equipe de apoio e os alunos que são surdos. Esta equipe de apoio contribui no processo de aprendizado de todos os alunos, são muito importantes, pois consegue observar as coisas que ocorrem fora de sala de aula, são importantes inclusive para dar informações extraclases, pois estão inseridos diretamente nos contextos sociais da escola.

Na visão da equipe de apoio, eles consideram que existe um relacionamento muito satisfatório como os alunos surdos, pois eles dizem que “eles tratam bem” (OLIVEIRA, 2021.), “com muito carinho” (SARMENTO, 2021), “tratam muito bem” (LOPES, 2021) e “com muita atenção” (NEVES, 2021), são testemunhas oculares do dia a dia do aluno. Não é de se estranhar o pouco relacionamento com o porteiro Lauro, pois o fato de só balançar a mão também acontece com os alunos não surdos.

Dentro de uma perspectiva com quem trabalha com o visual, com a atenção voltada para o aluno, um testemunho do Inspetor sobre o comportamento dos surdos fora da sala de aula:

O comportamento deles é exemplar, são bem divertidos e muito educados e comportados, são muito respeitadores das regras da escola, não me dão problemas, são bem atenciosos, são meninos de ouro. (NEVES, 2021).

Essas palavras ditas pelo Inspetor relata o crédito que se deve dar, e a devida atenção para o aluno. Sendo assim o processo de integração sempre acontecerá. Ao

observar esta realidade foi possível compreender o que o inspetor quis dizer de ‘divertido’, neste caso não é no sentido que sua deficiência auditiva faz com que divertem os ouvintes, é de fato devido eles serem alunos bem animados, gostam de fazer piadas e tirarem ‘sarro’ de outros alunos e, também, de funcionários, ou seja, são alunos com excelente relacionamento pessoa com toda a equipe escolar.

Uma participação sem dúvida fundamental para o contexto da Escola Manuel Bandeira é o da Intérprete. Quando indagada acerca de como é trabalhar com alunos com surdez, ela vaticina da seguinte maneira:

Como estamos em momento de pandemia estou atendendo via *online* com recurso de *WhatsApp*, com vídeo conferência. As aulas são elaboradas com vídeos educativos e referente as disciplinas e também atividades em Libras e impressas também. Eu me sinto desafiada nestes novos modelos de ensino, então atender estes alunos é um privilégio muito grande, pois sei que eu estou contribuindo para o futuro deles. (MOLINA, 2021)

O olhar positivo da Intérprete, mesmo estando em “momento de pandemia”, relata ser um “privilégio” estar auxiliando a vida curricular dos alunos com surdez com os ouvintes, pois, “atua como um canal comunicativo entre o aluno surdo e o professor ouvinte” (GONÇALVES e FESTA, 2013, p.4).

Em paralelo a Intérprete, colhemos um relato da Gestora sobre sua percepção da relação do discente surdo com a comunidade escolar, bem como a inclusão no contexto escolar, ela diz o seguinte:

Um pouco afastado. Eu acredito que é assim, os alunos surdos, os DA, eles ficam mais no cantinho deles, e os outros alunos ficam um pouco distante, com a comunidade escolar também. Então, falta esta interação dos alunos surdos com a comunidade escolar e com os demais alunos. Eu acredito que a turma onde eles estudam é a que tem mais contato com eles e que eles conseguem interagir melhor do que com os demais alunos. E a comunidade em si também. Eu acredito que estão um pouquinho afastadas também, e as vezes falta esta compreensão da nossa parte e da comunidade de entender que eles, também, fazem parte da história, que eles também fazem parte do contexto escolar, e de toda comunidade escolar. Então, eu acredito que os alunos surdos devem ser incluídos, até porque o mundo lá fora não tem essa separação, então eu acredito que eles têm como avançar sim na inclusão. Eu acredito na inclusão, tem que existir esta inclusão e, também, eles necessitam de um trabalho específico que seja adequado, um atendimento mais especializado para que eles possam avançar melhor, mas a escola regular para eles, a inclusão é fundamental para eles, para eles se sentirem realmente parte da história da escola, porque se eles forem para uma escola especializada vai ficar muito separado, então, eu acredito que eles devem permanecer na escola regular e que eles tenham um diferencial, até porque, eles tem as limitações na comunicação e compreensão das coisas. Nós temos alunos DA, por exemplo, que saem da escola sem saber ler e escrever, na limitação deles, mas eles têm que saber. Então é assim, temos que aprofundar mais no individual deles, nas especificidades deles, para eles avançarem mais, e realmente, se sentirem parte da história e parte integrante da comunidade, da sociedade e, também, serem inseridos no profissional, no

trabalho, as empresas têm dado apoiado neste sentido, mas a sociedade e as políticas públicas precisam estar mais atentas a isto. Precisamos atender diferente e fazer a inclusão e ter este diferencial para eles. (GUSMÃO, 2021).

Com o detalhamento da gestora, identificamos a necessidade que a Escola precisa ter em seu currículo questões voltadas à inclusão, tendo a necessidade de reformular, de melhorar o atendimento, de receber apoio das coordenadorias de educação. Para Cornélio e Silva (2009, p. 2),

Inclusão pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva, onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir da reflexão sobre as práticas docentes.

Mesmos em situações tão adversas, as compreensões de que o aluno surdo é capaz de estar com o aluno não surdo na mesma sala de aula, dialogando, trocando conhecimentos, recebendo instruções que valem por toda uma vida é a maneira pela qual a inclusão poderá acontecer de forma efetiva.

A crença da gestora ao acreditar na inclusão dos surdos nos mostra que a mesma também desconhece a possibilidade de uma educação bilíngue para alunos não ouvintes, pois ela defende a ideia de os alunos surdos permanecerem junto aos alunos ouvintes, isso fica evidente em sua fala, pois acredita que eles devem permanecer juntos, e que o que precisa mudar é a forma de incluí-los no ambiente escolar. Podemos acreditar que para esta realidade, a gestora não está errada com um todo, pois o que é oferecido para ela é este modelo de educação, onde acreditam que este tipo de inclusão é o melhor para os alunos surdos.

Reside sob a Escola Manuel Bandeira, a necessidade urgente de qualificação do corpo docente. Essa entrega de saberes se faz necessário para que novos rumos da educação possam ser dialogicamente supridos e assim toda equipe de apoio passam de fato contribuir para o melhor atendimento aos alunos surdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os estudos bibliográficos realizados e através das experiências coletadas pela nossa pesquisa de campo no ambiente escolar, acreditamos que muitas escolas não recebem recursos humanos e estruturais para que os alunos com necessidades especiais se sintam incluídos na sala de aula, isto é comprovado na Escola Manuel Bandeira.

Em relação aos alunos surdos, sem a presença dos intérpretes, dificultaria muito o ensino da Língua Portuguesa, os professores se esforçam, mas não possuem habilitação básica em Libras então seria necessário que o governo viesse a oferecer cursos e tempo para esses profissionais da educação se qualificar, então, isso influencia diretamente no fracasso escolar desses alunos surdos, correndo o risco de não aprender o português, conseqüentemente, não entender as demais disciplinas, fazendo com que se sintam excluídos em muitas escolas brasileiras, muitas vezes sendo tratados de forma preconceituosa pelos ouvintes.

No que se refere à organização administrativa, notamos que, embora o discurso sobre a inserção de crianças surdas na escola regular fosse acompanhado de uma defesa da igualdade de condições, vimos que essas medidas serviram para aprofundar e reforçar as diferenças de acesso entre os dois grupos, conforme evidenciado pelas queixas dos professores sobre a falta de qualificação e oportunidades, e principalmente, a falta de material adequado para ensinar as crianças a falar, que era então o objetivo da educação/alfabetização.

Neste contexto, destacamos que o posicionamento político dos profissionais foi decisivo para a concretização de uma ideia que se revelou não só profissional, mas também, idealista.

É um grande desafio, todos temos que contribuir para que esses alunos se sintam incluídos não só na escola, mas em todas as esferas sociais.

Concluimos que temos boas bases legais, diretrizes e leis educacionais que em tese são excelentes para a efetiva inclusão de todas as pessoas com deficiência, mas na prática as ações realizadas no dia a dia de muitas instituições de ensino dificultam a aplicação das legislações, aumentando assim, a exclusão e o fracasso escolar.

Há muito a se fazer em relação à inclusão, repensar inclusão dos alunos surdos, a maneira de incluir o surdo é diferente das demais pessoas com deficiências, tendo em

vista uma formação bilíngue para os professores e uma escola capaz de dar condições de aprendizado para o surdo.

Não devemos estar de braços cruzados, devemos contribuir de alguma forma na família, na sociedade, no posicionamento político, podemos ser críticos nessas questões de inclusão e não nos conformarmos com a realidade brasileira de ensino. Acredito que uma educação bilíngue para os surdos é o melhor caminho para uma educação de fato inclusiva.

Podemos concluir que pesquisar sobre a inclusão dos alunos surdos no contexto escolar nos faz refletir sobre o tipo de educação que está sendo ofertado para os sujeitos com surdez. Afirmamos que forçar uma inclusão de alunos surdos junto com alunos ouvintes sem dar qualificação para os professores, acaba sendo um grande erro pedagógico de tentativa de ensino e aprendizagem, pois de um lado, tem alguém que está ensinando um surdo sem conhecer a língua de seu aluno, e de outro lado, tem o aluno surdo que de forma passiva aceita a educação que lhe é ofertado, pois na realidade pesquisada os surdos não conhecem uma educação bilíngue. Reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo avaliativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos. Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator danifica o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Como resposta a esses desafios, os educadores precisam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos (FERNANDES, 2007).

É necessário e urgente o investimento em formação continuada para todos os sujeitos envolvidos com os alunos surdos, é preciso repensar a inclusão dos surdos, pois é notório que os alunos surdos estão passando pela escola e saindo com pouco aprendizado significativo, pois a escola está mais para integrá-lo no ambiente educativo do que fato ofertar uma educação significativa que lhe dê condições para prosseguir nos estudos.

Vale aqui ressaltar que a culpa não é dos agentes formativos, mas sim, de um sistema educacional que não atende concretamente as demandas da realidade e que pouco se importa com a minoria, neste caso, os alunos surdos, negando a eles uma educação bilíngue. Assim, retomamos Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os professores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas

simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo aprendizado a partir da Libras. Sobre isso, a língua de sinais atribui significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas.

Ficou constatado através desta pesquisa que os espaços formativos para os surdos passam por momentos ainda fragilizado, isso se dá pela falta de formação e informação dos agentes educativos e do próprio surdo. A dificuldade de estabelecer uma comunicação efetiva entre quem é ouvinte para com o surdo, torna então um grande gargalo na troca de conhecimento e conseqüentemente na formação do sujeito surdo. As comunidades surdas brasileiras têm lutado há décadas para o reconhecimento da Libras, bem como para a garantia de direitos essenciais na educação, na saúde, na cultura e nas demais áreas da vida social. A efetivação destes direitos está intimamente atrelada à aquisição e ao uso da língua, bem como às situações de ensino e aprendizagem, além de questões que envolvem a tradução e a interpretação para Libras (BRITO, 2013; ALBRES, 2020)

Assim, reafirmamos a necessidade de uma educação bilíngue para os surdos, só assim estes terão condições de ser de fato incluídos na sociedade, tendo sua identidade reconhecida e sua língua valorizada.

6. REFERENCIAS

ALVES, A: Professora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

BENVEGNÙ, E. M. **Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva: estudo de caso - escolas municipais de Florianópolis.** 2009. 191 f. Tese (Doutorado - Pos Graduate in Architecture and Urbanism). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

BEZERRA, B: Professora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

BRASIL. Decreto Lei 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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: Senado Federal. 2004.

BRASIL. Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. 2021;

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Lei de LIBRAS nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. 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. 2005.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão, Revista da Educação Especial, 4, 717. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. 2009.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013.** Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão de competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília. 2006.

_____. Lei 9.394 de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

CABRAL, C: Professora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

CAMPOS. Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo:EDUFSCAR,2014

CHAVEIRO, N; BARBOSA, M. A, Porto CC. Revisão da literatura sobre o atendimento ao paciente surdo por profissionais de saúde. **Rev Esc Enferm USP**. 2008. V. 42, n. 3. p. 578-83.

_____, O. **Depois da Escola?** Formação, autoformação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal. Universidade do Porto, Faculdades de Psicologia. 1998.

_____, O. CABRAL, E.; GOMES, M. C. Formação de surdos, ao encontro da legitimidade perdida. **Educação, Sociedade e Cultura**. V. 22, p. 153-181. 2004.

_____, O. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte, um testemunho autobiográfico. **Cadernos de Educação**. Pelotas, 36, 197-221. 2010.

DISCHINGER, M.; BINS, E., V. H. M.; BORGES, M. M. F. da C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2009.

DRUMOND, D: Professor. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

ELALI, G. A. **Ambientes para educação infantil, um quebra-cabeça?** Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 334 f. Tese (Doutorado - Universidade de São Paulo). São Paulo.

FARAGO, F: Professora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil, reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In*: D. Rodrigues (org.), **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2000. Apostila.

FELLINGER, J., HOLZINGER, D., BEITEL, C., LAUCHT, M.; GOLDBERG, D. O impacto das habilidades de linguagem na saúde mental de adolescentes com deficiência auditiva. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 120 (2), 153 – 159. 2009.

FELLINGER J, HOLZINGER D, GERICH J, GOLDBERG D. Distúrbio mental e qualidade de vida nas pessoas com deficiência auditiva. **Acta Psychiatr Scand**. 2007; 115 (3): 243-5.

FELLINGER J, *et al*. Uma forma inovadora e confiável de medir a qualidade de vida relacionada à saúde e o sofrimento mental na comunidade surda. **Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol**. 2005; v. 40, n. 3. p. 245-50.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf> Acesso em: 05 set. 2021.

FREITAS, E: Professora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

GARRETT, P. B.; BAQUEDANO-LÓPEZ, P. Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. **Annual Review of Anthropology**, 31, 339–361. 2002.

GAVIOLLI, A. de F. **A educação de surdos em Cacoal / RO, um encontro com a realidade**. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. 2008.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. UFRGS editora, 2009.

GIL, A. C. **Pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2008.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2016.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaaios pedagógicos* 13 Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773, dezembro, 2013.

GUIMARÃES JÚNIOR, JOSÉ ROSA. Educação bilíngue para surdos no Brasil no contexto da educação básica: estudo bibliométrico baseado nas pesquisas stricto sensu (2017 – 2021) *Research, Society and Development*, v. 11, n. 3, e30111326720, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26720>.

GUSMÃO, G: Diretora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

GRAY, D. E. "**Pesquisa no mundo real**". 2. ed. Porto Alegre: Penso. 2012;

HAULAND, H., & ALLEN, C. **Pessoas Surdas e Direitos Humanos**. Relatório da Federação Mundial de Surdos. 2009.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**, desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural. 2009.

JESUS, J: Orientador educacional. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades.

KARNOPP, L. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In: LODI, A C B. (et al.) Letramento e minorias*. 2ª edição. Mediação, Porto Alegres: 2003.

_____. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno CEDES. 1998.

_____. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.)*. Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2.ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

LEITE, L. S. GUIMARAES, L. K. L. Literatura surda: articulação entre linguagem, cultura e identidade. In: IV SIELP? Simpósio Internaional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia, MG. ANAIS DO SIELP 2014. Uberlândia, MG: EDUFU, 2014. v. 3.

LIONEL-H. G. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social, In: A pesquisa qualitativa: Enfoque epistemológicos e Metodológicos/ Tradução de Ana Cristian Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 39 (1), 49-63. 2013.

LOPES, L: Porteiro. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

LOURENÇO. Érika. Conceito e prática para refletir sobre a educação inclusiva. Belo Horizonte. Cadernos da Diversidade, 2010.

MAGAGNIN, R. C.; PRADO, M. D. do; Vanderlei, C. B. The municipal urban accessibility policy in a medium-sized city: the case of Bauru - Brasil. In: **XVIII Congreso Panamericano de Ingenieria de Transito, Transporte y Logística - PANAM**. Santander. Spain. v. 1. p. 01-15. 2014.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: D. Rodrigues (org.), **Inclusão e Educação, doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus. 2006.

MARSCHARK, M., SAPERE, P.; SEEWAGEN, R. Preface. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; & WINSTON, E. A. (Eds.), **Sign language interpreting and interpreter education: Direction for research and practice**. New York: Oxford University Press. 2005.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MOLINA, L: Intérprete. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de

mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades.

MOORES, D. **Educando Surdos, Psicologia, Princípios e Prática**. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: Uma realidade possível. *In* N. L. R. Sá (Org.), **Surdos: Qual escola?** (pp. 155-168). Manaus: Valer; Edua. 2011.

MORAIS, I: Supervisor escolar. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

NEVES, M: Inspetor de pátio. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

NOBRE, A: Aluno surdo. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

NUNES, T., PRETZLIK, V.; OLSSON, J. Relações sociais de crianças surdas em escolas regulares. **Surdez e Educação Internacional**. V.3 N. p. 123 – 136. 2001.

OLAVO, F: Aluno surdo. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

OLIVEIRA, P: Merendeira. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira da Educação especial*, Marília, v.10, n3, 2004.

OMS. **Organização Mundial da Saúde: WHOQOL: medição da qualidade de vida**. Genebra; 1997. (MAS / MNH / PSF / 97.4).

PAGURA, R. A Interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **D.E.L.T.A.**, 19, esp. p.209-236. 2003.

PEREIRA, M. C. P. “Profissionalização e Formação de Intérpretes de Libras”. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, ano III, n. 18. p. 26-28. 2003.

PERLIN, G. T. T. **História dos surdos**. (col.) Abreu, AC de Sumpf, M., Silva, V., & Miranda, W., Florianópolis, UDESC / CEAD, p. 107. 2002.

_____. *O Lugar da Cultura Surda*, In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

_____.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da educação de surdos**. Material didático para o curso de Letras / Libras da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, p. 66. 2006.

_____. “A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais”, **ETD- Educação temática digital**, Campinas, v.7, n.2, jun. p.135-146, 2006.

PETERSON, C. C., O'REILLY, K.; WELLMAN, H. M. Desenvolvimento da teoria da mente de crianças surdas e ouvintes, popularidade entre colegas e liderança durante a meia-infância. **Journal of Experimental Child Psychology**, 149, 146 – 158. 2016.

PRADO, H: Professora do AEE. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades. Pesquisa de campo, 2021.

QUADROS, R. M. O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. **Revista Espaço**. INES., 1, 25-29. 1998.

_____. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed; 1997.

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

RODRÍGUEZ, E. de los S.; BURGOS, M. del P. L. **Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos**. Barcelona: CNSE, 2001.

Rodrigues. M. Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia / Marlene Rodrigues — 2018, 341 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) Orientador: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.

ROCHA, S. **Memória e História: A Indagação de Esmeralda**. Coleção de Cadernos Acadêmicos. Editora Arara Azul, Petrópolis, Rio de Janeiro. 2010.

SÁ, N.R.L.de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SALLES, H. M. M. L., FAULSTICH, E.; CARVALHO, OL.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**. Brasília, MEC, SEESP. p. 139. 2004.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de Língua de Sinais: um estudo sobre as identidades**. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.

SARMENTO, Q: Zeladora. Depoimento [set.2021]. Entrevistador. Jefferson Aristiano Vargas. Colorado do Oeste.2021. Gravação digital. Entrevista concedida à pesquisa de mestrado pela Universidade Federal do Amazonas-Programa de Ensino de Ciências e Humanidades.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilingue para surdos. In: Skliar, C. (org.) **Atualidades da educação bilingue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In: _____. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SÁ, N. R. L de, **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil** (2. ed.). Campinas. Autores Associados. p. 128. 2005.

STOKOE Jr., WC. Estrutura da língua de sinais, um esboço dos sistemas de comunicação visual dos surdos americanos. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 337. 2005.

STREIECHEN, E. M. **Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições**. Tese (Doutorado) Ponta Grossa, 259 f. 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

VOSTANIS, P., HAYES, M., FEU, M.; WARREN, J. Detecção de problemas comportamentais e emocionais em crianças e adolescentes surdos: comparação de duas escalas de avaliação. **Criança: Cuidado, Saúde e Desenvolvimento**, 23 (3), 233 – 246. 1997.

WOLTERS, N.; ISARIN, J. Reciprocidade nas relações entre pares na escola de adolescentes surdos e com deficiência auditiva: promovendo o empoderamento. *IN: HETM Knoors, M (Ed.), Educando alunos surdos: criando uma base de evidências global* Oxford: imprensa da Universidade de Oxford. p. 311 – 336. 2015.

APÊNDICES



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **LIBRAS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: INTERPRETAÇÃO, COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO DO ALUNO SURDO**. Sendo o pesquisador responsável Jefferson Aristiano Vargas. Os objetivos do projeto são: Compreender como o processo de inclusão do surdo na rede pública de ensino sustenta a relação ensino aprendizagem.

O(A) Sr(a) está sendo convidado por que é de suma importância compreender a tua visão referente a inclusão do aluno surdo no contexto escolar.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço.

Caso aceite participar sua participação consiste em responder alguns questionamentos referente a inclusão do surdo. Esta é uma pesquisa qualitativa e, para alcançar o objetivo, serão utilizados com o (a) senhor (a) para a coleta de dados: entrevista. Informamos que a entrevista constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser citada na Dissertação de Mestrado.

A entrevista será realizada a partir roteiro semiestruturado, utilizaremos como meio de a Plataforma Digital Google Meet que permite a gravação e sua posterior reprodução e estudo. Este processo será agendado e realizado conforme cronograma previamente definido.

Durante as atividades de coleta de dados não haverá nenhuma intenção de causar qualquer risco de constrangimento, mal-estar e/ou incômodo ao entrevistado (a). O senhor (a) deverá se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento para falarmos sobre suas preocupações e dúvidas, a fim de informar o (a) pesquisador (a) se comprometa a minimizar tais riscos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada. Asseguramos o sigilo sobre sua participação. A tua

contribuição irá gerar muitos benefícios para novas políticas públicas de inclusão, pois trará reflexões que nos levará a entender melhor a inclusão.

Se julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

O (a) senhor (a) pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar e, pelo fato de desejar sair da pesquisa, não terá nenhuma remuneração porque o custeio da pesquisa será de total responsabilidade do pesquisador.

Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Asseguramos ao (à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O (A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Jefferson Aristiano Vargas a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Rua Vitória Régia, nº 1050, Bairro São Domingos Sávio, Humaitá – AM, e/ou por telefone (97) 984457282.

O (A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

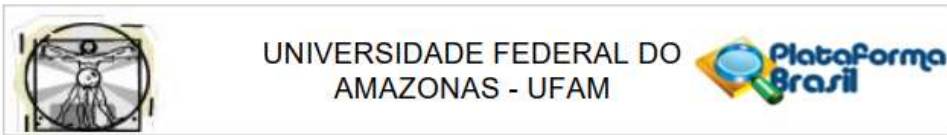
Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LIBRAS E A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO DAS RELAÇÕES DE INTERPRETAÇÃO, COMUNICAÇÃO, COMPREENSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA MANUEL BANDEIRA,

Pesquisador: JEFFERSON ARISTIANO VARGAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45663521.5.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.722.719

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa tem como objeto de investigação a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Manuel Bandeira, mais especificamente os sujeitos alunos surdos da referida escola, a função desempenhada pelo interprete / tradutor bem como a relação que existe entre interpretação, comunicação e compreensão, assim como a relação estabelecida entre os sujeitos que compõe a escola e a inclusão de alunos com surdez.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1729452.pdf	06/05/2021 12:09:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/05/2021 11:57:58	JEFFERSON ARISTIANO VARGAS	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	06/05/2021 10:08:43	JEFFERSON ARISTIANO	Aceito
Outros	Projeto.docx	09/04/2021 18:19:31	JEFFERSON ARISTIANO	Aceito
Outros	anuencia.pdf	09/04/2021 18:14:42	JEFFERSON ARISTIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/04/2021 12:34:37	JEFFERSON ARISTIANO VARGAS	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	07/04/2021 12:21:47	JEFFERSON ARISTIANO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.722.719

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 19 de Maio de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))