

COLÉGIO OFÉLIA FONSECA

Inclusão de alunos surdos nas escolas regulares

Melissa Sazonov Rosa

São Paulo - SP

2020

Melissa Sazonov Rosa

Inclusão de alunos surdos nas escolas regulares

**Trabalho de conclusão de curso apresentado
no Ofélia Fonseca com o requisito para a
conclusão do Ensino Médio.**

Orientadora: Gabriela Carvalho de Moura

São Paulo - SP

2020

AGRADECIMENTO

Agradeço ao colégio pela oportunidade de pesquisa, e por apoiar as investigações de minhas inquietações, principalmente à minha orientadora Gabriela Moura, que me acompanhou nesse processo e me ajudou, mesmo na quarentena mantivemos contato, por meio de e-mail e reuniões.

Também à minha igreja que me apresentou a comunidade surda, junto com sua cultura e sua língua. Nos ofereceram a oportunidade para que nós adolescentes entrássemos nessa cultura, por meio de eventos inclusivos com surdos. Assim, pude conhecer um pouco dessa cultura e me interessar pela língua, que mesmo sendo a segunda do país, poucos conhecem. E dessa forma sentindo-se um estrangeiro em seu próprio país.

RESUMO:

Esta pesquisa tem como foco o cotidiano da inclusão dos alunos surdos nas escolas públicas regulares, indicando o aspecto da comunicação como um fator importante para esse processo. O ambiente escolar é essencial para uma aprendizagem, além da curricular, a do desenvolvimento social, que tem como principal meio a interação social. Desta forma, os alunos surdos são prejudicados devido à diferença linguística e a falta de conhecimento da Libras. Para que então ocorra um processo inclusivo, é fundamental que a comunicação flua através das figuras do intérprete e também que exista uma comunicação direta entre o aluno surdo e o professor ouvinte.

ABSTRACT:

This work aims to focus on the daily inclusion of deaf students in public schools, highlighting the aspect of communication as an important factor for this process. It is established that the school environment is essential for the students' learning however, it is also true that it is important for social development, which has social interaction as its main process. Because of this, the deaf students are harmed due to the linguistic difference and the lack of knowledge of Libras. In order to an inclusive process, it is really necessary that the communication flow through the interpreter to the student, and also that there is communication between the deaf student and the teacher. So, the student will not be denied the learning process.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	3
2. CAPÍTULO 1: INCLUSÃO NA LEI	4
3. CAPÍTULO 2: LIBRAS E IDENTIDADE DO SUJEITO SURDO	8
4. CAPÍTULO 3: A INCLUSÃO NA PRÁTICA	16
CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A barreira do idioma entre os estudantes surdos com os colegas e os educadores ouvintes é comum devido a língua de sinais brasileira (LIBRAS) ser pouco reconhecida e, dessa maneira, o surdo consegue se comunicar apenas com o intérprete. Assim, atentar-se para esse aspecto pode auxiliar no processo de inclusão.

O Estado tem um papel importante quando envolve oferecer condições de acessibilidade para enfrentar situações de desigualdade. Não é diferente na educação, pois o governo deve garantir a acessibilidade dos alunos surdos no ambiente escolar, oferecendo o intérprete e outros programas que promovam condições para que o aluno se sinta parte do processo educacional.

Apenas em 1996, as pessoas com surdez tiveram a garantia de ter a sua educação adaptada por lei. No entanto, na prática, até hoje, ocorre a exclusão por fatores diversos como a falta do estímulo para o entendimento da surdez e o desconhecimento de muitas instituições e até de educadores, além da falta da disponibilização de um atendimento acessível às necessidades dessas pessoas.

O processo educacional é muito importante para qualquer indivíduo e resulta nas suas ações futuras. Assim sendo, a educação inclusiva permite que o aluno possa ter a oportunidade do aproveitamento do ambiente escolar, não sendo limitado pela sua condição física. E para combater esse medo do diferente e a incerteza quanto ao aprendizado do aluno surdo, a formação de educadores com pesquisa e experiência na área torna-se um dos caminhos mais importantes.

Portanto, este trabalho tem como finalidade investigar a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares públicas no Brasil, a partir do início dos anos 2000. Entende-se como inclusão neste trabalho um processo no qual vai além do aluno compreender os conteúdos curriculares, mas quando não se sente excluído do ambiente, portanto o objetivo deste trabalho é entender essa questão na sua complexidade.

A escolha deste tema se baseou no meu contato com surdos, que me trouxe uma visão do tamanho das dificuldades que eles enfrentam no seu dia-a-dia, e como dentro do ambiente escolar a barreira da comunicação é um dos maiores enfrentamentos do aluno, porque envolve o próprio aprendizado dele.

2. CAPÍTULO 1: INCLUSÃO NA LEI

A ideia da relação do indivíduo surdo com a sociedade ouvinte sempre foi vista de forma negativa e insignificante, como Aristóteles dizia, a inteligência só poderia ser alcançada através de palavras articuladas, e de todos os sentidos a audição é o que contribui para a construção do conhecimento. Assim o indivíduo nascido surdo era desprovido da razão imediata, então a educação era uma tarefa impossível de se realizar (MORGADO, 2017). Foi apenas no séc. XVI que foi questionado a ideia da educação do surdo pelo matemático Cardano na Europa (MORGADO, 2017). Logo depois, o monge beneditino Ponce de Leon desenvolveu as primeiras metodologias para o ensino da surdez, como a datilologia e a representação manual das letras do alfabeto, a escrita e a oralização, no qual eram ensinadas individualmente por padres e médicos, com o intuito principal da oralização para conseguir o direito às heranças de família (MORGADO,2017).

Na Espanha, Pedro Ponce de Leon educou surdos de nobres e consta que:

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre, que servia de modelo a outros por sua educação e posição. Os procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de “normalização” e de disciplinamento. (2010, p. 41)

Porém, o período fértil da educação, foi quando a ideia de que o surdo possuía a capacidade de adquirir um conhecimento, e a educação não era mais vista como algo inatingível (MORGADO, 2017), e assim no séc XVIII o método individual foi abandonado e várias escolas na Europa foram construídas com o intuito de não apenas atingir famílias com boas condições financeiras. Foi na França que Charles-Michel de L'Épée fundou a primeira escola de surdos, que defendia o ensino da Língua de Sinais e a inserção dos indivíduos de classe mais baixa (MORGADO, 2017). Ao seu lado, Sicard também acreditava que os surdos tinham direito de receber educação, e que ela deveria ser pública e gratuita, e também defendia o ensino visual, baseado em gestos, sinais, alfabeto manual e escrita,

ideias contrárias ao modelo anterior que assumia a ideia da oralização (MORGADO, 2007).

Em contraposição, na Alemanha, Samuel Heinicke acreditava que a educação dos surdos deveria se basear na fala e sem sinais (MORGADO, 2017). Também na Inglaterra, Thomas Braidwood avaliava a modalidade oral como correta para os surdos adicionando o alfabeto manual, a escrita e por fim a pronúncia oral.

Todavia, foi em 1880 que o II Congresso Nacional dos Surdos oficializou o método de oralização oficial na educação dos surdos nas escolas europeias, se baseando principalmente na língua oral e na leitura labial. Assim, nos países principais da Europa e da América, os professores surdos que ensinavam a partir do método visual foram proibidos de exercer essa metodologia (MORGADO, 2017).

No Brasil, apenas no ano de 1855, o professor francês Hernest Hurst foi trazido por D. Pedro II, com o objetivo de iniciar um trabalho educativo com algumas crianças surdas (MORGADO, 2017). Assim, em 1856, a primeira escola de surdos brasileira foi fundada no Rio de Janeiro como o Colégio Nacional Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional dos Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais exclusivamente em momentos não acadêmicos e informais, enquanto o oralismo era habituado como um método de aprendizagem.

Em 1960, surgiu a ideia do método Bimodalismo pelo Schlesinger (1978), que era o ensino que não retirava o oralismo, mas acrescentava os sinais e o alfabeto manual (CHOI, 2001). Nos EUA, os estudos realizados por William Stokoe, demonstram que a língua de sinais tem características iguais a língua oral, assim tornando-se o pilar para a língua do ASL (*American Sign Language* ou Língua de Sinais Americana), que impulsiona mais tarde o surgimento do bilinguismo.

No Brasil, apenas em 1980, surgiu a educação bilíngue, na visão que o surdo pode aprender duas línguas, utilizando a língua de sinais como a materna e primária, enquanto a língua escrita do seu país como secundária. Mas foi em 1994 que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como uma língua visual-gestual, que consiste na comunicação através de um sistema linguístico, e passa a ser usada a abreviação Libras (BRASIL, 1994). Boa parte da Libras foi influenciada pela língua de sinais francesa (MORGADO, 2017).

Em 2002 houve oficialmente o reconhecimento da comunicação e expressão da Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura

gramatical própria, que constitui em transmitir ideias e fatos por comunidades surdas no Brasil (CARDOZO, 2002). “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002).

Essa Lei mostrou um avanço aos direitos linguísticos dos surdos de se comunicarem livremente através de sua língua materna, assim houve uma transformação social quanto a valorização do uso da Libras por pessoas surdas e ouvintes.

Em seguida, houve diversos direitos alcançados e reconhecimentos da Libras como uma língua. No ano de 2005 ocorreu a regulamentação sobre a importância da Libras na área da educação, que determinou que o sistema educacional estadual, municipal e o Distrito Federal devem garantir a Libras como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de professor para a execução no magistério, no nível médio e superior (BRASIL, 2005).

“A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”(BRASIL, 2005, Art.3)

É o começo da trajetória da inclusão na educação, pois a ideia de que o educador exerce uma função fundamental para melhorar esse processo começa a se concretizar legalmente neste período. O qual também proporciona a visualização da ideia de adequação de mudanças no trabalho pedagógico para desfazer a teoria que surdo não tem capacidade de aprender devido a surdez.

Outra conquista adquirida na trajetória da comunidade foi a Lei 12.319 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais em 2010. Havendo uma oficialização dos níveis de formação profissional, para assim assegurar uma melhor qualidade da interpretação, ficando evidente que é necessário ingressar em um curso superior de Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa.

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. (BRASIL, 2010).

Para a comunidade surda o intérprete auxilia no processo de comunicação com pessoas ouvintes. Nas escolas não é diferente, pois seu papel é possibilitar um compartilhamento entre línguas, para oportunizar o acesso ao conteúdo e aprendizagem.

A importância do conhecimento dessas leis é significativa para o entendimento que o processo da luta dos direitos educacionais é algo atual, porém remete a uma luta antiga. Poucos ouvintes e até surdos tem o saber sobre os direitos de um indivíduo de adquirir o conhecimento, não dependendo apenas da condição física dele. Por essa falta de informação não vemos as leis colocadas em prática, e sim alunos se sentindo excluídos, por não conseguirem se comunicar com colegas e professores.

3. CAPÍTULO 2: LIBRAS E IDENTIDADE DO SUJEITO SURDO

O uso comum do termo deficiência é hoje contestado. Conforme orienta o livro *Construindo uma sociedade para todos* (1999), Romeu Kazumi Sassaki, um dos processos do reconhecimento dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência é o uso dos termos: Portadoras de Necessidades Especiais, Pessoas com Necessidades Especiais e Portadores de Necessidades Especiais, ao invés do uso da expressão: pessoas portadoras de Deficiência, pessoas com Deficiência e portadores de Deficiência. No sentido de que, assim, seria evitado o uso da palavra “deficiência”, supostamente desagradável e pejorativa (JESUS, 2005).

Então entenda-se que o grupo de indivíduos que ao se comparar com a maioria das pessoas, apresentar significativas diferenças: físicas, sensoriais ou intelectuais, de fatores inatos ou adquiridos, acarretam dificuldades em sua

interação no meio físico e social, e por essa razão enfrenta barreiras para se tornar ativo na sociedade com as oportunidades iguais a da maioria, o que ainda é uma tarefa difícil (JESUS, 2005).

Define-se assim, o Portador de Necessidades Educacionais Especiais como sendo uma pessoa que apresenta diferenças físicas, sensoriais, múltiplas e cognitivas, necessitando por isso, o uso de recursos especializados para desenvolver o seu potencial e/ou minimizar ou superar suas dificuldades (JESUS, 2005). Atualmente, no Brasil tem o SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), cujo objetivo é supervisionar e coordenar a Política Nacional de Educação Especial com a função de identificar oportunidades, estimular iniciativas, gerar alternativas e apoiar negociações que proporciona o melhor atendimento educacional às pessoas com necessidades educativas especiais, garantindo assim a inclusão escolar e social (MEC, 2008).

Ao depararmos com a proposta da abolição do termo deficiência, há questionamento comum de qual seria diferença entre surdez e deficiência auditiva. A definição do senso comum da deficiência é quando há um desvio, falta, falha ou imperfeição (LANE, 2008), assim o indivíduo surdo tem uma deficiência, pois o sentido da audição é prejudicado.

A concepção da dimensão do padrão da normalidade traz a ideia de que o surdo por ter essa deficiência se encontra fora da linha do normal, e que, conseqüentemente, faz parte de uma minoria. Como diz na revista *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (2010):

Nós medimos a inteligência, o colesterol, o peso, a altura, o desejo sexual, as dimensões do corpo através de uma linha conceitual que vai do subnormal ao acima da média ... Provavelmente, não há área da vida contemporânea em que alguma ideia de norma, média ou padrão não tenha sido calculada. (pg. 8)

Conforme essa mesma concepção, a criança ouvinte representa o normal, o referencial para tentar se compreender a criança surda, que passará a maior parte do tempo sendo vista como alguém que está “a menos” em relação ao modelo (BISOL; SPERB, 2010). E quando afirmamos esta ideia, dizemos que a surdez pode ser concertada com os métodos de oralização, como: a prótese auditiva; implante

coclear; leitura de lábios e aparelho auditivo, para assim corrigir os defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral.

No entanto, ao não se olhar a deficiência como um ponto de partida, mas como uma diferença na identidade, retira-se o estigma de que o surdo tem um menor valor social, pela falta da característica da linguagem oral, considerando os indivíduos inferiores.

As novas lutas de políticas das novas normas: cultura e identidade surda, atuam na luta da inclusão dos surdos, com o afastamento da ideia de “anormalidade”. O estatuto da língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, mas também a repercussão social, por a língua representar a ideia de comunicação, pensamento e aprendizagem. A partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do normal também muda, ou seja, oferece uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”, sendo capaz de transformar a “anormalidade” em diferença e em “normalidade” (SANTANA; BERGAMO, 2005).

A análise de que as relações sociais são o primeiro meio da criança entrar em contato com o mundo interativo implica a necessidade de enfatizar que o desenvolvimento se inicia nesse plano intersubjetivo (relações sociais), para emergir assim a orientação do próprio sujeito. Dada esta afirmação, o desenvolvimento do EU é influenciado pela participação dos outros, ou seja, a construção da identidade é examinada através de como o sujeito interpreta este jogo interpretativo dele com o outro (GESUELI, 2006).

Nesta proposição que o indivíduo que interage com o seu meio absorve a cultura e valores, os processos da internalização apenas ocorrerá quando houver a interação social. Dando o papel da linguagem como uma atividade constitutiva, trazendo uma relação entre língua(gem)/identidade, entendendo que o sujeito se constitui com tal medida que interage com os outros. Conforme Gesueli (2006) "a língua e o sujeito constituem-se nos processos interativos".

Se a língua participa desta construção de identidade, isso se torna uma questão na surdez, por a aquisição da língua estar concentrada e restrita muitas vezes apenas ao contato com a comunidade surda, pela pouca participação da língua deles em seus outros meios sociais. De acordo com Souza (1998), mesmo os surdos oralizados passam a fazer uma leitura de mundo somente a partir do uso da

língua de sinais, e, antes disso, suas possibilidades de participar do mundo ouvinte são bastante reduzidas. “Disso decorre a ideia de que o surdo que não domina a língua de sinais não se identifica com o grupo de surdos, tampouco com o mundo dos ouvintes, pois lhe falta vivência na língua majoritária”, segundo Zilda Maria, 2006.

Ao tratar sobre a educação dos surdos, uma das principais questões é que a sociedade de forma geral não assimila essas pessoas como sujeitos constituídos por uma história e uma cultura própria. Assim se torna importante a compreensão conceitual de cultura, identidade e diferença, pelos indivíduos dentro desse campo educacional.

A diferença é uma marca identitária no surdo, que não se vê como deficiente, mas como diferente e por isso a necessidade de abranger o conceito Multiculturalismo, que busca favorecer uma mudança nas relações nas quais questões como identidade e diferença podem ser discutidas. No currículo de formação de professores, é algo essencial a educação dos surdos, porque não basta adaptar o material e colocar intérprete, é necessário conhecer a Libras. É preciso mais do que isso, como fala a Dulcilene Saraiva (2013), “É necessário conhecer o ser surdo, com suas especificidades e investindo nas propostas multiculturalistas da formação docente”.

O multiculturalismo, é “o pensar sobre as identidades plurais, no qual garante a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais”, segundo Canen (2005), então as pessoas surdas também têm o direito à sua língua própria e construção de sua própria visão do mundo, sem serem excluídos. Freire, ao tratar sobre a multiculturalidade, mostra que:

(...) esta não se constitui na justaposição de culturas nem no poder de uma sobre as outras, mas na liberdade ‘conquistada’ e no direito ‘assegurado’ de mover-se no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente. (FREIRE, 1994)

Nessa perspectiva, é preciso compreender o surdo como um sujeito cultural, com características próprias e repleto de subjetividade.

A Federação Nacional da Educação e a Integração de Surdos (FENEIS) define Libras como a língua materna dos surdos brasileiros e que pode ser apreendida por qualquer sujeito interessado nessa comunidade. Embora

considerada por muitos como uma sequência de gesto ou mímica, a Libras tem um status de uma língua por possuir as mesmas estruturas gramaticais como qualquer outra língua: fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática e semântica. Não é uma língua oral-auditiva, mas sim visual-espacial, assim não possui palavras como na Língua Portuguesa. Na língua de sinais existe os itens lexicais, chamados de sinais, que possui todos os itens classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para sua aprendizagem. É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística. Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato e lugar, podendo ser uma parte do seu corpo ou na frente dele. Então os cinco parâmetros da libras são a Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (EM), Expressão Facial/Corporal (EF/C) e Orientação/Direcionalidade (O/D) (REIS, 2013).

Como toda língua, a língua de sinais aumenta seu vocabulário com os novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em influência das mudanças culturais e tecnológicas. Cada local possui a língua de sinais com características próprias, levando em consideração as especificidades culturais e linguísticas de cada país (REIS, 2013).

Em 2002, foi aprovada a lei do reconhecimento de Libras, como um meio legal de comunicação e de expressão, e depois de oito anos Libras fez parte do currículo na formação de Fonoaudiologia e de professores (BRASIL, 2010). Assim, as Instituições Federais de Ensino devem garantir obrigatoriamente, o acesso à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o Ensino Superior.

O modelo de educação oralista, usado antes do reconhecimento legal da Libras, que tem como princípio a ideia da normalização da diferença, se torna uma reabilitação do indivíduo, capacitando-os para o uso da língua oral e tendo como uma única possibilidade o uso da voz e da leitura labial.

Também tem o modelo da comunicação total, que vê a surdez de forma natural, aceitando suas características do indivíduo e preservando o uso dos recursos (sinais, mímicas, gestos, alfabeto manual, leitura labial e escrita) que possibilita a comunicação, com o objetivo de potencializar as interações sociais e com enfoque nas áreas cognitivas, linguísticas e afetivas do aluno. Porém o uso das

regras gramaticais do português e os textos escritos e orais, usados nesses modelos, não possibilitam um desenvolvimento e esses alunos continuavam segregados, permanecendo em seus gestos, ou seja, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Essa concepção não valorizou a língua de sinais, então é uma outra afeição do oralismo (ALVES, FERREIRA, DAMAZIO, 2010).

Esses dois modelos deflagram o desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizar na modalidade oral, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas nos aspectos cognitivos, sócio afetivos, políticos, culturais e na aprendizagem, segundo a obra “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”, publicado em 2010, o português sinalizado era usado a favor da modalidade oral, e então desfigurava-se a língua de estrutura de sinais (ALVES, FERREIRA, DAMAZIO, 2010).

Por outro lado, o bilinguismo é uma filosofia educacional que visa capacitar a pessoa com surdez utilizar-se de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais, por esta ser a língua materna dos surdos, e a língua da comunidade ouvinte. Isso demonstra que esta abordagem tem uma resposta que atende às necessidades do aluno com surdez e respeita sua língua natural, então constrói um ambiente propício para sua aprendizagem escolar (ALVES, FERREIRA, DAMAZIO, 2010).

E quanto mais cedo as crianças surdas forem expostas a essa língua, mais cedo aprenderão, e conseqüentemente terão os elementos linguísticos suficientes e necessários para a aquisição de outra língua. Fernandes & Moreira Argumentam que:

Os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais. Ocorre que uma das línguas – o português – é a língua oficial e majoritária – enquanto que a outra – a Libras – é uma língua minoritária, que não goza de prestígio social e é utilizada por um grupo restrito de pessoas. (FERNANDES; MOREIRA; 2009, p. 226)

Além disso, retrata a questão do multiculturalismo, pois conforme nos alerta Lopes (2011), “no caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural”. Porque sendo a Libras um artefato cultural da comunidade surda, deve ser a primeira língua do surdo, mas também por estar inserido na comunidade ouvinte, é necessário aprender a língua majoritária, sendo a segunda língua deles. Lopes coloca que:

Ser bilíngue, por si só, já é tarefa que exige muita energia para os sujeitos que vivem tal experiência, porém ser bilíngue e viver a experiência do biculturalismo é algo extremamente difícil em uma sociedade e em um tempo em que somos chamados a nos identificar dentro de alguns esquemas e identidades. (LOPES, 2011, p. 66)

Diante dessas concepções, torna-se importante repensar a educação escolar dos alunos com surdez, direcionando o foco discussão acerca dos fracassos escolares e debater as práticas escolares e pedagógicas. É preciso construir um campo de atuação que possibilita o uso da língua de sinais e da língua portuguesa, preferencialmente o uso da escrita, porém que não seja o centro do processo educacional (Alves, Ferreira, Damazio, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como propósito a mudança no ambiente escolar, para promover a participação e aprendizagem de alunos com surdez nas escolas comuns. Torna-se necessário conduzir uma posição que resulte em novas práticas de ensino, para acessibilizar a educação para pessoas com surdez.

É preciso reinventar as práticas pedagógicas escolares, rompendo os pensamentos lineares ao se referir a ação da escolarização, quebrando os paradigmas, não às reduzindo as condições sensoriais, e assim considerando os processos de interação, de pensamento e de linguagem. Não fechando-os no mundo surdo, com uma identidade e uma cultura, porque no processo identitário concebe-se que uma pessoa com surdez é multicultural na aquisição linguagem e na produção de seus conhecimentos, sendo capazes de adquirir não apenas processos visuais-gestuais, mas também da leitura, da escrita e da fala (se desejarem).

4. CAPÍTULO 3: A INCLUSÃO NA PRÁTICA

A política da inclusão de alunos surdos em instituições educacionais federais, é assegurada no artigo de 2005:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, Decreto nº 5.626, 22/12/2005, Art. 14)

Desse modo, as instituições educacionais federais tem como responsabilidade garantir esse acesso aos alunos surdos, tendo como objetivo auxiliar o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Como indicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 no artigo 59, o próprio sistema de ensino deve oferecer currículo, métodos, recursos, organizações específicas para atender as necessidades de cada aluno.

Além disso, a figura do intérprete é necessária dentro do ambiente, como declarado no decreto de Formação do Tradutor e Intérprete de Libras, de 2005, a função do intérprete é: “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino”. Assim, o ensino regular: “requer a necessidade de um profissional habilitado e competente que traduza e interprete a língua de sinais (LS) para a língua falada e vice-versa, mediando a sua comunicação com os demais colegas e professores”, de acordo com José Affonso, no artigo de 2017, da revista Itard.

Há também requisitos ligados ao intérprete e a relação com o professor ouvinte, como afirma Lacerda (2011), “o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente”.

Sendo assim, cada profissional deve reconhecer o seu papel dentro do ambiente inclusivo, ou seja, de nenhuma maneira o intérprete tem que ocupar o lugar do professor, porque a função dele é interpretar, mas a do professor vai além dessa responsabilidade (LACERDA, 2011). Para que não ocorra essa troca de papéis, é preciso uma mudança na postura do professor ouvinte:

“É necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, consequentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida”.

Dessa maneira, a troca de papéis prejudica o próprio aluno surdo e seu aprendizado, ademais o reconhecimento da função tem como finalidade compreender que a ação da inclusão não ocorre de maneira individual, mas em conjunto, porque só assim vai haver uma melhora no ensino.

Em uma pesquisa feita por Emily Marques, no ano de 2004, em um colégio municipal regular, são assistidos alunos surdos inseridos em classes com colegas e professores ouvintes, sempre acompanhados por uma intérprete. Entretanto os resultados obtidos mostram que a inclusão na prática não ocorre de maneira igual a proposta de inclusão da lei

A comunicação é voltada para os alunos ouvintes dentro do cotidiano da sala de aula. É relatado no estudo que não é percebido uma interação com os alunos surdos, ou seja, de acordo com a pesquisadora Emily Marques, não houve mudança na dinâmica da aula.

Um problema apresentado na pesquisa é o déficit da comunicação direta entre o aluno surdo e o professor ouvinte, tendo como consequência o aumento da função do intérprete. Por exemplo, no cenário apresentado na pesquisa da Emily Marques (2011), a intérprete recebe perguntas momentâneas dos alunos surdos, enquanto interpreta a explicação da atividade de leitura proporcionada pela professora. Essas dúvidas não se relacionam com as dos outros alunos ouvintes, porque são associadas à dificuldade de compreensão de leitura na Língua Portuguesa.

A intérprete logo esclarece que por a aula ser apenas de leitura eles devem ler as palavras, as sentenças, descobrindo seu significado, procurando o sinal correspondente, perguntando uns aos outros, ou a ela mesma, e, assim, finalmente resumindo para Libras. Assim, o cenário encontrado é a intérprete recebendo a função de coordenar e não apenas interpretar, no que resulta em um esquema conflitante com o da professora ouvinte, por ser criado um método diferenciado para os alunos surdos.

Posto isto, é necessária uma mudança na dinâmica da aula, ou seja, uma alteração na postura do professor para que o intérprete exerça apenas sua função, e conseqüentemente o aluno tenha um maior aprendizado interativo.

Também em outro cenário, dentro da pesquisa da Emily Marques (2011), é visto novamente esse déficit na troca de falas, no momento de intervalo entre os exercícios quando a professora conversa apenas com os alunos mais próximos, e somente em alguns momentos ela se dirige aos demais, com o aumento da entonação da voz para perguntar se já terminaram o exercício. Não é visto uma interação entre a professora e o aluno surdo. Assim, é comum acontecer a exclusão do aluno em momentos mais dinâmicos, mesmo com a presença do intérprete podendo exercer a interpretação.

A falta de mudança na dinâmica da aula é explicada por Emily Marques (2011), na qual ocorre uma expectativa de que, quando um surdo é inserido num ambiente de maioria ouvinte, ele “deixa de ser surdo” e, desta forma, acontece um preconceito que muitas vezes é exercido pelo próprio professor.

Dentro de outra pesquisa de campo, de Dulcilene Saraiva, do ano de 2013, em uma escola Municipal, é encontrada a fala de uma estudante surda, do ensino fundamental II: “Os professores, alguns têm preconceito e falta de respeito, não tem paciência repetir explicação para alunos surdos”.

À fala da Dulcilene Saraiva, dentro desta questão da impaciência do professor é: “ainda existam tentativas de tornar os surdos pessoas “normais” e, com isso, tem-se a ideia de que na escola todos os alunos são homogêneos e devem seguir os mesmos padrões”.

Assim, o olhar da inclusão pelo ponto de vista dos alunos surdos mostra muitas dificuldades, como: o constrangimento, exposição, preconceito e exclusão, de que forma que vê sua própria aprendizagem prejudicada. O sistema educacional

inclusivo, ainda busca essa homogeneização aos que são diferentes, propondo um currículo ao surdo igual ao do ouvinte, significando que é exigido uma compreensão não natural ao surdo, fazendo assim, que ele se sinta “anormal” dentro do ambiente escolar. (SARAIVA, 2013).

Porém, também é apresentado nessa mesma entrevista, o olhar dos professores que trabalham com a inclusão, e é evidenciado emoções como "desespero", "dificuldade" e "complicação", a fala de uma professora: "Aprendi a ter mais paciência e tive que estudar mais para poder entender como eles aprendem. Não foi fácil, pois não tive apoio da escola". A declaração, revela que professores em muitos dos casos não apresentam um preparo prévio, sendo assim, eles dependem de um conhecimento superficial e de uma ação individual para adquirir um conhecimento aprofundado.

O atendimento inclusivo pressupõe uma educação igual para todos, ou seja, de uma mesma qualidade igualitária. Mas para que isso ocorra, o instituto educacional deve apresentar oportunidades para que o professor estude de maneira aprofundada sobre a surdez, para então ele possa proporcionar um aprendizado benéfico para o aluno. (SARAIVA, 2013).

Contudo, os depoimentos de professores da entrevista da Dulcilene Saraiva (2013), mostra que o princípio da educação inclusiva não é atendido, porque não é proporcionado recursos de ensino, mas mesmo assim eles são vistos como únicos responsáveis pela aprendizagem do aluno, como declara o professor, ao ser perguntado: qual a opinião dele sobre a inclusão atual:

"A inclusão seria boa se nós, os professores, não tivéssemos que ser os “super heróis” e ter a responsabilidade de salvar todos. A realidade não é essa, pois ninguém formou o professor, nem a faculdade, nem a Seduc preparou os professores para receber os alunos deficientes" (SARAIVA, 2013)

Dentro da fala, é encontrada uma consequência para o próprio professor desta falta de preparo para receber o aluno, porque mesmo não tendo sido proporcionado este aprendizado ainda ele é visto como único responsável pela falha do sistema inclusivo.

Outra fala, de um diferente professor, ao ser também questionado sobre o processo inclusivo:

Eu acho que a inclusão é bonita somente no papel, é uma utopia acreditar que um dia ela vai dar certo. Nem os alunos ditos normais conseguem aprender direito, imagina os deficientes que têm suas limitações. Eu acho que aluno com deficiência é melhor na Escola Especial, lá a equipe está mais preparada para fazer um bom trabalho. (SARAIVA, 2013)

Novamente entra a questão da dificuldade de lidar com a diferença, causado pela falta de informação e conhecimento, assim, muitas vezes vendo apenas a limitação da escuta do aluno, e conseqüentemente na fala e na escrita. Desse modo, o professor acredita que com essas limitações, junto com o despreparo da equipe em geral, o aluno não terá o aprendizado benéfico, ou seja, a escola e todos dentro dela não estão preparados para recebê-la.

A formação docente do professor não o prepara para receber o aluno com essa diferença, e como ensinar, causando conflitos internos dentro do ambiente da sala de aula. A relação entre a intérprete e o professor, apresenta uma controvérsia, porque não é visto uma mudança de esquema da aula causando assim, um confronto (SARAIVA, 2013). Na fala da professora, quando também questionada sobre a atual inclusão ela evidencia:

Eu penso que a inclusão é algo bom, que surgiu para democratizar o ensino. Porém, quem inventou só esqueceu do básico: preparar a mão de obra, no caso, os professores. Estão todos perdidos e pedindo socorro. Dar aula hoje é complicado e a inclusão infelizmente veio complicar mais ainda. Eu me sinto culpada quando não consigo sequer saber se meu aluno entendeu a lição ou não. Eu tenho o tempo todo para pedir para o Intérprete me explicar o que o meu aluno surdo está tentando falar. Eu me incomodo com o Intérprete, não por ela, mas pelo fato da figura dela. É como se eu estivesse assinando o meu atestado de incompetência. Eu adoro meus alunos, mas não gosto de me sentir incompetente, mesmo que eu saiba que não é culpa minha. (SARAIVA, 2013).

E como visto dentro do relato, a falta de preparo também tem consequência para o professor, que se questiona diariamente de como se comunicar com o aluno de forma benéfica, com a figura do intérprete. Além de proporcionar um aprendizado

que inclua a comunicação com o aluno, tendo o intérprete como intermediária para essa relação.

Dessa forma, o modelo de inclusão atual, apresenta apenas uma ideia de inserção dos alunos surdos dentro de salas de aulas com maioria ouvinte, não apresentando um acolhimento a diferença. E para a escola acolher essa diferença é necessário um novo olhar para a singularidade, para então promover espaço convivência e conhecimento mútuo.

A presença do intérprete pode minimizar alguns aspectos deste problema, por favorecer um melhor aprendizado de conteúdos acadêmicos. Todavia, o aluno continua inserido num ambiente pensado apenas para alunos ouvintes. Para que então torne-se um local mais adequado a diferença, são necessárias mudanças e adaptações, ou seja, não se trata de inserir o aluno surdos em atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para ambos dos grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se apresentar que a ideia da inclusão dos surdos na educação é um processo recente, assim muitas práticas vistas como inclusão na verdade mantêm a exclusão. A inserção pode também ser reconhecida como um modo de exclusão, porque o objetivo é apenas inserir o surdo num ambiente de maioria ouvinte, e não adaptá-lo, para que o aluno sinta-se incluído dentro dele.

Já a inclusão busca proporcionar ao aluno surdo a mesma qualidade de aprendizagem do aluno ouvinte, assim ocorre uma mudança na dinâmica da aula, porque diferente do ouvinte o surdo tem um processo de aprendizagem visual e não auditiva.

Buscamos explicitar como o ponto vista que a escola tem um papel fundamental na influência da construção da identidade do indivíduo, por meio do desenvolvimento da comunicação social. Assim, a inclusão busca proporcionar ao aluno surdo, além da aprendizagem curricular, também a do desenvolvimento social.

Dentro das pesquisas de campo que foram apresentadas duas figuras se destacam por participar do processo de aprendizagem do aluno: o professor ouvinte e o intérprete. Os cenários descritos mostram que há uma controvérsia na

convivência entre o aluno, o professor e o intérprete, principalmente na comunicação.

Uma vez que a prática pedagógica atual usada não faz o processo da inclusão, é necessário uma mudança dentro do ambiente escolar, por parte da instituição, que proporcione um trabalho conjunto entre o intérprete e o professor, para que assim o aluno surdo possa ter um desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ, Carla Barbosa; Ferreira, Josimário de Paula; Damázio, Mirlene Macedo. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>>

Acesso em: 12 abril 2020

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discurso sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido, Brasília, Jan-Mar 2010, Vol. 26 n°1, pg. 7-13. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>>>

Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe Língua Brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

<<<https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/diversos1.pdf>>>. Acesso em: 11 abril 2020

BRASIL. Lei n° 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de dezembro de 2005. Disponível em:

<<<https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/diversos1.pdf>>>. Acesso em: 11 abril 2020.

BRASIL. Lei n° 12.319 de 1 de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em:

<<<https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/diversos1.pdf>>>. Acesso em: 11 abril 2020.

BRASIL. Ministro da Educação, política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>> Acesso em: 5 abril 2020.

GESUALI , Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão, Campinas, Vol.17, n° 94, pg. 277-292, Jan/Abr 2006. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf>>> Acesso em: 25 maio 2020.

JESUS, Sônia Copertino. A inclusão escolar e a educação especial. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <<<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>>>. Acesso em: 8 maio 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadê? CEDES, Campinas , v. 26, n. 69, p. 163-184, Aug. 2006 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>> Acesso em: 30 Maio 2020.

MACHADO, Paulo Cezar. A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular. Dissertação - Universidade do Sul. Florianópolis 2002. Disponível em: <<https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/d/dc/A_politica_integracao_inclusao_dissert.pdf>> Acesso em: 21 abril 2020.

MOREIRA, José de Melo. SILVA, Tadeu Vasconcelos. Educação de surdos: Reflexões sobre as diferenças culturais e identitárias. Revista do Cocar, vol.7, n° 13, pg.50-58, jan-jul 2013. Disponível em: <<[file:///C:/Users/melis/Downloads/241-538-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/melis/Downloads/241-538-1-PB%20(1).pdf)>> Acesso em: 5 maio 2020.

MORGADO, Isabela Zanoni. A educação normalizante: situação de (a)normalização do sujeito aluno-surdo em classes de aula regulares da rede pública estadual de SP. 2017. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:

<<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-26102017-214812/pt-br.php>>>. Acesso em: 5 maio 2020.

OKI, Sumiko. Educação e trabalho: Caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13062008-162039/publico/DissertacaoSumiko.pdf>>>. Acesso em: 5 maio 2020.

REIS, Dulcilene Saraiva. Formação docente da educação dos surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. Pós-Graduação Strictu senso em educação - mestrado acadêmico em educação - Fundação universidade federal de Rondônia, núcleo de ciências humanas. Porto Velho, 2013. Disponível em:

<<http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_DULCILEN_ESARAIVA_REIS_1806291498.pdf>> Acesso em: 12 maio 2020.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e Identidade Surdas: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas, Campinas, Maio/Agosto 2005, Vol. 26 n° 91, pg. 565-582. Disponível em:

<<<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>> Acesso em: 12 maio 2020.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000200010&script=sci_arttext>> Acesso em: 30 Maio 2020.

SILVA, Marta de Fátima. Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013. Disponível em: <<[TEDE: Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante](#)>> Acesso em: 12 maio 2020.

SOUZA, Regina Maria. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. ETD - Educação Temática Digital, n° 8, pg. 154-170, 2008. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/697>>> Acesso em: 12 maio 2020.