

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA**

ANA CLÁUDIA FERRARI RUBIO

**ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO -
Percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas
de inglês em escolas regulares**

**SÃO CARLOS
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE LINGUÍSTICA**

ANA CLÁUDIA FERRARI RUBIO

**ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E INCLUSÃO -
Percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas
de inglês em escolas regulares**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística, para obtenção do
título de mestre em Linguística.
*Orientação: Prof.Dr.Ademar da Silva***

**SÃO CARLOS
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R896eL

Rubio, Ana Cláudia Ferrari.

Ensino de língua estrangeira e inclusão : percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares / Ana Cláudia Ferrari Rubio. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
140 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Língua inglesa - estudo e ensino. 2. Inclusão escolar. 3. Surdos - educação. 4. Deficientes auditivos. I. Título.

CDD: 420.7 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademar da Silva

Profa. Dra. Ademilde Félix

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari



Handwritten signatures in blue ink on three horizontal lines. The top signature is 'Ademar da Silva', the middle one is 'Ademilde Félix', and the bottom one is 'Fátima Elisabeth Denari'.

*A todos os participantes da pesquisa, que
colaboraram com meu crescimento
pessoal e profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que tem constantemente colocado oportunidades na minha vida e pessoas para realizações das minhas aspirações.

A meus pais, Sérgio e Cleusa, pelo carinho, atenção, confiança e pelo incentivo aos estudos, fundamental para a realização desse trabalho.

Ao meu irmão Kico e à minha irmã Lu.

À tia Irma, que com seu modelo de vida, de alegria e de otimismo, ensina-nos que nunca é tarde para se aprender.

Ao meu marido Marcos, maior incentivador da minha volta à vida acadêmica, pelo seu amor, confiança, estímulo, paciência e dedicação a mim e ao nosso filho.

Ao meu filho João Marcos, que tem me ensinado a ser mãe.

Aos meus imprescindíveis *in-laws* Seu Zé Luís, Dona Nair, Eliana, Brício, Elaine, Samuel e sobrinhos Gustavo, Regiane, Naiara.

Ao meu professor orientador Professor Doutor Ademar da Silva, que aceitou a proposta de trabalhar com um tema desafiante.

Às professoras Fátima Denari e Sandra Gattolin pelas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos professores Ademar da Silva, Nelson Viana, Maria Sílvia Martins, Sandra Gattolin e Fátima Denari, pela sementinha plantada durante o programa de mestrado.

A Wania Boer, PCOP da Diretoria de Ensino e à Ilma. Sra. Maria Nazareth Cardoso Cusinato, Dirigente Regional de Ensino, que me autorizaram a entrar nas escolas estaduais e coletar dados necessários.

À Denise, professora da sala de recursos, que possibilitou minha “conversa” com os alunos com surdez ou com deficiência auditiva.

A todos os professores que aceitaram me receber em suas salas de aula.

Aos alunos participantes da pesquisa que auxiliaram não somente nos dados desse trabalho, mas também no meu enriquecimento de visão de mundo e crescimento como ser humano.

RESUMO

As mudanças presenciadas em nossa sociedade nos últimos anos têm tido reflexos imediatos no âmbito escolar. Há, atualmente, no contexto educacional forte movimento mundial a favor da educação inclusiva, a qual propõe o acolhimento de todos os alunos independentemente de suas crenças, raças, credos, status social e financeiro ou que sejam deficientes físicos, intelectuais ou sensoriais. Inserida nesse contexto inclusivo, essa pesquisa tem como objetivo investigar as percepções sobre as aulas de língua inglesa de alunos com surdez ou com algum grau de perda auditiva, em escolas públicas estaduais e, a partir delas, discutir os aportes legais que obrigam esses alunos a frequentar classes regulares e bem como as questões surgidas do processo de inclusão. Alunos com surdez ou com deficiência auditiva que frequentam desde a 5ª. série do Ensino Fundamental à 3ª. série do Ensino Médio de uma região do interior do Estado de São Paulo foram os sujeitos da pesquisa. É uma investigação de base qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de (a) observação direta em sala de aula, (b) questionários e entrevistas, intermediados por um professor especializado em audicomunicação e (c) desenhos. Como resultado, a análise dos dados aponta que o grau de conhecimento da língua, de desempenho e de inclusão desse tipo de aluno está relacionado a características individuais.

Palavras- Chave: Inclusão e escola; Surdos e Deficientes auditivos; Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Professor.

ABSTRACT

The changes occurred in our society in the last few years have immediately reflected in the school sphere. Nowadays, in the educational context there is a great international effort in favor of the inclusive education, which proposes to welcome students from any belief, race, social or financial background and who also may have any kind of disability. In this direction, this research has as objective to investigate the perceptions of deaf and hearing impaired students, included in state schools, concerning the teaching and learning process of a second language as part of the school curriculum, and therefore discuss the legislation which obliges those students to be in regular classrooms as well as the questions brought about regarding the process of inclusion. The subjects of the research are deaf or hearing impaired students from the 5th grade Elementary School to the 3rd grade High School, in the region of Araraquara, São Paulo, Brazil. It is a qualitative research, whose data were collected through: (a) classroom observation; (b) questionnaires and interviews, intermediated by a professional specialized in sign language and (c) drawings. As a result, the data analyses have revealed that the students' degree of language knowledge, of performance and of inclusion is related to individual characteristics.

Keywords: Inclusion and school; The deaf and the hearing impaired; Language teaching and learning process.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Alunos e suas características.

Quadro 2. Alunos, séries e professores.

ANEXOS

1. Anexo 1. Desenho de Ângela.
2. Anexo 2. Desenho de Poliana.
3. Anexo 3. Desenho de Isabela.
4. Anexo 4. Desenho de Peter.

APÊNDICES

1. Apêndice 1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro) – LDBEN 9.394/96.
2. Apêndice 2. Decreto nº. 3.298 (BRASIL, 1999).
3. Apêndice 3. Lei Resolução nº. 95 (SÃO PAULO, 2000).
4. Apêndice 4. Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005).
5. Apêndice 5. Documento Comitê de Ética.
6. Apêndice 6. Documento à Dirigente de Ensino.
7. Apêndice 7. Modelo de autorização dos pais.
8. Apêndice 8. Questionário (1).
9. Apêndice 9. Questionário (2).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I- SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA: questões gerais e intervenções	16
1.1. Questões gerais	16
1.1.1. Órgão auditivo	16
1.1.2 Causas da surdez	18
1.1.3. Classificação e momento de detecção da surdez e de deficiência auditiva	19
1.2. Intervenções	22
CAPÍTULO II – ESCOLA E INCLUSÃO	34
2.1. Escola Inclusiva	34
2.1.1. Educação Especial no Brasil	36
2.2. Surdez, deficiência auditiva e formação de identidade	42
2.3. Surdez, deficiência auditiva e inclusão	48
2.4. Interação social na escola inclusiva	58
2.5. O professor na escola inclusiva	61
CAPÍTULO III – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	68
3.1. Metodologia	68
3.1.1. Cenário	68
3.1.2. Participantes	70
3.1.3. Instrumentos e materiais	73
3.1.4. Tipo de pesquisa	73
3.2. Procedimentos	74
3.2.1. De coleta de dados	74
3.2.2. De análise de dados	78
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1. Questionário (1)	80
4.2. Questionário (2)	93
4.3. Desenhos	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	112
APÊNDICES	116

INTRODUÇÃO

Atualmente, transformações muito significativas e rápidas têm sido presenciadas em todos os setores da sociedade. Até as décadas de 30, 40 e 50 as certezas pareciam durar a vida toda. O casamento era para sempre, e sustentar os filhos era um compromisso assumido somente até quando eles conseguissem um emprego. Hoje, as uniões se dissolvem na primeira dificuldade; a maioria das mulheres opta por poucos filhos; os homens já não conseguem sustentar a família e, por isso, suas esposas saem à luta para poder pagar a comida congelada, a luz e o telefone; meninas adolescentes estão sendo mães solteiras aos doze anos e talvez serão os futuros chefes de família, com filhos de diferentes pais. Além disso, já fora o tempo em que as vovós eram velhinhas que faziam tricô e quitutes para agradar os netos. As avós atuais são “mulherões” de 50 anos.

Tais transformações nos afetam social, econômica e culturalmente, modificando nosso modo de pensar, de interagir, de agir e de nos comunicar. Vivemos a pós-modernidade. Segundo Gadotti (1993, p. 310), esse período começa por volta dos anos 50 e ganha impulso na década de 70 “com a crítica dirigida pela filosofia à cultura ocidental” e se caracteriza pela “invasão da tecnologia eletrônica, da automação e da informação” (p. 311), situação que desencadeou a criação de novos valores e padrões, ocasionando “certa perda de identidade nos indivíduos” (GADOTTI, 1993, p. 311). Tal perda pode ser enfatizada também na medida em que há uma tendência ao não estabelecimento de uma verdade absoluta que valha para todos os indivíduos, em todas as situações. A esse respeito, Sá (1998, p. 171), afirma que

[A] perspectiva pós-moderna não tem a preocupação de interpretar o discurso veiculado pela mídia, ou pelas instituições oficiais, como falseado por uma ideologia dominante – pois entende que, ao se defender o desvelamento de uma ideologia se está necessariamente considerando a existência de uma ideologia verdadeira e correta.

Por isso, atualmente, movimentos em favor das “minorias” e dos “diferentes” são cada vez mais frequentes. Neles, tais grupos juntam esforços em busca de reconhecimento e de espaço na sociedade. São exemplos de combate à discriminação os movimentos dos negros em relação à sua participação nas universidades, dos homossexuais conquistando o

direito ao casamento, e das mulheres ocupando cargos e funções inimagináveis nos tempos de nossos antepassados.

Sabendo-se que a escola é o lugar onde as diferenças emergem com toda sua força, é necessário saber como a educação contemporânea estaria abordando essa questão. Para Gadotti (1993, p. 312), a educação pós-moderna tem como prioridade o diálogo entre todas as culturas, ao considerar o indivíduo, o diferente, o atípico em detrimento da generalização, do “*sistema*”. Posto de outra maneira, pode-se afirmar que essa educação trabalha visando a “equidade”, ou, o respeito às diferenças, o que vai totalmente contra a visão moderna. Enquanto a educação moderna visava a “igualdade”, termo que significa dar a todos os indivíduos tratamento igual, buscando eliminar as diferenças, “o pós-modernismo na educação trabalha mais com o significado do que com o conteúdo, muito mais com a intersubjetividade e a pluralidade do que com a igualdade e a unidade”.

Dessa forma, a política educacional mundial atual estabelece a inclusão - um movimento em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Sem, aqui, discutir o mérito de que toda educação é inclusiva, entendemos que o termo é atualmente utilizado para definir a escola que acolhe os estigmatizados, propiciando-lhes o direito de compartilharem o mesmo espaço escolar com aqueles que, tradicionalmente, sempre o frequentaram, possibilitando a dialogia de culturas.

Por estigmatizadas¹ entende-se aquelas pessoas com credos, etnia, nível econômico e características de aprendizagem diferentes daquelas que a escola tradicional considerava como adequadas. Segundo Portaria nº. 948 (BRASIL, 2007),

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

¹ - Nesse trabalho, serão também consideradas estigmatizadas pessoas com deficiências físicas, sensoriais, mentais inseridas na Educação Especial.

Apesar de ser uma iniciativa de todos os países, tanto a educação inclusiva como a educação especial ainda são um desafio para pessoas que compõem esse universo educacional em todas as instâncias: autoridades governamentais, gestores escolares, professores. Talvez, dentre todas as instâncias, deve-se dar prioridade ao papel do professor nesse contexto, uma vez que está direta e diariamente em interação com os alunos em processo de inclusão.

Uma das leis que primeiramente estabeleceu o direito às pessoas portadoras de necessidades especiais a um ensino regular em escolas públicas no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61, que, segundo a Portaria 948 (BRASIL, 2007) “aponta o direito dos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. Posteriormente, a Lei Federal Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, nº. 7.853 (BRASIL, 1989), no Parágrafo Único garantia, principalmente, que a oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino fosse obrigatória e que a oportunidade de educação deveria ser oferecida em todos os níveis, da pré-escola a cursos profissionalizantes.

Esse processo se intensificou a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, sediada em Salamanca – Espanha em 1994, quando o Brasil, juntamente com mais 87 países, assinou um tratado de compromisso “para com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino...” (DECLARAÇÃO..., 1994).

Contudo, somente as leis não possibilitam a real inserção de alunos com deficiências em escolas regulares. Silva (2005) expõe a situação dos surdos inseridos em escolas públicas e afirma que apesar de lhes ter sido concedido um espaço na instituição escolar por direito, paradoxalmente esse espaço ainda lhes é resistente. O nível de resistência encontrado por pessoas com surdez ou com deficiência auditiva (S/DA)² em seu ambiente escolar deve-se, principalmente, à representação que pais, professores e os próprios deficientes fazem dessa pessoa que apresenta limitação sensorial auditiva. Dito de outra forma, a identidade da pessoa com surdez ou com deficiência auditiva influencia a maneira como ela é tratada e como age/reage diante das diversas situações sociais.

² A sigla S/DA doravante designa “com surdez ou com deficiência auditiva”.

A presença de alunos com alguma deficiência em sala de aula causou grande impacto na estrutura funcional do ambiente escolar, pois as escolas não estavam preparadas fisicamente para receber pessoas com deficiência física, por exemplo, e professores se mostraram incapacitados para lidar com alunos com deficiências sensoriais.

Essa situação ocasionou, então, a necessidade de mudança de postura por parte principalmente dos professores concernente às suas perspectivas sobre os alunos e sobre suas estratégias e metodologias em sala de aula. É inquestionável que ter um aluno com deficiência em sala de aula é um desafio que pode causar grande ansiedade, frustração ou indiferença aos professores da rede pública. Tais reações podem ter origem na falta de preparo visto que a maioria desses profissionais – senão todos – não teve a oportunidade de estudar assuntos relacionados às necessidades especiais que alunos com deficiência requerem.

Essa incapacidade da escola para lidar com essa questão é explicitada com base na minha própria experiência que, a seguir, passo a descrever.

Inserida no contexto de escola pública estadual durante cinco anos, tive a oportunidade de vivenciar a experiência do processo de inclusão de alunos S/DA. Em minhas classes de Ensino Médio, no interior do estado de São Paulo, havia alunos com surdez ou com algum grau de perda auditiva (leve, moderada, severa ou profunda) sobre cujo mundo eu nada conhecia.

Apesar de dar aulas de língua inglesa, principalmente em escolas de idiomas, por cerca de 15 anos e de ter sempre tentado me aprimorar na área de ensino e aprendizagem de línguas, muitas vezes, sentia certo desconforto em ensinar meus alunos S/DA, por nunca ter a certeza de que eles me compreendiam ou percebiam que as informações que eu levava não faziam sentido para eles.

Desse modo, questionava: como eu, professora de língua inglesa, estava colaborando para o processo de inclusão dos alunos S/DA nas minhas aulas, bem como possibilitando sua inserção num mundo globalizado ou ajudando na sua formação como cidadão? A partir do momento que não lhes conseguia adaptar algumas atividades, será que eu não os estaria excluindo? Além disso, queria saber como os alunos S/DA viam essas aulas, ou seja, o que seria aprender inglês - uma língua estrangeira – para um aluno que, muitas vezes, só conseguia se comunicar via sinais.

Todas essas inquietantes indagações acabaram me levando a querer investigar o universo desse tipo de aluno, ou seja, analisar a concepção de alunos com surdez ou com algum grau de limitação auditiva incluídos em escolas regulares públicas, sobre as aulas de língua inglesa.

Além de instigante, esse tema - ensino de língua inglesa e alunos S/DA - tinha sido pouco abordado nas pesquisas de Linguística Aplicada ou de Educação Especial, o que, por si só, enfatizava a relevância da tarefa que me propunha executar. Um dos exemplos mais recentes nessa área é o trabalho de Barbosa (2009), sobre leitura em inglês para alunos com surdez³.

Foram definidas, então, as seguintes questões de pesquisa: (1) Qual a representação que os alunos com surdez ou com deficiência auditiva fazem da língua inglesa?; (2) É possível que um aluno S/DA tenha bom desempenho nas aulas de língua estrangeira? Ou seja, existe inclusão para esses alunos nas aulas de inglês?; (3) As aulas são adaptadas para esse tipo de alunado, como propõe a legislação que estabelece a política de inclusão?

Essa análise, que seria o primeiro objetivo da pesquisa, me levaria a um segundo, ou seja, refletir e discutir sobre os aportes legais que obrigam alunos com deficiência a frequentar classes regulares, sem lhes oferecer possibilidades de ensino especializado, se desejado.

Em sequência, um percurso teórico-metodológico foi estabelecido. A partir dele, a pesquisa passou a ser desenvolvida e o resultado é esta dissertação, que além dessa introdução, tem quatro capítulos que, de certa forma, refletem o caminho percorrido.

O primeiro, intitulado “Surdez e Deficiência auditiva”, aborda questões acerca de graus de perda auditiva, as causas da surdez, os recursos tecnológicos atualmente disponíveis no mercado para intervenção no tratamento de pessoas S/DA, bem como os métodos utilizados para ensino de pessoas com surdez, tanto de conhecimentos gerais como o ensino específico da língua falada pela sociedade ouvinte onde o sujeito S/DA está inserido. O

³ Barbosa foi professor – pesquisador de seu trabalho desenvolvido com um grupo de 12 alunos surdos entre treze e dezessete anos, que frequentavam a 7ª. série do Ensino Fundamental e a 1ª. série do Ensino Médio. Foram realizadas seis aulas semanais, com duração média de sessenta minutos e o material de leitura foi providenciado pelo pesquisador.

capítulo objetiva apresentar as diversas variantes que interferem no desenvolvimento das capacidades de pessoas S/DA.

No capítulo, “Escola e Inclusão”, “educação inclusiva” e “educação especial” são conceituadas e discutidas, à medida que são apresentados aportes legais que regulamentam a inserção de alunos oriundos de vários credos, raças, etnias e pessoas deficientes em escolas públicas brasileiras. Também é abordada a questão acerca da formação de identidade das pessoas S/DA e sua inclusão nas escolas regulares. Finalmente, discute-se o papel do professor na realidade da escola inclusiva.

O terceiro capítulo “Metodologia e Procedimento de Pesquisa” descreve o tipo de pesquisa, o contexto e seus participantes, os processos e instrumentos para a coleta de dados e, finalmente os procedimentos para análise destes.

Em última instância, os dados coletados são descritos, analisados e discutidos no Capítulo quarto, baseados nos embasamentos teóricos posteriormente apresentados.

CAPÍTULO I

SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA: QUESTÕES GERAIS E INTERVENÇÕES

1.1. Questões gerais

Há vários aspectos que compõem o universo das pessoas S/DA. Este capítulo aborda questões relacionadas a problemas de audição, tais como grau de perda auditiva e tempo de diagnóstico.

Segundo Marchesi (1995a, p. 199), o nível de perda auditiva, a idade do início da surdez, sua etiologia e os fatores educacionais e comunicativos são as quatro variáveis “diferenciadoras mais significativas e que mais influenciam na evolução do surdo”. Portanto, as breves informações técnicas, a seguir apresentadas, podem ajudar a compreender as características dos alunos S/DA em sala de aula, possibilitando a adaptação de metodologias e estratégias pedagógicas pelos professores, baseadas nas limitações auditivas dos alunos.

1.1.1. Órgão auditivo

O ouvido é o nosso órgão responsável pela detecção dos sons no ambiente, possibilitando-nos ouvir sons mínimos e selecioná-los e é dividido em quatro partes, cada uma com uma função específica.

A primeira parte é o *ouvido externo*. Este é visível e formado pela cartilagem da orelha e do canal do ouvido. A segunda, a *orelha média*, é constituída da membrana timpânica (ou tímpano), de três pequenos ossos (martelo, bigorna e estribo) e de músculos que transmitem o som à *orelha interna*. Esta parte, formada pela cóclea, contém células com pequenos pelinhos (cílios) responsáveis em transformar vibrações em sinais elétricos sensoriais da audição. Finalmente os impulsos elétricos são transmitidos ao cérebro por meio do *nervo auditivo*.



Figura 1. Órgão que compõe o sistema auditivo.

O caminho do som pode ser assim sucintamente descrito: (a) os sons atingem o ouvido externo; (b) passam pelo canal do ouvido; (c) atingem o tímpano, que vibra; (d) as vibrações do tímpano chegam até os ossos (martelo, bigorna e estribo) que vibram e amplificam o som como um sistema de alavancas; (e) - as vibrações amplificadas são conduzidas aos líquidos do ouvido interno (cóclea) e atingem as células receptoras as quais as transformam em impulsos elétricos; (f) esses impulsos elétricos são levados pelo nervo auditivo até o cérebro, que os reconhece como sons (A MEDICINA..., 2009)⁴.

A deficiência auditiva, ou surdez, pode ocorrer por causa de funcionamento não adequado de qualquer elemento envolvido no processo descrito acima. É nesse momento que aparece a distinção entre “surdo” e “deficiente auditivo”, pois, ao contrário do que se imagina, os termos designam aspectos diferentes da surdez.

O Decreto nº. 3.298 (BRASIL, 1999) propõe as seguintes variações para os diversos graus de perdas auditivas: (a) de 25 a 40 decibéis, surdez leve; (b) de 41 a 55 decibéis, surdez moderada; (c) de 56 a 70 decibéis, surdez acentuada; (d) de 71 a 90 decibéis, surdez severa; e (e) acima de 91 decibéis, surdez profunda.

De acordo com o Art. 2º. do Decreto nº. 5626 (BRASIL, 2005) considera-se “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Em seu Parágrafo único, tal legislação estabelece a definição de deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis

⁴ Informação encontrada no *site* A Medicina do Som.

(dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

A concepção proposta pela legislação é muito parecida com definição de alguns estudiosos da área da surdez. Boscolo et al (2005, p.17), por exemplo, denominam deficiência auditiva “a perda de habilidade de ouvir, que pode ser causada por qualquer alteração que fuja da normalidade no processo de audição, seja qual for a causa, tipo ou intensidade”.

As definições acima são consideradas apenas sob o ponto de vista clínico-terapêutico, âmbito que apenas quantifica a perda auditiva e considera o sujeito como deficiente auditivo. Tal concepção preconiza que a pessoa deve ser reabilitada, pelo método da oralização, assim, o mais próximo da pessoa ouvinte.

De Sá (2010), em seu artigo *Estudos Surdos*⁵ afirma que estes estudos “se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta” e acrescenta que se deve considerar a experiência da surdez, bem como “os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve”.

A seguir é apresentada a descrição das quatro variáveis que influenciam na evolução de pessoas com surdez, de acordo com Marchesi (1995a) – nível de perda auditiva, idade do início da surdez, sua etiologia e os fatores educacionais e comunicativos.

1.1.2. Causas da surdez

Um mito muito comum com relação às pessoas S/DA é de que todo surdo é mudo. Na maioria das vezes, as pessoas que não têm contato direto com pessoas com surdez, consideram-nas mudas também, utilizando-se do termo surdo-mudo para se referir a elas. O mutismo nada tem a ver, entretanto, com a surdez, uma vez que o termo “mutismo” se

⁵ Versão em HTML do artigo disponível no *site* www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc.

relaciona com uma deficiência dos órgãos fonadores e não com falhas no sistema auditivo. Portanto, uma pessoa com deficiência auditiva ou surda profunda pode desenvolver a fala, dependendo de como e em que momento sua deficiência foi detectada.

Santana e Torres (2003) relacionam as causas e os fatores de risco mais comuns associados à surdez em crianças: (a) surdez hereditária; (b) pouco peso ao nascer, inferior a 1.500 kg; (c) má formação congênita craniofacial; (d) hiperbilirrubinemia em nível de ex-sangüíneo transfusão; (e) infecção pré ou pós-natal; (f) ototoxicidade; (g) hipoxia; (h) convulsões; e (i) permanência na UTI (unidade de terapia intensiva) durante mais de 48 horas, provocando surdez em 50% dos nascidos prematuros e em 1% dos nascidos no término da gestação.

De acordo com Marchesi (1995a, p. 201), estudos comprovam que “as crianças surdas profundas, cuja causa é hereditária, têm um maior desenvolvimento intelectual que os surdos com outro tipo de etiologia”.

Isso demonstra que tanto o estudo como o conhecimento das causas da surdez são relevantes para que intervenções eficazes para aprendizagem da linguagem e, conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo, possam ser adotadas em cada caso.

1.1.3. Classificação e momento de detecção da surdez e de deficiência auditiva

Além das causas, outros aspectos que envolvem a perda de audição devem ser considerados, como por exemplo, o momento em que a perda auditiva ocorre. Esta pode ocorrer antes da aquisição da linguagem, como no caso de crianças com surdez congênita (surdos pré-locutivos), ou com crianças e adultos que já haviam adquirido a linguagem e que sofreram lesão auditiva por traumatismo, enfermidade viral, etc. (surdos pós-locutivos). Vale ressaltar que, nesse aspecto, quanto maior a idade de aparecimento da perda auditiva, menores serão os problemas em relação ao desenvolvimento cognitivo.

O grau da perda auditiva é outra variante que interfere em medidas adotadas para aquisição da linguagem, e conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo de pessoas surdas. Para Marchesi (1995a, p. 199) essa é possivelmente a variante de maior influência “no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais”. Dois elementos são levados em consideração na

medição do grau de perda de audição: a intensidade, medida em decibéis (dB) e a frequência, medida em Hertz (Hz)⁶.

Sob esse aspecto, quanto maior a perda auditiva maiores serão as dificuldades de aquisição da linguagem, e indiretamente, do desenvolvimento cognitivo. Crianças com restos auditivos podem ser passíveis de técnicas de amplificação e modificação dos parâmetros do som, mas em caso de surdez severa a linguagem não é aprendida espontaneamente e exige uma amplificação e intervenção fonoaudiológica para todos os aspectos: fonético, morfosintático, semântico e pragmático. Como uma pessoa com surdez profunda não percebe a linguagem por via auditiva, a aquisição da linguagem, deve ser feita por meio de intervenção de uma aprendizagem intencional especializada.

Santana e Torres (2007, p. 184) comentam a influência do grau da perda auditiva no desenvolvimento da criança, afirmando que esta “interfere diretamente as ações das crianças surdas nos diferentes processos psicológicos”. Na sequência alertam para o efeito do grau de surdez, pois “quanto maior a perda auditiva, piores serão os resultados no nível funcional do indivíduo”.

Marchesi (1995a, p. 199) também se refere à importância da influência do grau de perda auditiva no desenvolvimento de pessoas com surdez. Conforme suas próprias palavras “o grau de intensidade da perda auditiva é, possivelmente, a dimensão que tem maior influência no desenvolvimento das crianças surdas, não somente nas habilidades linguísticas, mas também nas cognitivas, sociais e educacionais”.

Para detecção do grau de perda auditiva, fonoaudiólogos fazem uso de um exame, denominado audiometria. Frota⁷ (1998, p. 21 apud BOSCOLO et al., 2005) descreve esse tipo de teste como “uma avaliação realizada por meio de inúmeros testes subjetivos e objetivos, que buscam informações da audição periférica e central através de sons calibrados produzidos eletronicamente pelo audiômetro”.

Outro fator aqui a ser considerado é a estrutura fisiológica afetada, ou seja, o local onde ocorre o dano. Lesões ou má formações das orelhas externa e/ou média são denominadas hipoacusias condutivas ou de transmissão. A consequência de danos nessa área é a dificuldade de transmissão do som, mas são passíveis de tratamento. Quando as lesões

⁶ Conferir dados de decibéis e frequência, de acordo com a legislação na seção 1 desse Capítulo.

⁷ FROTA, S. **Fundamentos em fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

ocorrem na orelha interna ou no nervo auditivo devido a fatores genéticos, doenças adquiridas pela mãe no período de gestação, baixo peso ao nascimento, anóxia, traumas no momento do parto, doenças adquiridas pelo bebê (meningite, caxumba) e o uso de medicamentos ototóxicos, a perda de audição é do tipo neurossensorial. Danos nesse local dificultam a transformação do sinal e sua condução às áreas temporais do córtex.

Juntam-se aos fatores de surdez até agora descritos, o momento em que se detecta a perda auditiva e o momento de sua intervenção. Ambos os aspectos são essenciais, porque uma vez perdido, o tempo não é mais recuperado. Deve-se ter em mente que quanto mais cedo se fizer a detecção do problema e o início de tratamento apropriado, maior a oportunidade dada à pessoa de se desenvolver cognitivamente de modo satisfatório. A detecção precoce de perda auditiva pode ser realizada logo nos primeiros dias de vida da criança, por meio do exame de Emissões Otoacústicas (EOA), popularmente conhecido como “Teste da Orelhinha”.

Há alguns sinais que evidenciam provável perda auditiva, como os sugeridos por Boscolo et al (2005), aos quais os pais devem estar atentos: (a) quando o balbúcio da criança é reduzido e pára subitamente, sendo substituído por gritos; (b) quando a criança não entende ordens simples e parece apresentar evolução da linguagem comprometida; (c) distração e (d) não reação a sons fortes e ao seu nome.

Finalmente, ao se constatar uma perda auditiva, outras variáveis que influenciam no desenvolvimento linguístico e intelectual e na formação da identidade da criança surda ainda devem ser consideradas, segundo Santana e Torres (2007), tais como: a aceitação do filho surdo, o nível socioeconômico das famílias, a utilização de um determinado modo ou sistema de comunicação com a criança surda e programa de estimulação precoce. Dentre todos esses aspectos destaca-se a atitude da família em relação ao filho perda total ou parcial de audição, o que pode gerar maior ou menor desajuste no desenvolvimento pessoal, linguístico, intelectual do sujeito S/DA. Pais que aceitam com mais facilidade a limitação auditiva do filho proporcionam-lhe melhores condições para que ele desenvolva um sistema de língua de sinais mais satisfatório (MARCHESI, 1995a).

Com Santana e Torres (2007, p. 184), entendemos que “em todas essas variáveis, uma atitude compreensiva e ativa por parte de todos repercutirá, positivamente, no desenvolvimento global da criança surda”. E acreditamos também que tais informações podem ser úteis aos professores que trabalham com pessoas S/DA e que pensam ser relevante

tomar conhecimento sobre o universo de seu aluno para, possivelmente, adaptar metodologias e estratégias em sala de aula.

1.2. Intervenções

Postos os aspectos gerais que envolvem a detecção da surdez e da deficiência auditiva, abordaremos as intervenções que auxiliam no tratamento da surdez e as formas de intervenção para o desenvolvimento da linguagem da pessoa S/DA e, conseqüentemente de seu desenvolvimento cognitivo.

Há dois recursos que tentam minimizar o problema de portadores dessa deficiência: a prótese auditiva e o implante coclear.

Atualmente existem várias opções no mercado de aparelhos auditivos ou próteses que funcionam como amplificadores de som, melhorando a localização e a discriminação sonora pela pessoa surda. Estes são feitos geralmente de silicone e acrílico rígido e apresentam diferentes tipos e custos.

Mais comumente, hoje em dia, são três tipos de próteses: as auditivas convencionais, as auditivas retroauriculares e auditivas intra-aurais. As primeiras possuem um microfone e um amplificador localizados em uma caixa, a qual vai presa à roupa e está ligada por um fio a um molde auricular. As segundas ficam localizadas atrás da cartilagem da orelha, na qual um tubo em forma de gancho liga a prótese ao molde. Essas próteses são indicadas para perdas de grau leve e profundo. Por último, as próteses auditivas intra-aurais, as quais são colocadas inteiramente dentro da orelha e, por isso muitas vezes são personalizadas, moldadas ao ouvido do paciente.

A escolha de cada aparelho dependerá de algumas características relacionadas ao seu usuário, como o grau da perda auditiva, a idade e a presença ou não de outros comprometimentos que são caracterizados pela alteração motora e cognitiva, estilo de vida e experiências anteriores.

Além das próteses auditivas, o implante coclear parece ser uma esperança na recuperação do grau de perda auditiva dos surdos. A prótese computadorizada inserida

cirurgicamente na cóclea funciona como o órgão sensorial da audição e melhora significativamente a qualidade de vida do deficiente auditivo com perdas neurossensoriais severa e profunda. Entretanto, para que tal procedimento seja efetuado, é necessário que o candidato passe por uma gama de avaliações médicas e audiológicas para confirmar ou refutar sua deficiência auditiva e a indicação para a cirurgia do implante coclear.

Os candidatos ao implante são pessoas a partir de um ano de idade, com deficiência auditiva neurossensorial de graus severo ou profundo que não se beneficiaram com o uso do Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou Prótese auditiva. É interessante salientar que a partir do momento que o implante tenha resultado satisfatório a pessoa antes com algum grau de surdez não é mais considerada como tal, pois passa a escutar e não necessita das intervenções adotadas para sujeitos S/DA.

Apesar de ser um grande avanço para as pessoas com surdez, o implante coclear ainda não é uma realidade para a maioria dos deficientes auditivos, porque sendo uma tecnologia razoavelmente nova, representa alto custo financeiro.

No âmbito de tratamento da surdez, ressalta-se o trabalho dos profissionais do Hospital da USP de Bauru, centro de referência nessa área. Segundo informações no *site* (HRAC/USP, 2010), “na deficiência auditiva, o tratamento tem como ponto de equilíbrio as atuações da Medicina e da Fonoaudiologia, sempre com atendimentos complementares para garantir tratamento integral” e todas as “despesas com tratamento são custeadas pela Universidade de São Paulo e Ministério da Saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS)”.

Outras formas de intervenção a serem levadas em consideração são as relacionadas ao desenvolvimento da linguagem das pessoas S/DA: o oralismo; a língua de sinais; e os sistemas orais complementares.

A referência para o método oral puro (também chamado de audiofonatório ou áudio-oral) surgiu na Idade Moderna por volta de 1500, quando as crianças S/DA passaram a ser alvo de pesquisas e cujo objetivo médico era o de ensinar essas crianças a falar e a escrever, mesmo sem ouvir. Acreditava-se dessa forma, que os sujeitos S/DA eram educáveis e que poderiam “aprender através de determinados procedimentos pedagógicos” (FÉLIX, 2008, p. 16)

Essa idéia de aquisição da fala pela pessoa S/DA intensificou-se com a decisão de especialistas durante um congresso realizado em Milão, no final do século XIX, quando ficou decidido que a língua de sinais deveria ser abolida, uma vez que, ao ver de seus participantes, não fornecia possibilidades de desenvolvimento linguístico para a criança e, conseqüentemente, de desenvolvimento intelectual. Assim, a educação de sujeitos S/DA deveria ser voltada somente ao ensino oral.

Tal abordagem se constituía de “cunho reparador, corretivo” (FAVORITO, 2006), cuja finalidade era corrigir uma deficiência. De acordo com Favorito (2006, p. 69) as línguas de sinais nesse período tornam-se “foco de repressão física e psicológica e qualquer outro objetivo pedagógico é sacrificado, secundarizado em favor da oralização”. Os alunos S/DA são vistos como portadores de uma patologia e são passíveis de reabilitação, restituição, adestramento, treinamento e reforço, ou seja, eles são representados apenas como sujeitos com deficiência auditiva diagnosticada clinicamente, e devem ser submetidos a tratamentos e treinamentos fono-articulatórios para “corrigir” a sua deficiência.

Por meio desse tipo de método, restos auditivos são estimulados, auxiliados pelas próteses ou implante coclear - que proporcionam a amplificação e discriminação dos sons - e por treinamento fonoaudiológico intensivo, explorando a percepção dos componentes acústicos das palavras (leitura labial) ou, por outro lado, a percepção vibrotátil⁸. Dessa forma, acredita-se que as crianças S/DA podem desenvolver a fala e ouvir como as demais.

É importante salientar que a leitura labial é uma habilidade desenvolvida pelo método oral e não inata ao sujeito S/DA, como muitos pensam. A aplicação dessa abordagem é indicada para pessoas com certo grau de perda auditiva que lhe impossibilita o entendimento da língua falada e objetiva o desenvolvimento da capacidade de “reconhecimento da fala nos lábios” (SANTANA & TORRES, 2007, p. 189), por meio de treino. Para tanto, o sujeito S/DA necessita ter bom conhecimento da língua oral, a fim de ser capaz de identificar a diferença dos fonemas pronunciados, pois, nunca poderia reconhecê-los se não os tivesse aprendido.

Concernente ao desenvolvimento da leitura e à produção da escrita no oralismo verifica-se que essas habilidades são baseadas nas estruturas gramaticais da língua oral, o que

⁸ O método oral puro pode ser unissensorial, quando aceita somente a estimulação dos restos auditivos ou plurissensorial, quando admite ajuda de outros sentidos como audição juntamente com a leitura labial.

serviria como sistema complementar para o desenvolvimento dessa língua, além de proporcionar o desenvolvimento da escrita de uma criança surda da mesma forma como a de uma criança ouvinte. A esse respeito, Santana e Torres (2003, p. 186) afirmam que “a introdução da escrita nas crianças expostas aos métodos orais puros ocorre na mesma idade das crianças ouvintes” e que a aquisição dessa escrita, bem como a da leitura “ocorre antes que as crianças surdas tenham um nível de linguagem oral comparável ao das crianças ouvintes da mesma idade”.

Apesar do que foi explicitado sugerir que a aquisição de leitura e escrita se dá praticamente ao mesmo tempo para crianças ouvintes e surdas, Boscolo et al. (2005) apontam para a falta de naturalidade que o método oral puro representa para uma pessoa S/DA. Não faz parte da cultura da pessoa S/DA aprender o português (no caso de sujeitos S/DA brasileiros), mas isso é muitas vezes, imposto pela sociedade, representada pela família, na tentativa de fazer dessa pessoa um sujeito “normal”, ao conseguir se comunicar oralmente. Contudo, corre-se o risco de frustração da pessoa S/DA, na medida em que esta produz uma fala ininteligível, não se reconhecendo como capaz de desempenhar a comunicação oral de forma considerada eficiente.

Ferreira-Brito (1986) critica a linha de conduta dos oralistas por estes não propiciarem à criança S/DA o instrumento linguístico, que segundo uma concepção sócio-interacionista, sugerida por Vygotsky, habilita as crianças a providenciarem soluções de tarefas difíceis, “a superarem a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento” (FERREIRA-BRITO, 1986, p. 18).

A autora resume as consequências que a falta de instrumento linguístico traria à criança S/DA na primeira fase do desenvolvimento, isto é, a partir dos seis meses, da seguinte maneira: (a) a criança com surdez S/DA perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente; (b) não há de recorrer ao planejamento para as soluções de problemas; (c) não supera a ação impulsiva; (d) não adquire independência da situação visual concreta, o que impossibilita a aquisição de sistemas abstratos; (e) não controla seu próprio comportamento e o ambiente; (f) não se socializa adequadamente.

Principalmente por não se assegurar o desenvolvimento completo da linguagem oral do sujeito S/DA, esse tipo de abordagem foi reconhecido depois de algum tempo, na maioria das vezes, como ineficaz.

Por outro lado, estudos a respeito de aquisição de linguagem pelos surdos têm evidenciado a eficácia da aprendizagem por língua de sinais⁹, por ser essa forma de comunicação a considerada como língua natural da comunidade surda, sendo sua língua materna¹⁰.

A linguagem humana possivelmente teve o seu início em função da necessidade dos seres humanos para cooperarem uns com os outros, a fim de sobreviverem. Essa cooperação necessitava de uma comunicação eficiente e, desse modo, pode-se considerar que a função primária da linguagem é a comunicação e a expressão do pensamento, constituindo, assim, papel prioritariamente social. Devido à necessidade de interação social com seus pares, os surdos, limitados na sua capacidade sensorial, desenvolveram sua linguagem própria.

Marchesi (1995a, p. 204) reitera a importância da linguagem nas habilidades intelectuais, tais como a “capacidade de formular hipótese, de raciocinar sobre proposições, de comprovar mentalmente diversas alternativas”.

De acordo com o mesmo autor, estudos comprovam que a aquisição de linguagem de sinais por crianças surdas com pais também surdos é comparável à evolução comunicativa de crianças ouvintes. Marchesi (1995a, p.208) afirma que

[Q]uando o adulto e a criança são competentes no mesmo código lingüístico, neste caso, a linguagem de sinais, as possibilidades de uma comunicação fluente e de uma conversação satisfatória são as mesmas que as existentes entre o adulto e a criança ouvinte.

Assim, há grande tendência de uso da língua de sinais em escolas para surdos, apesar de muitas delas ainda adotarem o método oral puro.

⁹ Em princípio pode-se pensar que a língua de sinais somente é utilizada por sujeitos S/DA quando estes não se adaptam ao oralismo, mas um método não necessariamente exclui o outro.

¹⁰ A língua portuguesa (no caso do Brasil) é considerada a segunda língua dos surdos.

A língua de sinais, ao contrário do que se pensa, não são apenas gestos indicativos ou representativos como os utilizados no nosso dia a dia (e.g. sinal de tchau, de positivo), mas se caracteriza por representações icônicas que expressam a realidade dos surdos e apresenta estrutura complexa formada por aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos como nas línguas orais, o que permite a expressão de qualquer tipo de assunto ou conceito - concreto ou abstrato -, de estado psicológico, de sentimento e de processos de raciocínio.

Apesar de muito parecidas estruturalmente, não se pode considerar a língua de sinais como tradução da língua oral, pois como afirma Ferreira-Brito (1986) a estrutura da língua de sinais não é o “mapeamento” da estrutura da língua oral, ou seja, os sinais na língua gestual nem sempre correspondem a uma palavra ou expressão da forma literal na língua oral.

Como consequência da não possibilidade de transposição de uma língua para outra e de seu aspecto icônico, durante muito tempo pensou-se que as línguas de sinais não poderiam expressar conceitos abstratos e, conseqüentemente, proporcionar aos sujeitos S/DA desenvolvimento cognitivo. Por esse motivo, a elas foi atribuído *status* de língua inferior.

Somente durante a década de setenta, com os estudos de William Stokoe sobre os componentes que constituíam a língua de sinais americana, ou *American Sign Language* (ASL) comprovou-se que as línguas de sinais tinham o mesmo valor linguístico e cumpriam as mesmas funções das línguas orais.

Hoje, as línguas de sinais são reconhecidas como legítimas por documentos oficiais internacionais, como a Declaração da UNESCO (1984) e a Declaração de Salamanca (1994), e nacionais, como o decreto (BRASIL, 2005) que oficializa Libras “como direito social e educacional dos surdos” (FAVORITO, 2006, p. 115). O decreto, no Capítulo II, Art. 3^o (BRASIL, 2005) estabelece que

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

Por um lado, Silva (2005) aponta para a relevância da Libras em relação ao desenvolvimento linguístico, psicossocial e afetivo da criança S/DA. Por outro, Favorito (2006, p. 58) em sua tese de doutorado alerta para o fato de que, apesar de se ter concedido estatuto linguístico às línguas de sinais, estas ainda “continuam sendo representadas como mímica”, enquanto seus usuários se representam como “‘portadores’ de uma língua pobre, insuficiente para elaborações mais abstratas do pensamento e, portanto, inadequadas para a construção de conhecimentos”.

Além das semelhanças em relação à estrutura gramatical, as línguas de sinais são parecidas com as línguas orais na questão da diferenciação, principalmente lexical, existente de país para país ou de região para região. Cada comunidade é livre para modificar um sinal representativo de um objeto assim como temos diferentes vocábulos para definir, por exemplo, um mesmo substantivo em diferentes regiões brasileiras. Isso deve ser feito, entretanto, respeitando a estrutura gramatical da língua e tendo a aprovação do grupo. Um exemplo a ser citado nesse caso, é a diferença que se constata das línguas de sinais americana (ASL) e britânica (BSL), apesar de ambos os países terem como língua oficial o inglês. Cada país possui sua língua de sinais: NDS, língua de sinais alemã, ASL, língua de sinais australiana. No Brasil, a língua da comunidade surda é denominada oficialmente como Libras¹¹ e é reconhecida por lei (BRASIL, 2002) como “meio legal de comunicação e expressão”¹².

Pela importância e ampla complexidade que a língua de sinais apresenta, alguns estudos foram realizados com a finalidade de analisar suas características, concernentes aos aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Dentre essas tentativas, vale destacar o trabalho de Quadros e Karnopp (2004) que detalham os aspectos formadores dos sinais componentes da Libras e que descrevemos brevemente a seguir.

A nossa língua de sinais possui características fonéticas e fonológicas, como as subjacentes em qualquer língua natural. A análise de ambos os aspectos requer o

¹¹ O termo Libras significa Língua Brasileira de Sinais. Capovilla sugere o termo língua de sinais brasileira, acompanhando a formação da terminologia em outros países.

¹² A aceitação e aquisição de uma língua por uma pessoa traz à tona a questão da identificação com essa língua, com a cultura da comunidade que a representa, auxiliando assim na construção da identidade do indivíduo falante dessa língua. Esse assunto é mais amplamente abordado no Capítulo 2 deste trabalho.

levantamento das unidades mínimas dos sinais que não apresentam significado se tomados isoladamente. Nesse tipo de análise, entretanto, existe diferença concernente ao ponto de vista tomado sobre o objeto de análise. Por exemplo, os sinais são caracterizados pela configuração e orientação das mãos, movimento, locação, expressão corporal e facial.

a) Configuração das mãos

Quadros e Karnopp (2004) apresentam um quadro com quarenta e seis configurações de mãos da Língua Brasileira de Sinais, referentes ao nível fonético.

A partir da configuração das mãos criou-se um alfabeto manual, em que as mãos e os dedos representam as letras do alfabeto em português, também denominado datilologia. É necessário ressaltar, que ao se fazer uso do alfabeto com as mãos, não está se utilizando Libras, uma vez que a datilologia não é parte da estrutura da língua, mas usada somente como recurso momentâneo para soletração de palavras ainda não incorporadas à língua de sinais ou à tradução de nomes próprios. Quando se tenta “falar” por meio da datilologia, diz-se que a pessoa está se comunicando por meio de português sinalizado.

b) Movimento

Assim como alteração da mão, diferentes movimentos na formação dos sinais caracterizam mudanças de significado e podem ser produzidos pelas mãos, pulsos e antebraços.

c) Locação

A locação, ou ponto de articulação, de um sinal é “aquela área no corpo, ou no espaço de articulação definido pelo corpo em que ou perto do qual o sinal é articulado” (FRIEDMAN, 1977 apud QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 57).

Considerando-se que os interlocutores estejam face a face, o espaço de articulação dos sinais se caracteriza como um quadrante imaginário em frente ao enunciador composto pela cabeça, tronco, mãos e braços. Sendo produzidas em um espaço tridimensional, as unidades mínimas distintivas “não se articulam linearmente como nas línguas orais (...) já que não se trata aqui do uso de cadeia sonora” (FERREIRA-BRITO, 1986, p. 16)

d) Expressões não-manuais

Embora os elementos fonológicos anteriormente apresentados tenham sido estudados desde o início de pesquisas sobre língua de sinais, estudos mais recentes descrevem as expressões não-manuais como aspectos significativos na comunicação dos surdos.

As expressões não-manuais são caracterizadas por movimentos (a) da face, como sobrancelhas franzidas ou levantadas, lábios contraídos ou franzir do nariz; (b) dos olhos, arregalados, por exemplo; (c) da cabeça, significando “sim” (balanceamento para frente e para trás) ou “não” (balanceamento para os lados); (d) do tronco ao movimentar os ombros simultaneamente para cima e para baixo. Todos os movimentos dessas partes do corpo constituem traços de significação na língua de sinais e não podem ser passados despercebidos.

Conforme explicam Quadros e Karnopp (2004, p. 60), as expressões não-manuais prestam-se aos papéis de marcação de construções sintáticas e de diferenciação de itens lexicais. No primeiro caso, as expressões marcam “sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco” e no segundo caso, elas “marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto”.

Enquanto a fonologia e a fonética se atinham ao estudo da descrição e da organização das unidades mínimas, as quais não apresentam significado se analisadas isoladamente (fonemas), a morfologia prioriza a análise da estrutura interna dos sinais (nesse caso das línguas de sinais) e das regras que determinam a formação de palavras.

Novas palavras, ou novos sinais, são formados a todo momento, quando se faz necessário. O processo de formação de palavras na língua de sinais ocorre quando sinais, considerados unidades mínimas com significados, se combinam a outro para formar novo item lexical. Quadros e Karnopp (2004, p. 87) explicam, entretanto, que há diferença entre o processo combinatório nas línguas orais e nas de sinais:

...as línguas de sinais se diferem das línguas orais no tipo de processos combinatórios que freqüentemente criam palavras morfologicamente complexas. Para as línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam freqüentemente de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização.

Alguns elementos gramaticais são inexistentes em Libras, tais como preposições, conjunções, artigos e pronomes relativos e por isso, comumente, encontramos discursos escritos por surdos que podem parecer sem sentido ou desconsiderados em termos de correção gramatical.

A análise sintática objetiva não só investigar os componentes da enunciação, mas como estes se relacionam e interligam para a construção do discurso. Na língua brasileira de sinais a ordenação típica dos elementos de uma sentença é Sujeito-Verbo-Objeto e conforme Quadros e Karnopp (2004, p. 139) as evidências “surgem de orações simples, de orações complexas contendo orações subordinadas, da interação com advérbios, com modais e com auxiliares”. Contudo, existem casos em que a ordem mencionada anteriormente não se apresenta como tal, confirmando a possibilidade de variação e flexibilidade na ordem dos componentes sintáticos. A ordem dos componentes da frase pode se apresentar como Objeto-Sujeito-Verbo ou Sujeito-Objeto-Verbo, quando há “alguma coisa a mais na sentença, como a concordância e as marcas não-manuais” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 140), essas últimas representadas principalmente por expressões de negação, de interrogação e de foco. Às marcas não-manuais, acrescenta-se o mecanismo gramatical de topicalização¹³ para que a mudança de ordem seja possível.

Posta uma breve explicação sobre as línguas de sinais, primordialmente a Libras, conclui-se que tais línguas possuem aspectos bastante ricos e complexos que ainda merecem atenção de linguistas para definição mais específica de detalhes que ainda não tenham sido explorados exaustivamente.

Outro método de intervenção para o desenvolvimento linguístico e intelectual para sujeitos S/DA é o método de sistemas orais complementares, o qual admite a aquisição da estrutura da língua oral juntamente com a língua gestual e objetiva proporcionar à criança acesso a “melhores condições dos diferentes componentes da linguagem oral” (SANTANA & TORRES, 2007, p.187), como por exemplo, estruturas sintáticas pertencentes apenas à língua oral.

¹³ Por topicalização denomino o tópico ou o tema central do discurso. Por exemplo, na frase “eu gosto de doce”, o tema é o doce e por isso em Libras a ordem poderia ser apresentada como “doce, eu gosto”.

Santana e Torres (2007, p. 187) explicam como esse sistema misto ou bimodal funciona:

o surdo recebe os sinais da língua de sinais em estruturas sintáticas próprias da língua oral correspondente.(...) As palavras com conteúdo semântico (nomes, adjetivos, verbos e advérbios) são oralizadas e acompanhadas de sinais manuais emprestados da língua de sinais do país, enquanto as palavras-função (artigos, preposições, conjunções e interjeições)¹⁴ e os morfemas acrescentados são indicados com algum gesto inventado, datilologia ou LPC¹⁵.

Fazendo uso do método bimodal, surge nos Estados Unidos entre décadas de setenta e oitenta, uma nova abordagem de ensino denominada Comunicação Total (*Total Communication*), a qual se caracterizava por permitir o uso de qualquer recurso disponível no processo educacional do indivíduo surdo, tais como “o uso de sinais (itens da Libras), o emprego de sinais marcados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal (SOUSA, 1999¹⁶ apud FAVORITO, 2006, p. 34).

Essa abordagem parecia ser ideal no contexto escolar, pois o professor não obrigatoriamente necessitaria conhecer Libras para se comunicar com seus alunos surdos, mas tinha a possibilidade de optar por ou associar vários recursos para maior interação com esse tipo de alunado. Contudo, alunos e professores necessitavam de um código comum e após 15 anos de comunicação total nos Estados Unidos, não se constatou alterações significativas no perfil acadêmico dos alunos. Além disso, o método bimodal é muito próximo aos métodos orais puros - os quais centralizam a aprendizagem pela linguagem oral – e, desse modo reforça o domínio da língua oral, representante do poder hegemônico de cada país.

Por esse motivo, Favorito (2006) discorda desse método, argumentando que a língua de sinais ainda é relegada a segundo plano, funcionando apenas como “um instrumento para a língua majoritária” e que a situação minoritária dos surdos continua não sendo respeitada completamente, como determina a legislação que propõe uma escola inclusiva onde todos tenham os mesmos direitos e compartilhem das mesmas oportunidades.

¹⁴ Elementos não constituintes da Libras.

¹⁵ Langage Parlé Complété, traduzida para o português como Linguagem Falada Concluída.

¹⁶ SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguagem, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ideal, de acordo com a pesquisadora, seria que houvesse um sistema que priorizasse o bilinguismo no contexto escolar, pois somente dessa forma, a aprendizagem estaria garantida.

Santana e Torres (2007), por outro lado, advogam a favor do método de comunicação total, apesar dos resultados desse tipo de intervenção não serem muito estimulantes. Os pesquisadores afirmam que, porque a percepção completa da fala pela criança S/DA não ocorre se não vier acompanhada de um sistema complementar de comunicação, qualquer tipo de fonte de informação deve ser utilizada para tal finalidade. Portanto, propõem como fontes de informações a audição residual, a leitura orofacial (ou, LLF), articulação, datilologia, língua de sinais e ortografia alfabética.

Diante dessas informações, é importante ter em mente que a precocidade à qual a criança é exposta a algum tipo de método de intervenção define as possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades.

O professor que adota uma abordagem sócio-interacionista em suas aulas, ou seja, o professor que considera as necessidades e interesses de seus alunos, deve atentar para as diversas variantes apresentadas pelos alunos S/DA, uma vez que o trabalho com esse alunado requer determinação máxima específica das características do sujeito.

Sob essa perspectiva, a atitude do professor reflexivo¹⁷ diante de seu aluno S/DA deveria ser, por exemplo, o conhecimento do grau de surdez que ele apresenta, se o aluno faz uso do AASI (aparelho auditivo), e se foi ou é submetido a algum método de intervenção.

As competências necessárias ao professor contemporâneo diante da política em escolas regulares serão abordadas mais profundamente no próximo Capítulo. Antes, porém, apresentamos uma discussão sobre as definições atribuídas à educação/escola inclusiva, e a situação de pessoas com surdez e com deficiência auditiva no contexto educacional brasileiro.

¹⁷ Ver definição das funções do professor pós-moderno no Capítulo 3.

CAPÍTULO II

ESCOLA E INCLUSÃO

Nosso objetivo leva-nos a abordar alguns tópicos concernentes ao processo inclusivo no âmbito educacional brasileiro, tais como a definição e finalidade da escola inclusiva, a legislação que garante a todos o direito à educação e a situação identitária, principalmente, dos sujeitos S/DA em processo de inclusão.

2.1. Escola Inclusiva

O contexto pós-moderno fez aflorar a política de inclusão, numa tentativa de propiciar o direito de acesso às escolas regulares a todas as pessoas que anteriormente estavam à margem da educação pública.

Ferreira (2006, p. 128) descreve educação inclusiva como “uma alternativa voltada para a defesa e a promoção dos direitos dos grupos vulneráveis historicamente excluídos dos sistemas educacionais.”

Atualmente, apesar de haver forte tendência ao reconhecimento das minorias ainda se presencia a desigualdade entre ricos e pobres, dos “eficientes” e “deficientes”. Nesse viés, a chamada educação inclusiva objetiva, se não o apagamento, pelo menos a redução de práticas exclusivas, numa tentativa de equidade entre as pessoas. Segundo Rodrigues (2006, p. 301) “o conceito de inclusão está relacionado antes de mais nada com *não ser excluído*¹⁸ – isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade”.

Dessa forma, o princípio básico da educação inclusiva se constrói sobre o alicerce do respeito à pluralidade e diversidade sob vários aspectos: pluralidade e diversidade de concepções, de objetivos, de sujeitos, de contextos, de práticas “numa relação didática

¹⁸ Grifo do autor.

inovadora, em que sejam privilegiadas a abertura, o diálogo, as interações interpessoais” (PIRES, 2006, p.84). Para o autor,

[N]a escola de todos e para todos todas as crianças têm direito, independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a ter acesso e sucesso no ensino regular, e a escola a obrigação de assegurar a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento global de todas as crianças e jovens.

Rodrigues (2007, p. 14) afirma que a educação inclusiva deve ser considerada “como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto sócio-econômico” e que esse tipo de política educacional “tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos”.

As definições até aqui apresentadas por Pires (2006) e Rodrigues (2007) não distinguem do conceito de educação inclusiva sugerida pela Unesco (UNESCO, 2005, p. 10,11), a qual define inclusão como “um **processo**¹⁹ de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação”.

No Brasil, a aplicação de metas e diretrizes estabelecidas por organizações internacionais para a implementação da inclusão em escolas regulares, desencadeou uma mudança rápida radical no panorama do nosso sistema educacional, com um aumento significativo de matrículas. Esse fato acarretou consequências como, por exemplo, o enorme contingente de novos alunos oriundos de grupos sociais diversificados nas salas regulares, classes superpopulosas com grandes diferenças individuais desconhecidas pelos professores e emergência de novas demandas para a gestão e novas necessidades, não somente para alunos, mas também para os professores.

Dessa forma, medidas conjuntas entre os órgãos governamentais, gestores escolares e professores são imprescindíveis para que o processo de inclusão seja efetivamente implantado.

¹⁹ Grifo no documento original.

Carvalho (2008) propõe quatro níveis para a análise dessa nova realidade educacional: (a) nível megassociológico, o qual se refere às organizações supranacionais, tais como, Nações Unidas – Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Banco Mundial, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) etc. Essas instituições influenciam hegemonicamente todos os outros países, uma vez que todas as diretrizes, metas e prazos a serem cumpridos pelas nações são estabelecidos por esses órgãos internacionais; (b) nível macrossociológico, relacionado ao Estado e sua política de educação; (c) nível mesossociológico cujo objetivo se traduz nas dimensões culturais, políticas e prática. Sobre esse nível, Carvalho aponta a necessidade de atitudes culturais, políticas e prática-pedagógicas realmente inclusivas; e, finalmente, (d) nível microssociológico o qual se restringe à sala de aula, contexto em que devem ser considerados diversos fatores, como as instalações físicas, o número de alunos por turmas, as atitudes dos professores frente a uma clientela diversificada que requer atendimento individualizado.

Carvalho (2008, p. 56) advoga que o

trabalho na diversidade em busca da educação inclusiva deve começar no interior dos órgãos gestores de sistemas educacionais e concretizar-se em ações conjuntas de todos os gestores, independentemente se estão na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior.

Além de alunos com capacidades de aprendizagem diversas e pessoas oriundas de diferentes etnias, credo, nível econômico, a escola inclusiva pressupõe o acolhimento de alunos com deficiências, ou seja, alunos que necessitam de atendimento educacional especial.

2.1.1. Educação Especial no Brasil

A educação especial é designada como “um tipo de educação diferente que caminha paralelamente à educação geral, comum” (DENARI, 2006, p. 36), mantendo alunos diagnosticados como deficientes em centros de ensino especializados ou em classes especiais.

De acordo com o documento de Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007, p. 2), essa modalidade de educação

se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

Para Skliar (1998, p. 11), educação especial é “um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão”.

A partir da implantação da política de inclusão, os alunos com deficiência frequentam as classes especiais como forma de complementar sua educação. Estes, muitas vezes ainda estigmatizados por causa das características físicas, mentais ou sensoriais, passam a compartilhar espaços com os “normais”²⁰, otimizando a dialogia entre culturas e, conseqüentemente, possibilitando se não a aceitação, pelo menos a aproximação do diferente.

O início da escola inclusiva se deu pelo Movimento REI (*Regular Education Initiative*), nos Estados Unidos, em meados da década de 1980 e tinha como propósito

unir a educação especial e a educação em um único sistema; educar o maior número possível de alunos com deficiências nas salas de ensino comum, compartilhando das mesmas oportunidades e recursos de aprendizagem; e educar alunos mais severamente comprometidos e de alto risco em salas comuns. (DENARI, 2006, p. 54)

²⁰ Goffman (1988) afirma que há necessidade da sociedade atribuir rótulos aos indivíduos e esta os estigmatiza na medida em que os categoriza em: 1) portadores de alguma anormalidade corporal, 2) portadores de alguma culpa de caráter, 3) pertencentes a alguma tribo, nação, raça ou religião. Os que não se encaixam nesses grupos são considerados “normais”. É importante ressaltar que o antropólogo chama a atenção para o fato de que todos nós em alguma situação somos estigmatizados, pois, de alguma forma, em algum momento, pertencemos a uma das categorias acima mencionadas.

A Educação Especial no Brasil, segundo Mazzotta (1996), pode ser dividida em dois momentos: um primeiro datado de 1854 a 1956, quando iniciativas de tratamento de pessoas com deficiência se davam apenas em instâncias oficiais e particulares isoladas.

Ainda na época do Império foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Tais medidas, entretanto, não deixaram de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p. 29), por estas instituições.

Mais tarde foram criadas as seguintes instituições: em 1926, no Rio Grande do Sul, a fundação do Instituto Pestalozzi de Canoas, para crianças com deficiência mental; em 1931, em São Paulo, na Santa Casa da Misericórdia, o início do atendimento educacional especializado a deficientes físicos; em 1935, em Minas Gerais, foi criada a Escola Estadual Instituto Pestalozzi para crianças com distúrbios de conduta e deficiência mental; em 1950, a fundação da AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa, especializada no atendimento de deficientes físicos não-sensoriais e em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira APAE.

Num segundo momento, entre 1957 e 1993, o atendimento educacional às pessoas deficientes foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial até então vista no país. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país, assim como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Foi criada nessa época, a Federação Nacional das APAES (FENAPAES).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Contudo, essa integração não aconteceu, pois o atendimento educacional ficava sob a responsabilidade de outras instituições particulares subvencionadas pelo governo.

Na década de 70, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Nessa época foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – em 1973, instituição “responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2007, p. 2). Durante esse período ainda, de acordo com a mesma lei, permanece a

concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

Com a criação do CENESP, foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e CADEME, mas houve a continuidade do crescimento das instituições privadas de atendimento das pessoas com deficiência.

Na década seguinte, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE, devido às mudanças na estrutura administrativa do Ministério da Educação, e em 1986, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora da Deficiência – CORDE.

A Constituição Federal em seu Art. 3º, inciso IV traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Define ainda a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). No seu Art. 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mazzotta (1996) acredita que a legislação em questão, pode apresentar duas interpretações, por ele denominadas visão dinâmica e visão estática. Nessa última, pessoas deficientes e não deficientes frequentam sistemas escolares distintos. Dessa forma, por um lado, a pessoa deficiente estaria necessariamente associada a uma escola com atendimento especializado, ou seja, à educação especial, enquanto que a pessoa não deficiente é associada a um ensino comum. Ao contrário, se pessoas com e sem deficiência frequentarem juntamente um sistema de ensino e aprendizagem dentro de um ensino comum, a visão que Mazzotta sugere da lei é dinâmica.

A Lei Federal Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, nº. 7.853 (BRASIL, 1989), em seu Parágrafo Único, garante principalmente, que a oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino seja obrigatória e que a oportunidade de educação deve ser oferecida em todos os níveis, da pré-escola a cursos profissionalizantes.

O compromisso assumido pelo Brasil, juntamente com mais 87 países, durante a conferência de Salamanca (DECLARAÇÃO..., 1994), Espanha, em 1994, impulsionou o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares em nosso país.

Um aspecto positivo desse documento, apontado por Omote (2004, p. 1) é o fato de nunca haver existido um “movimento em prol de deficientes que envolvesse tão amplamente tantos segmentos da sociedade em debates e busca de ajustes às novas idéias” a ponto de modificar a concepção do deficiente como pessoas portadoras de uma patologia - e, conseqüentemente, apenas tratada por especialistas - para uma pessoa com habilidades, capacidades cognitivas que podem ser estimuladas por um educador²¹.

Após a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO..., 1994) outros aportes legais continuaram a tratar da inclusão dos deficientes na sociedade, e particularmente, na rede regular de ensino. Exemplos de legislações estaduais paulistas e nacionais que garantem o direito de ingresso e permanência de alunos deficientes no sistema de ensino regular brasileiro são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro) –

²¹ Ferreira (2006), entretanto, afirma que a tentativa de inclusão ou diminuição à disparidade entre grupos dominantes e grupos de desfavorecidos, por parte de governos de todos os países, foram até o momento insatisfatórias.

LDBEN 9.394/96²², o Decreto nº. 3.298 (BRASIL, 1999)²³ e a Resolução nº. 5 (SÃO PAULO, 2000)²⁴.

Ainda com relação aos aportes legais a favor de pessoas com necessidades especiais, em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Mais recentemente, em 3 de maio de 2008, entrou em vigor a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. O Brasil promulgou o decreto legislativo que ratifica a convenção em questão no dia 09 de junho de 2008.

A Convenção define pessoas com deficiência como aquelas que “têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, 2008). E estabelece como propósito “promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (ONU, 2008).

As leis que objetivam regulamentar a educação especial parecem ter surtido algum efeito no cenário educacional brasileiro, visto que as matrículas de alunos com alguma deficiência têm aumentado gradativamente a cada ano nas instituições escolares regulares.

Concernente à educação especial, o Censo Escolar de 2009 do Estado de São Paulo (INEP, 2009) registra o total de 184.706 alunos com deficiência frequentando escolas públicas e privadas em todos os níveis de ensino.

²² Apêndice 1.

²³ Apêndice 2.

²⁴ Apêndice 3.

Apesar de todo aporte legal que regulamenta a educação inclusiva e especial, o processo real de inclusão está longe de acontecer. Primeiro, porque a maioria dos governos parece fazer vistas grossas à sua responsabilidade tanto acerca dos recursos financeiros para adaptação de escolas a fim de promover o acesso do deficiente, como acerca da formação de profissionais especializados nessa área. Em segundo lugar, pode-se considerar que recursos financeiros e legislação não bastam para a real inserção de alunos com deficiências em escolas regulares, fazendo-se necessárias ações mais concretas, como por exemplo, modificação atitudinal das pessoas que trabalham mais diretamente com os deficientes em processo de inclusão, nesse caso, o professor²⁵.

2.2. Surdez, deficiência auditiva e formação de identidade

Antes da discussão sobre o processo de inclusão de pessoas S/DA no contexto educacional brasileiro, faz-se necessária a reflexão acerca da formação de identidade dessas pessoas, pois como a pessoa se representa pode ser fator determinante no seu processo de aprendizagem.

Pode-se definir “identidade” como a “consciência que alguém tem de si mesmo” (DICIONÁRIO..., 2010), construída na interação com indivíduos, intermediada pela linguagem. Benveniste (1995, p. 286) define o processo de formação do sujeito, afirmando que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito...”.

Assim como Benveniste, Fairclough (cf. MEURER, 2005), fundamentado pela sua análise de discursos políticos e de propaganda, compartilha a concepção de que a identidade do sujeito é intermediada pela linguagem. Para ele “a linguagem é uma forma de ‘prática social’, na qual as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente” (FAIRCLOUGH, apud MEURER, 2005, p. 82). Isso seria o mesmo que afirmar que a linguagem em forma de discurso tem poder constitutivo, o que “cria, reforça, ou desafia: (a) formas de conhecimentos ou crenças, (b) relações sociais e (c) identidades ou posições sociais” das pessoas.

²⁵ As atitudes de professores que têm alunos em processo de inclusão vão ser mais detalhadamente discutidas na seção 2.5 desse Capítulo.

Gee (2004) também advoga a favor da associação de linguagem e formação de identidade, quando atenta para o fato de que todo tipo de linguagem pressupõe um interlocutor, justamente por esta ser responsiva, constitutiva.

Coll e Onrubia (1998, p. 79) afirmam que a linguagem ocupa lugar privilegiado na mediação de construção de significados, ou seja, a linguagem

possibilita que as pessoas possam, (...) tornar públicas, comparar, negociar e, finalmente, modificar as suas representações da realidade no transcurso das relações que mantêm com outras pessoas, o que transforma a linguagem em ferramenta essencial para construção do conhecimento.

A linguagem, gestual ou oral, é a forma de interação entre as pessoas desde o nascimento, e portanto, depreende-se que este seja o momento inicial da formação da identidade da criança. Martins (2004) exemplifica o processo dessa construção desde a tenra idade, considerando que a expansão progressiva da frase infantil - que, em um primeiro momento é formada por um vocábulo e posteriormente por mais palavras – “está intimamente relacionado ao progresso de diferenciação em relação ao outro” (MARTINS, 2004, p. 5) e que tal processo se “traduz na construção progressiva da subjetividade”.

Para construção da subjetividade da criança, linguistas e psicólogos apontam o adulto como peça fundamental, uma vez que este lhe serve de modelo. É pela atuação dos pais e pessoas a sua volta que a criança adquire a funcionalidade da língua e formas de comportamento (RONDAL et al, 2007), ou seja, é nas práticas sociais que a pessoa faz a representação do outro e de si mesma.

A participação em diferentes práticas sociais nos faz assumir personalidades diferentes, uma vez que “diferentes facetas da pessoa são invocadas para diferentes propósitos e contextos” (STREET, 2006, p. 468). Por isso, Street (2006) sugere que não há uma pessoa única, completa, acabada, mas diferentes *personas*, de acordo com papéis que são exigidos de alguém em situações pontuais.

A interação com o outro se torna uma situação peculiar no caso da pessoa com alguma deficiência, pois a esta é atribuída uma gama de atributos definidos pela sociedade.

Esses estigmas atingem sobremaneira a pessoa S/DA e surgem de “expectativas estereotipadas”²⁶ (GOFFMAN, 1975 p. 34) oriundas de crenças em tempos remotos.

Um panorama histórico (HISTÓRIA..., 2008) pode nos alertar sobre como nossas representações sobre a identidade de pessoas com deficiências foram criadas e porque certas atitudes de estranheza (GOFFMAN, 1988), relacionadas com essas pessoas nos acometem, quando nos deparamos com suas limitações.

Em tempos primitivos as crianças com alguma deficiência poderiam ser mortas, uma vez que eram consideradas um estorvo, principalmente para povos nômades. Também eram vistas como manifestação da presença divina ou então, sujeitos capazes de absorver os males que recairiam sobre o grupo. Os gauleses sacrificavam crianças surdas ao deus Tutátis.

Na Antiguidade há documentos (papiro de Brungsch, no século XVI a.C.) que apresentam receitas contra surdez. O papiro de Ebers, datado do século XVII, contém vários textos sobre inúmeras doenças e deficiências físicas e sensoriais.

Na Idade Média, observam-se posturas contraditórias em relação à pessoa com deficiência. Os deficientes eram considerados como imperfeições divinas, e eram alvo da caridade nos mosteiros ou serviam para divertimento nos castelos. Os surdos, por exemplo, eram considerados ineducáveis ou possuídos por maus espíritos e respeitados juridicamente – somente - se falassem. Somente dessa forma, poderiam tomar posse de sua herança. Poderiam se casar unicamente mediante permissão do papa.

Na Idade Moderna, há interesse pela valorização do corpo e nesse sentido, a pessoa com deficiência é alvo de pesquisas científicas. Jerônimo Cardano (1501-1576), médico e matemático, inventa um código para ensinar os surdos a ler e escrever. Laurent Joubert (1529-1582) acreditava que a criança conseguiria aprender a falar mesmo sem poder ouvir.

A partir do século XVII, as crianças com surdez foram progressivamente alvos de pesquisas. Hospitais e escolas especiais foram construídos para elas e os estudiosos da época defendiam educação de pessoas surdas por métodos que lhes ensinassem a falar.

²⁶ Apesar de Goffman não tratar de deficiências, as concepções de estereótipo e estigma podem ser associadas às pessoas deficientes, por distinguirem o que é “comum” do que é “diferente”.

Na Idade Contemporânea, ampliam-se as escolas para os surdos e, apesar de ainda haver uma forte tendência ao oralismo, a aceitação da comunicação dos sujeitos S/DA por meio de gestos é paulatinamente considerada. Congressos mundiais de surdos e o reconhecimento governamental sobre os direitos de pessoas S/DA têm sido uma grande contribuição à formação da identidade desses indivíduos.

Nossas representações sobre o outro podem conter raízes tão profundas que mesmo que o outro tente mudar sua imagem, isso não lhe é possível. Parafraseando Goffman (1975), a audiência acredita que determinada representação é tudo o que há no indivíduo e esta não espera que ele aja de outra maneira.

Nota-se, então, que todo o processo sócio-histórico-cultural do qual fazemos parte pode explicar porque, na grande maioria dos casos, há a resistência de aceitação da criança com alguma deficiência, em qualquer grau, no seio da família e esta se torna desestruturada a partir do momento que toma conhecimento de sua nova realidade.

No caso desse trabalho, as perguntas são voltadas aos familiares de crianças S/DA. Tais reflexões sobre como os pais vêem os filhos S/DA é relevante na medida em que a representação dos genitores influencia na formação da identidade das crianças. Muitas vezes a representação dessas crianças sobre si mesmas é marcada por sentimento de não aceitação e de exclusão já no ambiente familiar, o que, posteriormente se refletirá no âmbito escolar.

Desse modo, ao considerarmos a interação intermediada pela linguagem como parte fundamental na formação da identidade, devemos atentar para a relação, principalmente, de pais ouvintes e filhos S/DA. Como pais ouvintes de pessoas S/DA se comunicam com seus filhos? Como esses filhos interagem com os pais, uma vez que os sujeitos S/DA estão imersos em um ambiente onde a oralidade prevalece - e o que, em princípio, não faz parte do mundo desses sujeitos? Muitos pais não conseguem ter uma interação bem sucedida com seus filhos S/DA por não saberem ou por não quererem adquirir uma nova forma de comunicação e isso presumidamente causará marcas na representação da pessoa S/DA.

Esse desequilíbrio é explicitado nos exemplos de representações que mães de pessoas S/DA, por exemplo, fazem de seus filhos como alunos pertencentes à escola de ouvintes.

No ato da matrícula, algumas mães, bem como as próprias crianças S/DA, escondem o fato da deficiência para que não sofram discriminação na instituição escolar e criam uma *fachada* (GOFFMAN, 1975)²⁷ por um certo tempo, naquele “cenário” até que a deficiência seja descoberta.

Outras mães alegam que seu filho S/DA pode estar convivendo normalmente com ouvintes, porque deles se diferencia muito pouco ou nada, uma vez que consegue falar e ler, e, portanto, é considerado “normal”. Goffman (1975, p. 25) explica esse tipo de comportamento:

[Q]uando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que vêem no momento possui os atributos que aparenta possuir, que o papel que representa terá as conseqüências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser.

Algumas das características atribuídas aos alunos S/DA, descritas por Silva (2005) em sua tese de Doutorado sobre as representações de pais e professores a respeito dos desses alunos são: pessoas “mais sinceras”, “hiperativas”, “distraídas”, “que não fazem tarefas”, “esforçadas, mas incapazes de aprender”...

Adicionadas a essas representações, os professores acreditam muitas vezes, que os alunos S/DA, apesar de sua limitação sensorial, são ouvintes em potencial e que, portanto, podem aprender da mesma forma que os ouvintes. Tal representação pode criar a expectativa por parte dos pais e professores de que os alunos S/DA sejam sujeitos bilíngues, uma vez que se expressariam por meio da Libras, e também seriam capazes de aprender o português de forma considerada eficaz²⁸.

Se considerarmos que todo discurso é constitutivo, muitos alunos S/DA podem aceitar esses rótulos (GOFFMAN, 1988) como verdadeiros e se apropriarem das características a eles atribuídas, formando desse modo sua identidade social.

²⁷ Goffman advoga que a fachada é caracterizada pela discrepância entre a aparência e a realidade.

²⁸ A realidade se apresenta um pouco diferente desse fato. Primeiro, porque nem todo sujeito S/DA conhece Libras e segundo, a maioria deles tem dificuldades em aprender o português.

Silva (2005, p. 179) alerta que “o(s) posicionamento(s) do aluno surdo pela escola e pela família determina(m) a construção da sua identidade”. Enfim, a narrativa de pais, professores e dos próprios sujeitos S/DA, cristalizadas por padrões culturais, crenças, valores e concepções imbricados na sociedade, “impede o aparecimento de outras histórias e de outras representações sobre o indivíduo surdo” (SILVA, 2005, p. 205).

Outro aspecto identitário relevante é a questão da comunicação entre pessoas S/DA e seus pares ou com ouvintes. Estudos evidenciam a relevância do contato de crianças S/DA, desde os primeiros anos de aquisição de linguagem, com adultos S/DA, uma vez que a convivência entre sujeitos com as mesmas limitações proporciona, além do conhecimento da sua língua natural, a aquisição cultural, fato que pode ter como consequência, o fortalecimento de sua identidade surda.

A língua portuguesa pode ser considerada a segunda língua, pois nem sempre é aprendida de forma “natural”, mas institucional, para que os sujeitos S/DA possam se integrar ao contexto ao qual pertencem. O oposto ocorre para os pais que consideram Libras uma segunda língua, completamente estranha ao seu contexto histórico-cultural.

Nesse ponto, é pertinente ressaltar que, na medida em que se aprende uma língua estrangeira, assumimos uma nova identidade, pautada nas características da nova língua. Disso se depreende que, para as pessoas S/DA, aprender o português é pertencer a uma nova realidade, assumir um novo papel, diferente daquele que pode ser considerado “natural” para eles.

Félix (2008) cita Behares (1999)²⁹, ao abordar o papel da língua na formação da identidade, afirmando que Libras é componente essencial para a constituição de uma identidade surda, já que aquela é fator unificador da comunidade surda, atribuindo ao grupo minoritário “sentido de identidade corporativa e de solidariedade” (FÉLIX, 2008, p. 146).

Skliar (1997, p. 131) também entende que dificuldade de comunicação entre pais ouvintes e de filhos S/DA, e conseqüente limitação interativa entre eles, podem acarretar “estruturas de isolamento psicológico nas crianças surdas”.

²⁹ BEHARES, L. E. Línguas e Identificações: as crianças surdas entre o ‘sim’ e o ‘não’. In: C. Skliar (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 131-147.

Para finalizar, cabe explicitar a categorização sugerida por Perlin (1998), que lista as identidades surdas em quatro categorias: (a) identidades surdas, ou seja, surdos militantes que são, principalmente, líderes de movimentos surdos, empenhados em posicionamento político; (b) identidades híbridas, se caracterizam como surdos nascidos ouvintes que perdem a audição com o passar do tempo; (c) identidade surda incompleta, ocorre quando o sujeito, devido aos estereótipos ou ao conhecimento ou resistência a reconhecê-lo, não se identifica como surdo; e, (d) identidades surdas em fase de transição, aquela que se refere ao momento de câmbio em que os surdos deixam a identidade flutuante e se projetam na identidade surda. Há ainda, surdos que se identificam como usuários de língua de sinais, como falantes de português. Apesar dessa tentativa de categorização, deve-se considerar que não há uma característica estanque para cada indivíduo, por este se encontrar em constante transformação.

2.3. Surdez, deficiência auditiva e inclusão

Em sequência, passamos à descrição da situação de alunos com limitações sensoriais auditivas no contexto educacional. Antes, porém, é relevante discorrer sobre o tipo de instituição que as pessoas S/DA devem (deveriam) frequentar.

Sem dúvida, há ainda muita polêmica sobre a educação de surdos em escolas regulares.

Marchesi (1995b) aponta quatro motivos principais para essa polêmica. Primeiramente, segundo ele, os alunos S/DA, em geral, recebem pouca atenção de qualidade, porque o número de alunos por sala é grande e os recursos técnicos são pequenos. Em segundo lugar, os professores das escolas regulares não estão preparados para ensinar crianças S/DA. Terceiro, a não aquisição da linguagem oral ou o retardamento desta afetam as possibilidades de uma aprendizagem normal. Segundo Marchesi (1995b), os alunos surdos têm atraso no rendimento escolar. Estudos mostram que alunos com surdez aos 18 e 19 anos têm rendimento escolar de ouvintes com 11 ou 12 anos. Além disso, o atraso na comunicação oral pode prejudicar sua integração social. Finalmente, a quarta razão diz respeito à forma de comunicação. Apesar da “opinião quase unânime das associações dos surdos” (MARCHESI,

1995b, p. 215) de que a língua de sinais é necessária para a educação dos sujeitos S/DA, esta é marginalizada no contexto educacional.

Skliar (1998) aponta para a pedagogia corretiva adotada pelas escolas especiais para pessoas S/DA desde os princípios do século XX, o que resulta atualmente em modelo de medicalização³⁰ da surdez. Isso significa que, por um período de mais de cem anos, as instituições especiais têm trabalhado junto aos sujeitos S/DA priorizando tentativas de correção e de normalização, bem como assumindo uma postura de caridade e benevolência.

Ainda, segundo o pesquisador, o fato de tais instituições serem reguladas pela cultura social vigente reforça o aspecto da hegemonia de uma ideologia clínica na educação dos surdos, a partir do momento que essa cultura social

requeria a capacidade de controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7)

Essas concepções geraram implicações de fracasso que se refletiram nas “identidades surdas, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc” (SKLIAR, 1998, p. 9). Apesar disso, o pesquisador não concebe a escola inclusiva como a solução para o fracasso da escola especial.

Talvez pelos mesmos motivos apresentados por Skliar, Sá (1998) também não defende as escolas especiais para surdos. Para essa pesquisadora muitas das instituições especiais para surdos “insistem em vê-los como os ‘coitados deficientes anormais’ que precisam de ajuda e assistência” (SÁ, 1998, p. 189, 190), não propiciando aos sujeitos com surdez uma educação significativa. Sá (1998, p. 189) sugere uma escola de surdos e não escola especial para surdos. Em suas próprias palavras,

O que defendemos é “Escola de Surdos”. Posso até arriscar a dizer: defendemos escola regular para surdos, ou seja, escola comum, escola igual a qualquer

³⁰ Entenda-se pelo termo “medicalização” a tentativa de “curar” a surdez, por meio de estímulos de restos auditivos – quando estes existem -, esperando que o sujeito S/DA reproduza a fala como um ouvinte.

outra escola, mas escola que usa a sua língua, que reflete sua condição de diferente³¹.

No mesmo viés, Skiar (1998, p. 26) recomenda que instituições responsáveis pela escolarização dos sujeitos S/DA valorize a “criação de políticas lingüísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação”. O pesquisador faz também referência às potencialidades - no sentido de direitos – educacionais dos alunos com surdez. No excerto a seguir estão descritas as potencialidades que o autor acha relevantes na educação desses sujeitos:

a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc (SKLIAR, 1998, p. 26).

Para Marchesi (1995b, p. 219)

[E]ntre os objetivos gerais que se referem ao grupo de crianças surdas integradas, seria conveniente incluir dois imperativos: 1. Fazer menção do tipo de código lingüístico que os surdos vão adquirir e utilizar, e indicar qual é o desenvolvimento que se busca para eles. 2. Indicar que relações consideram-se necessárias que as crianças surdas estabeleçam com as pessoas surdas. Para os alunos ouvintes dever-se-ia incorporar, entre os objetivos gerais, o conhecimento, o respeito e o apreço pelos alunos surdos e sua linguagem específica. Para ambos os grupos, dever-se-ia fazer uma menção explícita das relações que se busca estabelecer entre eles.

Concordo com Sá e Skliar quando afirmam que a escola especial para pessoas S/DA não lhes proporciona todas as possibilidades de aprendizagem. Tal fato é comprovado facilmente ao analisarmos o currículo das escolas frequentadas somente por pessoas com surdez, o qual não privilegia as disciplinas oferecidas nas escolas regulares.

³¹ Grifo da autora.

Um exemplo de escola regular para sujeitos S/DA, com características apontadas por Skliar (1998) e Sá (1998) é o Instituto de Educação para Surdos – SELI (Surdez, Educação, Linguagem e Inclusão)³², situado na cidade de São Paulo. O instituto apresenta-se como uma instituição preocupada com as necessidades das pessoas com surdez, e adota algumas medidas para que o contexto social e linguístico dos sujeitos S/DA seja respeitado, como por exemplo, que todo professor – independentemente da disciplina que leciona – saiba Libras.

Além disso, as tarefas devem favorecer a experiência visual, com o objetivo de satisfazer a necessidade de seus alunos S/DA. Essas modificações de estratégias pedagógicas parecem ter sua origem na mudança de visão sobre o sujeito S/DA (SKLIAR, 1998), ou seja, a pessoa S/DA é considerada não um sujeito com patologia, mas um sujeito que pertence a uma comunidade, que tem sua identidade própria e que, portanto, deve ter seus direitos respeitados.

Marchesi (1995b, p. 230) defende que o diferencial não está no tipo de escola para pessoas S/DA, mas no tipo de trabalho pedagógico utilizado na escola. Para o pesquisador, “[A] principal variável está no processo de comunicação estabelecido na escola e nos métodos e estratégias educacionais escolhidos, e que estes processos e estratégias sejam mais adequados às possibilidades de cada aluno”.

Ademais, é importante levar-se em conta o nível cognitivo e linguístico do aluno, e não tanto o nível de perda auditiva, porque apesar da estreita relação entre perda auditiva e atraso do rendimento cognitivo, nem todas as crianças vão apresentar essas características e “a ênfase principal deve ser dada aos procedimentos de aprendizagem e não tanto ao acúmulo de conhecimentos ou de informação” (MARCHESI, 1995b, p. 225).

De acordo com estudos na área de desenvolvimento cognitivo de pessoas com surdez, observa-se que a capacidade de aquisição de diferentes conceitos, no âmbito de operações concretas, é a mesma nos sujeitos S/DA e nos ouvintes, havendo defasagem por parte de daqueles adolescentes somente acerca das operações que requerem pensamento hipotético-dedutivo. Dessa forma, os estudos indicam que “pessoas surdas, em comparação com as ouvintes, tendem a ter um pensamento mais vinculado àquilo que é diretamente

³² Mais informações no *site* <http://www.seli.com.br/nova/index.php>.

percebido, mais concreto e com menor capacidade de pensamento abstrato e hipotético (MARCHESI, 1995a, p. 202).

Tendo o sujeito com surdez a mesma capacidade dos ouvintes, ele se diferencia apenas pelas estratégias que utiliza para adquirir conhecimento. A pessoa S/DA pode se apropriar, por exemplo, da linguagem oral e utilizá-la mentalmente, adquirir um sistema linguístico mais simples para ela (a língua de sinais), ou ainda buscar estratégias alternativas que lhe permitam substituir ou complementar o atraso linguístico (MARCHESI, 1995b).

Skliar (1997, p. 126) faz crítica acerca da associação da perda auditiva com o atraso cognitivo de crianças surdas, principalmente quando se coloca em xeque a questão da língua como auxílio no processo de aprendizagem de pessoas S/DA. Em suas próprias palavras

[S]e os surdos foram excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras e perceptuais mas não de conteúdo de abstração, se foram impedidos de utilizar a língua de sinais em todos os contextos de sua vida, então nada têm que ver os surdos nem a língua de sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de seu pensamento.

E acrescenta que “se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores” (Skliar, 1997, p. 126).

Tal negação tem a ver com a escola que, como lugar de interação, deveria propiciar a negociação e a redefinição de representações (FAIRCLOUGH, apud MEURER, 2005) construídas sobre os sujeitos S/DA. Todavia, a maioria dos professores não foi formada para enfrentar esse tipo de realidade e, por isso, estigmatiza e generaliza esses alunos como seres ‘unos’, devido a sua deficiência sensorial - uma contradição, se voltarmos à concepção do sujeito pós-moderno como alguém que não tem identidade fixa (GADOTTI, 1993).

Além do estigma, outro aspecto a ser considerado na inclusão de alunos S/DA é a aquisição do conteúdo. Toda explanação em sala de aula atualmente é feita, basicamente, por expressão oral, o que dificulta significativamente a comunicação do aluno S/DA e seu

professor. Por isso, as escolas regulares deveriam oferecer uma educação que valorizasse o bilinguismo, para que a identidade desse aluno fosse respeitada.

A partir de depoimento de sujeitos S/DA sobre a importância dos ouvintes aprenderem a língua de sinais, Sá (1998) sugere que Libras seja uma disciplina do currículo escolar no Ensino Médio, assim como o inglês.

Lulkin (1998, p. 42) também considera que a distância entre a língua de sinais e o português é a causa do desequilíbrio social:

A questão do desequilíbrio social torna-se crucial quando enfrentamos, dentro de um ambiente educacional escolar, uma distância muito grande entre duas modalidades lingüísticas da língua nacional: a Língua Brasileira de Sinais (modalidade visogestual e ágrafa) e o Português (falado e escrito). O uso da modalidade *normal* da língua social para a educação escolar, i.e., fala e escrita, também serve de processo de avaliação daquilo e daquele que é ensinado. Portanto, submete o aluno surdo a um procedimento historicamente construído como a única e verdadeira metodologia adequada ao processo de ensino e aprendizagem desse sujeito deficiente sensorial; a condição de um sujeito *inferior cultural* ratifica-se através da avaliação de seu conhecimento, centrada numa modalidade de comunicação em que o aluno é menos hábil, justamente onde reside o obstáculo físico.

Marchesi (1995), sobre a aprendizagem da língua de sinais antes ou concomitantemente com a linguagem oral, afirma que “[I]ncorporar um sistema de comunicação de sinais com as crianças surdas pressupõe aprendê-lo, valorizá-lo, empregá-lo adequadamente e incentivar sua utilização aos que se relacionam com a criança surda: familiares, colegas, etc” (MARCHESI, 1995, p. 221). O estudioso advoga a favor do planejamento de aquisição da língua estrangeira estar em estreita conexão como a língua materna, ou seja, até que “o aluno surdo não tenha alcançado certo domínio de seu primeiro código lingüístico, não é aconselhável iniciar a aprendizagem de uma segunda língua” (MARCHESI, 1995, p. 225).

Nessa mesma esteira, Denise, professora de uma sala de recursos³³ explicita a importância do aprendizado das duas modalidades nesse processo. Pela sua experiência, os alunos S/DA que sabem bem Libras, mas que não conhecem português escrito, não têm bom desenvolvimento na escola regular. Ao contrário, as pessoas S/DA em processo de inclusão

³³ Denise foi a professora que intermediou as conversas entre a pesquisadora e os alunos com surdez e com deficiência auditiva participantes da pesquisa.

em salas regulares têm obtido melhores resultados na medida em que aprimoram seus conhecimentos nas duas línguas.

No excerto a seguir, vê-se a descrição de sua forma de ensinar Libras/português aos alunos por ela atendidos:

porque... eu tenho uma aluninha aqui nesse... nesse..... desse jeito... então, eu começo com libras pra ela... né?... eu começo com que ? com o alfabeto³⁴ () o que significa cada sinal ... o “a” o “b”... no segundo momento que eu vou começar a trabalhar com ela, eu vou começar trabalhá/ Libras... SÓ a figura e o sinal ...e vou escrever embaixo em português sem me importar se ela tá/ memorizando ou não... nesse primeiro momento... AOS POUCOS vou sim... o siNAL ...e o português... eu vou fazendo junto³⁵

Devido ao fato de que, na escola em que a criança está o português vai ser exigido, Denise reafirma importância do conhecimento dessa língua:

pelo fato dela ta/ na escola... lá vão exigir dela o portuGUÊS... então não adianta eu falar pra eles [professores] oh:... ela vai aprender primeiro libras... senão ela vai ficar como (tem a) V e o J... sabem libras mas não sabem o significado ... significado do sinal NO português

Com relação à facilidade de aprendizado dos alunos S/DA, a professora afirma:

e a gente vê... a AGILIDADE... a... memoriZAÇÃO deles quanto à libras....(mas é) impressionante.

Como incentivo a um ensino bilíngue, o ensino de Libras em escolas regulares é amparado por lei. Primeiramente a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua

³⁴ Nesse momento a professora confunde língua de sinais com datilologia. Os sinais representam os vocábulos da Libras e a datilologia - que não faz parte dessa língua - é a “soletração” da palavra por meio do alfabeto manual.

³⁵ Normas para transcrição baseada em PRETTI e URBANO.

Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005)³⁶ regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), visando ao acesso à escola dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos S/DA e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Ao reconhecer a Libras “como meio legal de comunicação e expressão” (SILVA, 2005, p. 38), a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) reafirma a importância desta para o desenvolvimento linguístico, psicossocial e afetivo da criança S/DA.

Entretanto, o panorama anteriormente descrito não é o que geralmente presenciamos nas salas de aulas em escolas públicas regulares, principalmente porque os professores não sabem a Língua Brasileira de Sinais.

Talvez, o conhecimento de Libras pelo professor não seja a solução única para a aquisição de conhecimento pelos alunos S/DA, mas muito provavelmente fortaleceria o vínculo entre educador e educando. Relatos de alunos S/DA, cujos professores se dispuseram a aprender alguns sinais, demonstram tal dedução.

Além disso, uma educação bilíngue envolve mais do que o conhecimento de duas línguas. Para Sá (1998, p. 186), adotar uma abordagem educacional bilíngue significa não somente “dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos”, mas também criar “condições linguísticas e educacionais apropriadas para o desenvolvimento bilíngue”, utilizar em contexto escolar temas culturais, promover o uso da primeira língua em todos os níveis escolares e difundir a língua de sinais além das fronteiras da escola e dar ênfase nos processos de cidadania, “destacando as ações para a profissionalização, e os mecanismos de poder e saber de ouvintes e surdos”.

A escola bilíngue exige, portanto, uma reestruturação que afeta a visão que se tem das pessoas S/DA, mudança atitudinal de professores ouvintes diante de seus alunos com

³⁶ Apêndice 4.

surdez e “redefinição dos objetivos e [d]as estratégias de avaliação” (SÁ, 1998, p. 187), ou seja, o bilinguismo necessita de uma proposta pedagógica que envolva a língua de sinais e os aspectos sócio-culturais que compõem a comunidade surda (SKLIAR, 1998).

Uma vez que as aulas são ministradas somente em português, o ensino se caracteriza como monolíngue em escolas que dizem estar contribuindo para a inclusão e, nesse caso, é o sujeito S/DA quem tem que se adaptar à escola, sendo submetido à normalização³⁷. Silva (2005, p.72) explica normalização como “um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta ao eleger uma identidade e a ela atribui todas as características positivas possíveis, ficando as demais identidades sempre em um nível inferior”. Pessoas S/DA são impedidas de “exercer seu direito social – principalmente o de usar uma língua diferente e de ser educado na sua língua natural” (SÁ, 1998, p. 186)

Na tentativa de suprir a deficiência de uma escola bilíngue, e “considerando a necessidade de se garantir aos alunos S/DA, o acesso às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio” (SÃO PAULO, 2009), o governo do Estado de São Paulo estabelece a presença de um professor conhecedor de Libras nas salas de aulas regulares, para fazer o intermédio do professor e do aluno surdo³⁸.

Ainda que exista um movimento em direção à relevância do ensino bilingue, no Brasil, experiências desse tipo ainda são restritas a poucos centros e para confirmar o seu sucesso na escola, o aluno - tanto o S/DA como o ouvinte - precisa desempenhar as habilidades de leitura e de escrita conforme as normas instituídas histórico, social e culturalmente como corretas e aceitáveis. O português, nesse caso, representa a língua das pessoas bem sucedidas, da classe hegemônica e de quem detém o poder na sociedade brasileira.

Desse modo, nota-se que a Libras faz parte da chamada minoria linguística, e, que, na maioria das escolas, não é respeitada, mesmo na tentativa do processo de inclusão.

³⁷ Silva (2000 apud Silva 2005) descreve “normalização” como operação de ajustes de uma pessoa ou de uma sociedade a determinadas normas.

³⁸ A Resolução SE 38 (SÃO PAULO, 2009), no Art. 1º. estabelece que
§ 1º - Os docentes (...) atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).
§ 2º - A admissão do docente interlocutor da Libras/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.

Pais de pessoas S/DA almejam que seus filhos falem e leiam o português e muitas vezes, negam-lhes o direito de se comunicarem por meio da Libras, uma vez que a essa língua é creditado *status* inferior, somente sendo utilizada como meio de expressão por pessoas que foram incapazes de adquirir a oralidade.

A língua de sinais caracteriza o aluno que não consegue desempenho satisfatório na escola, fazendo com que este se identifique como “burro” e se sinta inferior aos ouvintes (SILVA, 2005), a partir do momento que este não consegue desenvolver as habilidades de leitura e escrita a ele apresentadas pela cultura dominante, nem é capaz de compartilhar o conhecimento difundido na sociedade.

Esse fato pode influenciar significativamente sua personalidade, considerando que as culturas dominantes “constituem fontes de significados para as identidades [das pessoas], à medida que definem o que elas são” (SILVA, 2005, p.78).

A aquisição da Libras como língua materna parece ser um aspecto relevante no desenvolvimento cognitivo e cultural das pessoas S/DA, devendo ser adquirida antes do ingresso à escola regular ou concomitantemente ao português escrito.

Além dos aspectos até o momento salientados sobre a língua de sinais, Carvalho³⁹ (2005, apud FÉLIX, 2008) alerta para o fato de o aprendizado de uma segunda língua acontecer com mais facilidade a partir do momento que a primeira foi adquirida, pois categorias necessárias à segunda língua (L2), já terão sido ativadas durante o aprendizado da primeira língua (L1).

Félix (2008) traz à tona a possibilidade de minimização do fracasso escolar pelos alunos S/DA, se a língua brasileira de sinais fosse considerada sua língua materna e o português sua segunda língua. Segundo ela, dessa forma, “os surdos desenvolveriam as habilidades linguístico-pragmáticas em L1, que seriam a base para os princípios de uso e funcionamento de estruturas linguísticas e as formas de contextualização adequada” (FÉLIX, 2008, p.22). A pesquisadora advoga a favor de uma educação das pessoas S/DA baseada no direito linguístico dessa população, pois acredita que os conflitos nas escolas inclusivas são decorrentes não de algum *déficit* cognitivo dos alunos S/DA, mas da estrutura não oferecida pela escola acerca de adequação às condições linguísticas e culturais dessas pessoas.

³⁹ CARVALHO, O. L. Quando o Português não é a Primeira Língua. Entrevista concedida a Heloísa Alvarenga, publicada em 08/11/2005. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas/>, acessada em 24/08/2006.

Um estudo desenvolvido por Capovilla (2009) entre 1999 e 2009 aponta para a desvantagem dos alunos com surdez em salas regulares. O estudo avaliou 8.000 alunos surdos cursando desde a 1ª. série do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, durante 18 horas cada aluno, em 15 estados. Tinha como objetivo “mapear o desenvolvimento de competências cognitivas e lingüísticas cruciais ao rendimento escolar do surdo” (Capovilla, 2009)⁴⁰.

O estudo ainda analisou a competência dos alunos em leitura alfabética, leitura de textos, escrita alfabética, leitura orofacial, e compreensão de Libras dentro do contexto das políticas públicas de inclusão.

A conclusão à qual chegou Capovilla (2009) foi de que a política de inclusão, “embora benéfica ao deficiente auditivo, é nociva ao surdo”, pois este aprende melhor em escolas específicas com acompanhamento de professores fluentes em língua de sinais. O pesquisador conclui que nessa década de estudo, o Pandesb (Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro)

revelou que o melhor modelo de Educação de Surdos consiste na articulação, em contra-turno, entre educação principal ministrada em Libras e Português escrito na escola específica para surdos (em presença de colegas surdos e sob professor fluente em Libras) e educação complementar sob inclusão na escola comum.

2.4. Interação social na escola inclusiva

Apesar dessa resistência à cultura da comunidade surda pelas instituições escolares regulares, uma vez que não oferecem aos alunos S/DA a oportunidade de receber instruções em língua de sinais ou adequação de materiais, estratégias pedagógicas e avaliação, deve-se ressaltar os aspectos positivos decorrentes da educação inclusiva para essa população.

Primeiro, sendo a escola inclusiva denominada instituição pluralista, aberta aos “diferentes”, e, livre de preconceitos, houve um processo de visibilidade dos sujeitos surdos no contexto escolar, estendido à sociedade em geral.

⁴⁰ Artigo “Avaliação Escolar e políticas públicas de educação para os alunos não ouvintes”.

Em segundo lugar, esse tipo de sistema tem promovido a reflexão sobre o trabalho pedagógico nas escolas públicas, o que pode beneficiar não só as pessoas S/DA, mas também os aprendizes ouvintes.

Uma possível mudança no plano de trabalho deve, não somente incluir modificações e adaptações de estratégias e materiais pedagógicos, mas também, “favorecer sentimentos de segurança, de confiança, de auto-estima pelas tarefas realizadas e de satisfação nas relações pessoais” (MARCHESI, 1995, p. 228), proporcionando aos alunos S/DA adaptação social, auto-estima, satisfação no colégio e possibilidades de relação com outros colegas.

Coll e Onrubia (1998, p. 77, 78) trazem à baila o aspecto da socialização como uma das características da educação escolar, definindo-a como o

conjunto de atividades e práticas socialmente estabelecidas e regulamentadas com a finalidade de ajudar os membros do grupo social a assimilar e apropriar-se de idéias, conceitos, habilidades, destrezas, normas de conduta, sistema de valores, etc, que se consideram relevantes para a participação adulta, ativa e crítica nesse grupo.

Com o objetivo de verificar em que medida a escola inclusiva tem contribuído para a promoção de uma visão mais positiva sobre a surdez e suas especificidades, o estudo desenvolvido por Félix (2008), ao focar sua atenção na questão da socialização dos alunos surdos em escolas regulares, enfatiza a interação desses alunos com seus professores e colegas.

Ela constata que a interação social é delimitada pelo grau de perda auditiva, ou seja, quanto maior essa perda maior a dificuldade de interação, ou seja, alunos com deficiência auditiva profunda se arriscavam muito pouco durante conversas com amigos e professores em sala de aula.

Tal atitude é comparada à atuação de estrangeiros, que permanecem alheios aos acontecimentos pelo fato de não compreenderem o que está ocorrendo. Depois de algum tempo nessa situação, os sujeitos com surdez profunda parecem resignados a aceitar sua condição de pertencerem “a um grupo de menor virtude e respeitabilidade” (FÉLIX, 2008, p. 109).

Essa condição se intensifica no espaço escolar e talvez seja por isso que alunos S/DA cheguem à escola “com uma relativa consciência da posição que ocupam na assimetria

social e do modo como os valores culturais da escola não coincidem, muitas vezes, com os valores de suas próprias culturas” (FÉLIX, 2008, p. 101).

Um aspecto positivo da abordagem inclusiva diz respeito à referencial dos sujeitos S/DA, que deixaram de ter “uma identidade homogênea e coletiva, enunciada em ‘mudinhos’” (FÉLIX, 2008, p. 103), e passaram a ser vistos individualmente, chamados pelo nome, o que “faz dos sujeitos surdos, sujeitos histórico-sociais”.

Desse modo, no aspecto relativo à interação e respeitabilidade da identidade da pessoa S/DA, Félix (2008, p.106) constata que a imposição de uma política governamental de inclusão

foi ‘boa’, pois fez com que a professora [...] mantivesse contato diário com os surdos, que superasse o medo de com eles socializar e passasse a vê-los como sujeitos, pessoas que são conhecidas e reconhecidas como tal porque têm nomes e, portanto, participando do mundo das palavras, ditas ou sinalizadas, têm identidades próprias.

Concernente aos alunos ouvintes no processo interativo, Félix (2008) pode observar que, na ausência de uma língua em comum com seus companheiros S/DA, utilizam gestos, também chamados de “linguagem gestual”, “comunicação caseira”, “mímica” como estratégias comunicativas, como se criassem uma terceira língua da qual somente eles compartilhariam. A pesquisadora ressalta a importância de tal modo de comunicação, cujo objetivo principal é a interação com os sujeitos S/DA.

Outros ouvintes, porém, tentavam fazer o alfabeto manual e se interessavam por essa língua. Uma aluna surda auxiliava uma amiga ouvinte com gestos não do alfabeto, mas dos significados das palavras, o que caracteriza a língua de forma estruturada e não apenas soletração de palavras. Dessa maneira, os ouvintes aceitam a língua do outro e “querem experimentá-la, colocando-se no lugar desse outro, nessa experiência viso-gestual” (FÉLIX, 2008, p. 165). Esse processo de interação dá a oportunidade ao ouvinte de experimentar a diferença, respeitar o diferente e, “ao aceitá-lo, o acolhe como alguém que, de fato, pertence ao grupo” (FÉLIX, 2008, p. 166).

2.5. O professor na escola inclusiva

Diante da inserção de alunos com deficiências e de culturas variadas no contexto educacional, o papel da escola deve ser repensado. Uma escola que se propõe simplesmente a transmitir conhecimentos eruditos sem buscar aproximação aos saberes e necessidades dos alunos parece não ser ideal em termos de educação atualmente.

Para satisfazer a necessidade de nossa sociedade capitalista de gerar resultados rápidos e imediatos, as pessoas com alta capacidade de produtividade são consideradas as melhores. Em consequência, a escola ainda tende a menosprezar os que não atendem às exigências do mercado.

Contudo, Pires (2006, p. 84) aponta para importância da escola em encorajar menos as habilidades e promover mais frequentemente a reflexão, a discussão e o questionamento de suas práticas pedagógicas para que as necessidades dos alunos sejam satisfeitas a fim de que “estes se sintam aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos de aprender, conviver e ser”. Esse pesquisador advoga a favor de se aceitar o outro como alguém de valor, ao invés de vê-lo como mercadoria.

Na mesma direção pode-se mencionar a descrição dos objetivos e funções da educação do próximo século por Delors (2003), a qual, além de transmissão de saberes, deve promover orientação de projetos individuais e coletivos, demandando aprendizagem constante.

Ele sugere quatro pilares da educação: (1) aprender a conhecer, relacionado ao ensino formal e entendimento do mundo que nos rodeia; (2) aprender a fazer, ou seja, usar o conhecimento adquirido de forma eficaz em nossas vidas; (3) aprender a viver juntos, o que significa não apenas colocar os diferentes juntos, mas ensiná-los a respeitar a diversidade e diferenças; e, (4) aprender a ser, quando o dever da educação passa a “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2003, p. 99).

No processo de inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares, órgãos gestores de educação nas esferas federal, estadual ou municipal têm papel

determinante, pois a eles é delegado o desafio de providenciar e manter os recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos que esse tipo de educação requer.

Entretanto, é na sala de aula que a inclusão deve se concretizar mais efetivamente, uma vez que é nesse espaço que alunos com deficiências emergem e tem de interagir com colegas e professores.

Para Coll e Onrubia (1998, p. 78),

[O] aluno é o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, mas é o professor quem, com a sua intervenção, determina que as atividades das quais o aluno participa possibilitem uma orientação adequada do processo de construção, assim como um maior ou menor grau de amplitude e profundidade dos significados construídos.

Consciência de seu papel como educador e concepções de aluno – ouvinte e com S/DA são questões imprescindíveis para que o processo de ensino e aprendizagem seja eficazmente construído, uma vez que as crenças sobre si mesmo como profissional e sobre pessoas deficientes incluídas em salas comuns influenciam a prática pedagógica e a avaliação do educador, pois como apontam Coll e Solé (1995, p. 282), tais características pessoais são “supostamente responsáveis por sua eficácia como docentes.”

Coll e Miras (1995, p. 268) não abordam o tema inclusão, mas discorrem sobre o processo de construção da representação mútua entre professor e aluno, o que, de certa forma, nos diz respeito. Os estudiosos consideram a “*concepção que cada um deles [professores e alunos] tem de seu próprio papel e do papel do outro*”⁴¹ elemento essencial para compreender como “funcionam os processos de seleção e categorização, na construção das representações mútuas”

Os professores, na maioria das vezes, julgam seus alunos por meio de idéias pré-concebidas (aparência física, sexo, origem étnica, classe social) e todo o tratamento que lhes dão ocorre em função das expectativas de rendimento oriundas desse processo. Em outras palavras, os educandos podem receber mais ou menos atenção, ter ou não apoio emocional e retroalimentação no transcurso das tarefas propostas a partir desse pré-julgamento.

⁴¹ Grifo dos autores.

Ademais, Coll e Miras (1995) destacam algumas características e atitudes dos alunos esperadas pela maioria dos professores. O esforço, a constância no trabalho, a motivação, o interesse, a responsabilidade, o respeito pelas normas de relação com os colegas e com o próprio professor são critérios que auxiliam professores a categorizar os alunos como “bons” ou “maus”, atribuindo as dificuldades dos primeiros a fatores situacionais que podem ser modificados, enquanto que as dificuldades dos segundos podem ser consideradas como falta de competência.

Toda representação do professor pode se concretizar dependendo da importância que o aluno lhe concede, ou seja, “quanto mais significativa para ele, sensível será para suas expectativas, e, portanto, maior será a probabilidade de que lhe afetem” (COLL & MIRAS, 1995, p. 276). Os alunos que se conformam com as expectativas criadas pelo professor podem confirmá-las e, “aqueles que são depositários de expectativas positivas acabam efetivamente rendendo mais, e os que são depositários de expectativas negativas acabam efetivamente rendendo menos” (COLL & MIRAS, 1995, p. 278).

Isso posto, pode-se depreender que o professor é peça fundamental na inserção de alunos com deficiência em salas regulares, podendo contribuir tanto para a diminuição como para o aumento da discriminação no contexto de ensino; tanto para o desenvolvimento como para a estagnação dos alunos com deficiências.

Kleiman (1995, p. 1), que discute os processos identitários na formação do professor como agente de letramento, aborda suas dificuldades em deixar de ser simples transmissores de conteúdo ou mediadores⁴² de conhecimento, devido às crenças adquiridas durante sua formação.

Segundo ela, atualmente, existem dois modos de representar o professor: “um hegemônico, informado teoricamente pelo socioconstrutivismo, e um outro emergente, informado pelos estudos de letramento que, (...) poderia, se não substituir, complementar o primeiro”.

Ao assumir o papel de agente de letramento, esse profissional, em primeiro lugar, tem participação ativa e pode intervir na sociedade não sendo apenas um mero ator, e em segundo, professor e aluno trabalham simetricamente para a construção do saber,

⁴² Kleiman (1995) problematiza o termo “mediador” de Vigotsky, quem concebe o sujeito como uma construção social das/nas interações (...) e outorga um papel central ao professor na co-construção do saber.

contrastando com o conceito de Vygotsky que descreve o professor como alguém que intermedeia “dois interessados em uma negociação” (KLEIMAN, 1995, p. 3). De acordo com essa pesquisadora, “as representações das funções do professor comportam, já há tempos, uma mudança significativa: ele organiza, orienta, mas não impõe, sempre visando à colaboração e à cooperação na interação” (KLEIMAN, 1995, p.7).

Assim como Kleiman (1995), Coll e Solé (1995) ratificam o papel do professor como intermediador da aprendizagem e reforçam as vantagens da abordagem construtivista para a aquisição satisfatória de conhecimentos dos alunos.

Segundo os dois últimos, a atitude de intermediação entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva desempenhada pelos alunos, “implica dirigir os esforços para a compreensão de como se exerce a influência educativa, de como o professor consegue incidir sobre a atividade construtiva do aluno, promovendo-a e orientando-a, com o fim de ajudá-lo a assimilar os conteúdos escolares” (COLL & SOLÉ, 1995, p. 288).

Além de Kleiman (1995) e Coll e Solé (1995), que advogam a favor de uma postura de “agente de letramento” por parte do professor, muitos outros pesquisadores se preocupam com o papel desse profissional.

Rodrigues (2007), por exemplo, atribui-lhe múltiplas funções, tais como: (a) o conhecimento científico da matéria que ensina; (b) a aplicação psico-pedagógica; (c) aplicação de metodologias de ensino; (d) animação de grupos; (e) promoção da atenção à diversidade; e, (f) promoção da cidadania, educação cívica, educação sexual, educação comunitária, etc.

Modificações de comportamento por parte dos professores diante do processo de inclusão de pessoas com deficiências não são fáceis de se constatar a curto ou médio prazo, porque esbarram na formação do professor.

Com exceção do curso de Pedagogia, outros cursos superiores de formação de professores não abordam a questão das deficiências em seus currículos, o que possivelmente desencadeia resistência e medo por parte de professores quando se defrontam com deficientes físicos, intelectuais, sensoriais em salas de aulas comuns.

Contudo, a necessidade de mudança de uma postura pedagógica parece ser unânime entre especialistas e estudiosos na área de educação especial, uma vez que prioriza

flexibilizações possíveis de currículos e avaliações, respeitando, assim, os limites e capacidades de cada aluno.

Segundo estudos na área da Linguística Aplicada, esse fato se concretizará se o professor tiver desenvolvido, durante seu curso de formação, duas competências primordiais para seu trabalho, quais sejam: a competência profissional, sugerida por Almeida Filho (1998) e a competência reflexiva explicitada por Basso (2001).

A primeira permite que o professor tenha bem definido seu papel como profissional, seus deveres e direitos como/de educador, enquanto a competência reflexiva possibilita a esse profissional repensar suas atitudes, estratégias, abordagens e tipos de avaliação, proporcionando aos alunos deficientes - por exemplo - respeito a seu direito concernente à educação.

O professor reflexivo se torna criativo, investigador e ético (Pires, 2006), buscando aprimoramento de conhecimentos mesmo após o término de seu curso superior, em constante e contínua formação em serviço.

Para Pires (2006, p. 92), o professor é co-responsável pelo processo de inclusão, devendo, portanto, se libertar de preconceitos e “reconhecer o valor das diferenças e a riqueza que elas proporcionam ao desenvolvimento de cada um dos alunos e ao crescimento profissional dos educadores”. É característica ética do professor reflexivo assumir compromisso e cumplicidade com seus alunos, provocar para “ensejar e amar o encontro com o outro, como forma de valoração e apreço do outro, enquanto ser humano, valor fonte de todos os valores.”

Além da formação continuada de professores em serviço e flexibilização do currículo e da avaliação para alunos com deficiências, Denari (2006) aponta para o trabalho conjunto entre professor da classe comum e professor especializado como mais uma proposta para o êxito da inclusão. Trabalhando colaborativa e cooperativamente, o professor contaria com o suporte especializado garantido por lei⁴³.

⁴³ A Resolução n.º 95 (SÃO PAULO, 2002) propõe o atendimento de pessoas com necessidades especiais, preferencialmente em classe regulares de ensino, “com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais” (DENARI, 2006, p. 50) e a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada

Atualmente, profissionais em Educação Especial são graduados em cursos de Pedagogia e se especializam nas áreas de deficiência mental, visual, física ou auditiva. Por outro lado, profissionais não diretamente relacionados à área de educação, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, podem complementar sua formação em cursos de pós-graduação de mestrado ou doutorado relacionados à educação especial.

Mais especificamente aos alunos S/DA, Marchesi (1995b) concorda que, para que esses alunos alcancem as metas educacionais estabelecidas, além da necessidade de adequação da comunicação em sala de aula e a utilização da língua de sinais, é primordial a reflexão dos professores em suas áreas sobre os objetivos e conteúdos e metodologia.

Para esse pesquisador, o professor que ensina pessoas S/DA, dever possuir três habilidades básicas: “conhecer as formas de aprender da criança”; “saber dialogar com ela”; e, “saber propor tarefas adaptadas a suas possibilidades de aprendizagem e a suas estratégias específicas” (MARCHESI, 1995b, p. 229). Em suas próprias palavras, o estilo de ensino do professor “torna-se um dos fatores mais importantes para a educação da criança surda”.

E, no tocante à questão de estratégias e metodologias utilizadas por professores em classes que incluem alunos S/DA, o autor sugere como princípios metodológicos: (a) definir a experiência dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem e favorecer atividades próprias; (b) organizar atividades em pequenos grupos para que os alunos S/DA tenham a possibilidade de interagir com as outras crianças. A experiência de interação e cooperação é fator facilitador para a aprendizagem de alunos S/DA; (c) propor tarefas diversas aos diferentes grupos de alunos; (d) utilizar recursos visuais que dêem apoio à transmissão da informação oralmente, como desenho, leitura, vídeo, cartaz.

Até o momento, apresentamos características de um professor ideal em uma realidade supostamente razoável, que na grande maioria das vezes não é o encontrado nas escolas públicas brasileiras.

Muitos são os fatores que impedem que o professor adquira as qualidades consideradas ideais para sua função. Carga horária semanal alta, número grande de alunos por sala, salário baixo são algumas das reivindicações frequentes que ouvimos de professores da rede pública já há alguns anos.

para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Contudo, existem professores que, apesar de toda dificuldade fazem esforço no sentido de se aprimorar e tornar suas aulas mais atrativas para os alunos, mas que não são capazes de desenvolver um trabalho satisfatório por falta de conhecimento específico sobre a deficiência de seu aluno.⁴⁴

A seguir, apresentamos o percurso metodológico seguido durante o procedimento de coleta e análise dos dados.

⁴⁴ Na tentativa de formar professores especializados em alunos com deficiências, a Universidade Federal de São Carlos tem oferecido o curso de graduação em Educação Especial desde 2008. O objetivo é formar profissionais que entendam dos tipos de deficiências bem como da parte pedagógica a fim de oferecer aos professores na ativa adaptação de materiais e estratégias requeridas pelos alunos com deficiência.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para levarmos adiante a proposta de pesquisa, os sujeitos, o cenário, os instrumentos e o tipo de pesquisa foram definidos, o que, de certa forma, nos direcionou para os procedimentos a serem seguidos, tanto para a coleta como para a análise dos dados. Veja-se a descrição desse percurso nas seções abaixo.

3.1. Metodologia

Como nossa pesquisa tinha a ver com alunos da escola pública regular, um dos nossos primeiros passos metodológicos foi o estabelecimento desse cenário, pois sabíamos que ali encontraríamos alunos S/DA.

3.1.1. Cenário

Esse cenário foi fragmentado, uma vez que além da escola regular, os alunos S/DA frequentavam também uma Sala de Recursos.

(a) Escolas

Como os alunos S/DA não estão concentrados em uma mesma escola pública regular, as observações em sala de aula foram feitas em quatro escolas estaduais.

As classes onde os alunos S/DA estudavam tinham em média trinta e cinco alunos por sala e não apresentavam nenhuma adaptação (como piso de madeira⁴⁵, por exemplo) necessária à deficiência de alunos com surdez.

A maioria dos alunos observados sentava-se nas primeiras carteiras e tinham ao lado amigos que os ajudavam nas tarefas em classe.

(b) *Sala de Recursos*

A sala de recursos é um espaço onde se encontra o apoio pedagógico aos alunos S/DA e em processo de inclusão.

Há, na cidade pesquisada, dois pólos das Salas de Recursos: um situado em um bairro bem populoso, cerca de dez minutos do centro da cidade e outro localizado na área central. Ambos são pontos de fácil acesso para os alunos que necessitam de atendimento, por se localizarem perto de pontos de ônibus. Tanto a sala do pólo mais afastado do centro, como a do pólo mais próximo se situam em escolas estaduais e estão equipadas com materiais que ajudam os alunos S/DA a desenvolver suas habilidades além da sala de aula regular.

A maior parte dos nossos dados foi colhida no pólo do centro da cidade, cuja sala de recursos é bem estruturada, ou seja, contém materiais necessários ao atendimento dos alunos que a frequentam.

De acordo com Denise, que é a professora responsável pela sala de recursos, ela conta com diversos materiais didáticos - específicos ou não - para os alunos S/DA e sempre que necessita de algo é atendida.

No período da entrevista uma grande verba para a sala estava para ser liberada, e assim, os dois computadores e a impressora iriam ser atualizados. A única coisa da qual a sala não dispunha naquele momento era acesso à internet. Para sanar essa falta, Denise utilizava a sala de informática da escola sempre que precisava ajudar um aluno com pesquisas pelo computador. Contudo, o conteúdo tinha que ser copiado – o que levava muito tempo,

⁴⁵ Por meio do piso de madeira as pessoas com surdez podem sentir algumas vibrações sonoras do ambiente.

segundo ela – pois não era permitido usar a impressora. A Oficina Pedagógica já tinha sido notificada da necessidade da internet e as soluções estavam sendo pensadas.

É relevante destacar que todo apoio material e pedagógico requisitado à Oficina Pedagógica eram enviados prontamente. De acordo com Denise, isso se devia ao fato da Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), bem como a Secretária de Ensino da Região terem formação em educação especial e, desse modo, reconhecerem a necessidade do trabalho baseado no apoio a professores da rede e a alunos que frequentam as salas de recursos.

Nesse contexto - talvez um pouco diferente do que acontece em outras regiões - constata-se que o trabalho conjunto entre profissionais nos vários níveis educacionais pode favorecer os alunos com deficiência em processo de inclusão.

3.1.2. Participantes

Oito alunos foram selecionados para serem observados em sala de aula, entrevistados e requisitados a responder aos questionários. O critério de seleção foi a acessibilidade a esses sujeitos, ou seja, os alunos escolhidos deveriam ser atendidos na sala de recursos, uma vez que a professora especializada em audicomunicação auxiliaria na coleta de dados, intermediando a pesquisadora e os alunos S/DA.

A seguir, estão descritas as características dos oito alunos⁴⁶ S/DA que frequentam escolas regulares públicas e que participaram do projeto:

⁴⁶ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

N.	ID.	P. A.	LBR	L. LAB	C. PORT
Isabela	35	Sensório-neural, profunda, bilateral	Fluente	MuitoBom	Bom
Carla	19	Sensório-neural, severa, bilateral	Fluente	Bom	Bom
Ângela	19	Sensório-neural, profunda, bilateral	Boa fluência	MuitoBom	Regular
Poliana	16	Sensório-neural, profunda, bilateral	Não	MuitoBom	NãoTem
Amanda	16	Sensório-neural, severa, bilateral.	Fluente	Pouca	Pouco
Bianca	13	Perda auditiva severa no ouvido esquerdo e moderada no direito.	Boa fluência	MuitoBom	Bom
Peter	12	Perda moderada bilateral.	Pouca	_____	MuitoBom
Gabriela	16	Perda severa, neuro-sensorial, bilateral	Não	Pouca	Não

Quadro 1. Alunos e suas características sensoriais. Legenda: N=nome; ID=idade; P.A.= perda auditiva; LBR= Libras; L.LAB.= leitura labial; C.PORT.= conhecimento de português.

Os professores⁴⁷ de inglês dos alunos S/DA participaram da coleta de dados por meio de conversas informais comigo. A seguir, estão descritos os alunos S/DA, seus anos escolares, bem como seus professores de língua inglesa.

AL.	S./P.	PROF.
Isabela	3ª. série do supletivo / noturno	Sonia
Carla	3ª. série do Ensino Médio/ manhã	Renato
Ângela	7ª. série do Ensino Fundamental / manhã	Elisabete
Poliana	8ª. série do Ensino Fundamental/ manhã	Elisabete
Amanda	6ª. série do Ensino Fundamental/ tarde	Letícia
Bianca	5ª. série do Ensino Fundamental/ tarde	Letícia
Peter	6ª. série do Ensino Fundamental/ tarde	Helena
Gabriela	1ª. série do Ensino Médio/ manhã	Paula

Quadro 2. Alunos, séries e professores. Legenda: AL= nome do aluno; S./P.=série/período;PROF.= professor.

⁴⁷ Assim como os nomes dos alunos participantes da pesquisa, todos os nomes dos professores também são fictícios.

Denise, professora da sala de recursos e que atende diariamente os alunos S/DA, também foi participante da pesquisa, na medida em que, durante conversas informais e uma entrevista estruturada e gravada, nos forneceu relatos valiosos. Ela é graduada em Pedagogia e habilitada na área da deficiência da audiocomunicação. Isso significa que ela não é intérprete de Libras, mas está fazendo um curso para conseguir o título. Trabalha há quatro anos no pólo situado no centro da cidade e seu trabalho se baseia no ensino de Libras – ou aprimoramento da língua de sinais, para quem já sabe – concomitantemente ao ensino do português escrito.

Outra ajuda prestada pela professora da sala de recursos aos alunos S/DA é o auxílio em dúvidas de conteúdos na sala de aula comum. Esse auxílio pode ser tanto quando os professores fornecem o material para ser estudado ou quando os próprios alunos recorrem a ela se não entendem o que necessita ser feito.

Várias vezes, durante as visitas à sala de recursos, presenciei conselhos da professora para os alunos sobre seus aparelhos auditivos (limpeza, manutenção). Uma vez, ela esclareceu dúvidas de uma menina surda que estava prestes a tirar carteira de motorista, indicando o lugar para onde ela deveria se encaminhar.

Denise também faz o papel de conselheira, pois muito comumente os (pré) adolescentes lhe trazem temas que não são abordados em casa, mas que são corriqueiros entre seus pares. Segundo depoimento da professora, mães de algumas meninas S/DA, por exemplo, não vêem necessidade de conversar com suas filhas sobre mudanças comuns ocorridas nos corpos das filhas porque têm a crença de que elas nunca vão sair de casa.

Então, a professora da sala de recursos assume a responsabilidade de conversar com seus alunos S/DA sobre, por exemplo, menstruação, sexo, gravidez, aborto... – assuntos intrigantes para os (pre)adolescentes, mas que são tabus em casa ou que não podem ser esclarecidos com amigos ouvintes da mesma idade. De acordo com Denise, alguns desses temas surgem durante o atendimento do apoio pedagógico e ela tenta abordá-los de forma natural até onde os alunos tenham interesse ou estejam à vontade para conversar.

Outras vezes, entretanto, são requisitados por mães que não sabem como ou têm vergonha de conversar com seus filhos a respeito de assuntos ainda considerados tabus.

Pode haver pelo menos duas vantagens em deixar a professora da sala de recursos explicar determinados temas aos alunos S/DA. Primeiro, porque a professora

compartilha da mesma língua desses alunos e, portanto, eles compreendem a informação e, segundo, ela conta com materiais didáticos específicos para tais fins.

Conhecimentos transmitidos por professores em salas comuns podem deixar dúvidas aos alunos S/DA ou amigos ouvintes ou com surdez podem lhes passar informações distorcidas. Depreende-se desse modo, que o profissional que auxilia na sala de recursos é um elo importante entre as pessoas S/DA e o mundo que as rodeia, assegurando que informações sejam transmitidas de forma segura por parte de uma pessoa mais experiente.

3.1.3. Instrumentos e Materiais

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados ou geração de registros, como sugere Félix (2007), sobre as percepções de alunos S/DA em relação à língua inglesa foram (a) observações dos vários contextos da escola (sala de aula, sala de recursos); (b) notas mentais⁴⁸; (c) anotações de campo; (d) questionários; (e) entrevistas gravadas em áudio e posteriormente, transcritas; e, (f) desenhos.

3.1.4. Tipo de pesquisa

O presente estudo é definido como uma investigação qualitativa, porque os dados coletados são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 16) e também porque se enquadra nas cinco características apresentadas por esses autores sobre uma abordagem qualitativa.

A primeira diz respeito à fonte direta e natural da coleta de dados, “consistindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47). Na presente pesquisa, assumi a postura de observador não participante, pois não interferei no contexto de sala de aula de língua inglesa, onde alunos S/DA frequentavam – principal cenário da pesquisa. Somente observei as atitudes e ações de alunos dos alunos investigados. Dessa

⁴⁸ Informações que não foram anotadas (por exemplo, conversas informais com os professores de inglês dos alunos observados), mas que foram aproveitadas em algum momento na dissertação.

forma, não houve controle com relação à observação, isto é, não houve simulação para a obtenção dos dados ou “falseamento” como denominam Hitchcock e Hughes (1989 apud Holmes, 1992).

A segunda tem a ver com o aspecto descritivo da investigação, ou seja, os dados colhidos são “em forma de palavras e não de números” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 48). Para a coleta de dados dos alunos S/DA que concordaram em expressar suas opiniões sobre o ensino de língua inglesa, foram utilizados questionários, entrevistas e suas respectivas transcrições e notas de campo.

O terceiro aspecto de uma pesquisa qualitativa, proposto por Bogdan e Biklen (1994), se caracteriza pelo interesse dos pesquisadores “mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49). Na investigação em questão foi observado o processo, ou seja, como os significados foram negociados, ou, de dito de outra forma, como professores e alunos S/DA, por meio da interação, compreendiam o processo de inclusão nas escolas regulares e como um deles influenciava no processo de formação da identidade do outro.

O processo de análise dos dados foi realizado sem a preocupação de confirmação de nenhuma hipótese previamente estabelecida, ou seja, houve tendência à análise de dados de forma indutiva, o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), caracteriza o quarto aspecto da investigação qualitativa.

Finalmente, a quinta e última característica é a ênfase nas perspectivas dos sujeitos. Na tentativa de triangulação de dados, aos sujeitos da pesquisa foi dada a oportunidade de expressão sobre suas opiniões e concepções acerca das aulas de inglês.

3.2. Procedimentos

3.2.1. De coleta de dados

Antes de qualquer procedimento para geração de dados para o estudo das opiniões dos alunos S/DA sobre suas aulas de língua inglesa, foram necessárias algumas

medidas burocráticas bem como conversas informais com pessoas envolvidas no contexto da pesquisa.

Primeiramente, houve a necessidade de encaminhar o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética (COMITÊ..., 2010)⁴⁹ o qual julga possível ou não a realização do estudo. Tal órgão tem como desafio “suscitar no diálogo com pesquisadores e alunos o reforço do compromisso institucional com o conhecimento científico, socialmente relevante e eticamente estabelecido sobre os problemas de saúde de nossa população”.

A partir da sua aprovação pelo CEP-ENSP foi requisitada, por escrito, a autorização à Dirigente Regional de Ensino⁵⁰ responsável pelas escolas onde os dados seriam coletados. Após seu consentimento, entrei em contato com a professora da sala de recursos, Denise, que se mostrou bastante solícita para ajudar a viabilização do projeto. Era parte fundamental da pesquisa, pois seria ela quem faria a intermediação entre mim e os alunos que frequentavam sua sala. Ela ficou responsável por conversar com os pais dos alunos S/DA sobre o trabalho e pelo recolhimento de suas assinaturas.

Acreditávamos, assim, que os pais e os próprios alunos se sentiriam mais seguros em aceitar o convite se a professora da sala de recursos lhes explicasse o propósito de tal pesquisa por sua proximidade e familiaridade com os pais e seus filhos.

Tendo a aprovação dos responsáveis e dos alunos maiores de 18 anos⁵¹, fez-se necessário o contato com diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas estaduais regulares, frequentadas pelos alunos S/DA, para observação das aulas.

É relevante ressaltar que em nenhum momento foram encontrados obstáculos dentro das instituições ou salas de aulas para coletar os dados necessários à pesquisa. Ao contrário, muitas vezes fui recebida com ansiedade e alegria por parte dos gestores e professores, como se ela pudesse auxiliá-los em um trabalho para o qual eles não tinham sido preparados.

⁴⁹ Apêndice 5.

⁵⁰ Apêndice 6.

⁵¹ Apêndice 7.

Pude perceber certo sentimento de alívio por parte dos profissionais de educação ao reconhecer em mim um suporte de como efetivamente materializar o processo de inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares, mesmo que esse não tenha sido meu objetivo ao adentrar a escola.

Para o processo de obtenção dos dados, primeiramente, foram aplicados dois tipos de questionários aos alunos que frequentavam a sala de recursos e que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Gabriela, apesar de ter assinado a autorização para sua participação na pesquisa, foi a única aluna a não responder a nenhum dos questionários, pois havia parado de frequentar a sala de recursos, onde os dados eram colhidos. Dessa forma, o número de participantes nesse momento era de sete.

Os questionários e as entrevistas com os alunos S/DA foram realizados na sala de recursos, intermediado pela professora especializada em audiocomunicação.

O primeiro questionário objetivava o levantamento de dados sobre como as aulas de inglês eram ministradas, que estratégias e materiais eram utilizados e apresentava, predominantemente, perguntas fechadas, ou seja, perguntas com alternativas a serem assinaladas.

O segundo era constituído de perguntas fechadas e abertas, bem como em itens em escala. Esse último tipo tinha como objetivo principal o levantamento mais preciso das percepções dos alunos S/DA sobre as aulas de inglês nas escolas onde estavam sendo incluídos.

A escolha pelo predomínio por perguntas fechadas se deve ao fato de estas poderem ser respondidas de forma objetiva e de serem de fácil análise. A objetividade, no caso das pessoas S/DA, é fator facilitador quando eles não têm domínio completo da língua portuguesa.

Os questionários foram aplicados na sala de recursos, com o auxílio da professora responsável pelo atendimento dos alunos S/DA, que ajudou alguns alunos a entender as perguntas ou a respondê-las, fazendo a tradução da Libras para o português e vice-versa.

Alguns alunos apresentaram dificuldade de entendimento mesmo com opções de alternativas e com a ajuda da professora, devido à falta de conhecimento da língua portuguesa.

Concomitantemente ao processo de coleta de dados por meio de questionários, realizei trabalho de campo nas escolas públicas, observando os mesmos oito⁵² alunos nas aulas de língua inglesa e tomando nota de suas atitudes e comportamentos em contexto real, ou seja, as notas de campo foram geradas predominantemente nas salas de aulas, com atividades propostas pelo professor de inglês em sua turma.

É importante destacar que não tive qualquer participação na formulação das tarefas desenvolvidas, sendo estas de total responsabilidade do professor de língua inglesa.

A observação em contexto real foi relevante para confirmar/confrontar os dados dos alunos, pois muitas vezes o que é respondido no questionário ou na entrevista pode não condizer com as ações dos alunos no contexto de sala de aula.

Apesar de se pressupor que todo pesquisador é considerado participante, e que leva para o campo da pesquisa um pouco de si, isto é, sua visão de mundo, preconceitos, pontos de vista e questionamentos explícitos ou implícitos, minha tentativa nessa fase foi de ser um pesquisador não participante (Vieira-Abrahão, 2006) no sentido de somente observar e tomar notas dos fatos, de comportamentos e reações dos alunos às atividades propostas pelo professor, e não participar ativamente das atividades dos sujeitos investigados.

Algumas vezes, entretanto, foi-me requisitada ajuda aos alunos S/DA com atividades propostas na sala de aula, visto que a professora da turma não era capaz de se comunicar com eles e via em mim um apoio para esse tipo de alunado.

Os alunos, uma vez observados, foram convidados a participar de uma entrevista comigo juntamente com a professora da sala de recursos. Somente duas alunas (Amanda e Gabriela) se recusaram a se submeter a esse procedimento, totalizando seis os participantes nesse momento da pesquisa. Esse instrumento de coleta foi realizado novamente na sala de recursos com a intermediação da professora especialista em língua de sinais que traduzia em Libras minhas perguntas e expressava oralmente as respostas dos alunos.

⁵² A observação foi feita com oito alunos. Gabriela, também foi observada em sala de aula, mas não participou dos demais procedimentos para a coleta de dados.

Deve-se atentar para o fato de que além da minha interpretação, as respostas e perguntas eram filtradas por outra pessoa por meio da Libras, língua que nem sempre contém um símbolo gestual referente a uma palavra específica em português.

Contudo, a comunicação entre a professora e os alunos nesse tipo de procedimento pareceu mais clara e dinâmica do que nos questionários, visto que a falta de entendimento sobre pergunta, pôde ser imediatamente solucionada. Algumas perguntas do questionário deixaram de ser eventualmente respondidas, por falta de compreensão por parte dos alunos. Os alunos foram entrevistados individualmente e a minha voz, bem como a da professora, gravadas em áudio.

Ainda concernente às entrevistas, estas foram semi-estruturadas. Uma vez lidos todos os questionários e feitas observações em sala de aula, elaborei algumas perguntas para o dia da entrevista pautadas na análise dos dados obtidos até aquele momento. Entretanto, enquanto a entrevista acontecia, outras questões que não tinham sido anteriormente planejadas também foram apresentadas, ou seja, foram também utilizadas perguntas abertas.

Finalmente, tomando como exemplo a pesquisa de Lima (2005 apud Vieira-Abrahão, 2006) foi solicitado aos alunos selecionados para a entrevista que ilustrassem suas aulas de inglês (reais) e aulas de inglês que considerariam ideais, para triangulação dos dados dos questionários, das entrevistas e das observações em sala de aula.

3.2.2. De análise dos dados

Com os dados dos questionários, das entrevistas em áudio já transcritas, das notas de campo e mentais e dos desenhos foi possível triangular qualitativamente as informações adquiridas durante a pesquisa, confirmando-as ou refutando-as.

Concernente aos questionários com perguntas fechadas, apesar de cada pergunta ter sido analisada individualmente, houve comparação entre as respostas dadas pelos alunos, ou seja, foi verificado se uma mesma pergunta tinha sido respondida igualmente por dois ou mais alunos.

Havia dois tipos de questões de múltipla escolha: perguntas com possibilidade de assinalar apenas uma alternativa e perguntas com possibilidades de várias alternativas. No primeiro tipo de pergunta – que aceitava apenas uma alternativa -, foi feita a porcentagem de quantos alunos concordavam com a mesma opção. No segundo tipo foi feito um levantamento de porcentagem das respostas mais frequentes.

As perguntas abertas requereram uma análise mais cuidadosa e aprofundada, mas estas nos renderam respostas ricas e detalhadas, possibilitando um mapeamento mais preciso das percepções dos alunos S/DA sobre o inglês.

Depois de analisadas as perguntas, houve entrevistas com os alunos participantes para que fossem esclarecidas respostas confusas ou obscuras percebidas durante a leitura do questionário.

Para a análise dos quatro desenhos⁵³, levei em consideração, especialmente, a interpretação dos próprios alunos sobre seus desenhos, obtida por meio de uma conversa logo após o término da tarefa.

A opção pela participação dos alunos na explanação de seus desenhos foi importante para que se minimizasse qualquer tipo de julgamento errôneo a respeito de suas expressões artísticas. Posteriormente, foram acrescentadas impressões minhas, com respaldo nas notas mentais (opiniões de professores e da professora da sala de recursos sobre os alunos participantes da pesquisa, durante conversas informais) e nas notas de campo, registradas durante observações das aulas.

Em sequência, tendo descrito a metodologia de pesquisa e os procedimentos de coletas de dados, serão realizadas a análise, descrição e discussão dos dados.

⁵³ Anexos 3, 4, 5 e 6. Apenas quatro alunos concordaram em representar suas aulas de inglês por meio do desenho.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, à medida que descrevemos os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, notas de campo e desenhos), explicitaremos sua análise e discussão.

4.1. Questionário (1)

A seguir, abordaremos descritivamente o questionário (1)⁵⁴, analisando e demonstrando como esses dados puderam ser confirmados ou refutados por meio das observações em sala de aula, entrevistas e desenhos.

Dos oito alunos observados em contexto escolar, somente sete responderam ao questionário (1), que se referia à metodologia, às atividades e ao tipo de avaliação nas aulas de inglês observadas⁵⁵.

As perguntas não estão descritas em ordem do questionário, mas dispostas de acordo com o que consideramos ser a ordem mais lógica para nossa análise. Isso significa que dados que se completavam, mas que estavam em diferentes questões - longe uma das outras, às vezes - foram analisados concomitantemente.

“Você gosta da língua inglesa como disciplina escolar?”

Essa pergunta, caracterizada como questão fechada, era constituída das seguintes alternativas: “sim”, “mais ou menos”, “não” e “nunca pensei sobre o assunto”.

⁵⁴ Apêndice 8.

⁵⁵ As perguntas 9, 12, 13,14,17 e 18 podiam ter mais do que uma alternativa assinalada.

Cinco entre sete alunos dizem gostar “mais ou menos” de suas aulas de língua inglesa enquanto dois afirmam “gostar” da disciplina. Chama-nos a atenção o fato de nenhum aluno ter optado pela alternativa “não” dessa questão.

Apesar da alta porcentagem de aprovação das aulas de Língua Inglesa (doravante L2 = língua dois), 71,4% dos alunos respondeu nunca usar ou ter usado informações adquiridas nas aulas de inglês fora da escola, em sua vida diária como resultado da pergunta número oito do questionário.

Atividades nas aulas de inglês

As aulas em questão parecem seguir, na maioria das vezes, uma abordagem tradicional⁵⁶ baseadas em exercícios estruturais, gramaticais e cópias de textos do quadro, como apresentam os dados obtidos nas questões 9 e 17. Interessante ressaltar que apenas na questão 17 o campo “figuras” foi assinalado uma vez, e que, em nenhuma das duas questões, o campo “jogos” foi a opção escolhida.

Apesar de o trabalho por meio do tato e do visual parecer ser o melhor recurso para a aquisição de conhecimento para alunos S/DA, como propõe Marchesi (1995b), nota-se a falta de adaptação do material didático para esse alunado.

As notas de campo mostram que, principalmente, as professoras Letícia e Helena tentam variar atividades, interagir com os alunos e motivá-los, enfim, adotar uma abordagem comunicativa.

Letícia demonstra preocupação com suas duas alunas Bianca (deficiência auditiva) e Amanda (surdez), mas confessa não saber lidar com esse tipo de limitação. Isso, talvez resulte da falta de temas a respeito dessas pessoas na sua formação profissional.

⁵⁶ Tomamos o termo de abordagem tradicional de Mizukami (1986), que define tal abordagem como transmissão de conhecimento pela instituição escolar, pois essa detém o conhecimento cumulativo humano, sem levar em consideração necessidades e interesses dos alunos. O foco dessa abordagem, portanto, é o professor em detrimento do aprendiz.

Em uma das aulas para a 5ª. série, ela trouxe como atividade uma história (*Goldlocks and the three bears*) narrada em ritmo de *blues* em CD. Ao ouvir a história todos os alunos seguiam na apostila os versos e repetiam batendo palmas e se divertindo com o ritmo. Durante a atividade, a professora sugere à Bianca que coloque sua mão sobre o rádio para sentir a vibração da música. Entretanto, como a aluna tem perda parcial da audição e consegue ouvir um pouco, ela nega a sugestão e também participa da tarefa batendo palmas e dançando. A professora confessa gostar de trabalhar com música na 5ª. série, pois acha apropriado o exercício lúdico para essa faixa etária. Bianca aprova a atividade “divertida” e diz gostar das aulas de inglês pela variedade das tarefas.

Nessa mesma sala, em outra oportunidade, a professora interage com os alunos perguntando sobre suas experiências antes de apresentar o tópico da aula (moradia). Bianca nesse momento fica atenta aos movimentos das pessoas na sala, mesmo que não responda diretamente as perguntas. A professora não trouxe nenhum auxílio visual para a apresentação do tema, mas para a prática do vocabulário em inglês, Letícia distribui revistas a fim de que os alunos associem figuras às palavras, por exemplo, de cômodos da casa e de mobílias. Bianca faz parte de um grupo com mais quatro garotas e é ela quem tira dúvidas e checa o vocábulo com a professora.

Letícia coloca em prática mais uma das metodologias sugeridas por Marchesi (1995b) – o trabalho em grupos pequenos. Bianca participa ativamente dessa atividade, pois a professora lhe proporcionou a oportunidade de aprender usando figuras, ao invés de sons. Por esse exemplo, depreende-se que o ensino de língua estrangeira não precisa ser totalmente distinto para alunos ouvintes e S/DA, pois recursos visuais podem fazer parte da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Além disso, o entendimento dessa aluna parece ser facilitado pelo fato de que ela tem perda auditiva, isto é, tem resquícios de audição. Esse fato vai ao encontro da pesquisa realizada por Capovilla (2009) que afirma ser mais fácil a inclusão para deficientes auditivos do que para os surdos.

Na 6ª. série, a professora Letícia mantém sua forma de ensinar, principalmente com relação à interação. A aluna dessa série, Amanda, não se mostra muito interessada nas aulas de inglês, sempre repetindo pelo sinal em Libras que este “é difícil”. Amanda não participa das “conversas” entre professora e alunos antes da apresentação do tema da aula, pois parece não entender o que está acontecendo. Nesse momento, segue com os olhos os movimentos na sala ou se distrai com alguma outra coisa. Como não há nenhum tipo de

apresentação visual do que está sendo proposto pela professora, quando lhe é apresentado um exercício, primeiramente tenta cumprir a tarefa, mas se percebe que não consegue, deixa de lado ou apenas copia os exercícios de uma colega. A professora não lhe explica individualmente, pois não sabe se comunicar com Amanda.

Letícia comenta comigo que seria fácil a comunicação com sua aluna se ela soubesse a língua de sinais. Essa é também a opinião de Amanda, que, em uma de suas redações, colocou a necessidade de aprendizagem da Libras pelos professores que têm alunos S/DA.

Ambos os argumentos da professora e da aluna vão ao encontro das opiniões dos especialistas citados anteriormente (SKLIAR, 1997; PERLIN, 1998; FÉLIX, 2004) sobre a necessidade do ensino bilíngue em escolas que acolhem alunos S/DA, não só pela necessidade de comunicação com professores e colegas, mas para que sua identidade como surdo seja respeitada.

Assim como Letícia, a professora Helena também varia as atividades em suas aulas. Talvez, a variação seja uma tentativa de adaptação do ensino de inglês para a faixa etária dos alunos de 5ª. e 6ª. séries. O aluno de Helena é Peter cuja perda auditiva é moderada.

Peter se mostra ativo e assertivo nas aulas de língua inglesa e participa das diversas tarefas propostas pela professora: exercícios gramaticais com correção oral, repetição de diálogos, busca de palavras em dicionários. Não se acanha em buscar respostas a qualquer dúvida que lhe surja, e a professora parece ser paciente e atenciosa com ele. Muitas vezes, Peter é um dos primeiros alunos a terminar as atividades ou é quem primeiro se oferece para participar da correção escrita na lousa ou oralmente.

Em uma aula, enquanto a professora explica uma primeira pergunta sobre o texto para todos os alunos, Peter se adianta e faz as outras. Esse aluno não tem dificuldades no tocante à interação com a professora ou seus colegas, uma vez que ouve praticamente tudo, pois faz uso do aparelho auditivo e pode se expressar oralmente com certa facilidade.

Peter é mais um exemplo de que a inclusão em salas regulares estaduais funciona mais eficazmente para sujeitos com deficiência auditiva, do que para pessoas com surdez profunda.

A professora Elisabete é professora tanto de Ângela como de Poliana. Adota como metodologia, basicamente, a abordagem tradicional, apresentando aos alunos exercícios estruturais e textos para tradução, aparentemente sem qualquer ligação significativa e contextualizada para alunos ouvintes ou S/DA. Tais tipos de exercícios são cumpridos satisfatoriamente por Ângela, mas não por Poliana.

Ângela se mostra assertiva e interessada nas aulas, copiando os exercícios, prestando atenção na professora enquanto esta explica e fazendo os exercícios propostos. Quando alguma dúvida surge, ela não hesita em procurar a ajuda da professora, que, mesmo não sabendo Libras, consegue manter a comunicação. Consequentemente, Ângela é tida como “ótima” aluna, interessada e capaz de aprender.

Ao contrário, as tarefas estruturais propostas em sala de aula por Elisabete parecem não chamar a atenção de Poliana. Essa aluna senta-se longe da mesa da professora, na quinta carteira, pois os alunos são dispostos de acordo com sua altura e Poliana é grande para sua idade. Observa-se aqui, novamente, como as escolas estão despreparadas para adaptar sua realidade aos alunos S/DA. Todavia, ela está sempre sentada com uma amiga para cumprir as tarefas.

Em uma aula, Elisabete pede para que alguém se sente com Poliana a fim de que esta possa cumprir o que vai ser proposto, pois vai ser um tipo de avaliação. Esse fato demonstra que a professora antecipa a falta de capacidade da aluna com surdez para fazer o exercício, e que apenas espera que ela copie de alguém. Durante minhas observações de aulas e segundo comentário de Denise, a cópia por alunos S/DA de seus colegas de classe é fato corriqueiro.

Em outra aula, a aluna presta atenção na explicação dada pela professora após cópia da teoria gramatical (*Present Perfect*), mas depois de cinco minutos, parece não entender o que a professora explica e se distrai com outra coisa, folheando o caderno ou debruçando-se sobre a carteira e fechando os olhos. Sempre que algo diferente é colocado no quadro, Poliana copia em seu caderno e, no momento de realizar o exercício, a aluna pega uma lista de tempos verbais.

Pude observar, então, que Poliana entendia sobre o que a professora estava falando (dos verbos), mas não sabia como colocar em prática a informação. Um grupo de colegas se formou a seu redor para discutir quando colocar *Past Simple* ou *Present Perfect* em

frases a serem completadas. Apesar de uma delas confirmar que explicavam à aprendiz com perda auditiva profunda a diferença entre um tempo verbal e outro e como ela deveria completar as frases, não tenho certeza de que Poliana compreendeu.

Para variar as atividades e praticar a pronúncia, a professora estimula os alunos a ler em voz alta, bem como a falar em inglês as respostas da interpretação do texto. Mais uma vez, a aluna com surdez fica alheia às atividades na aula, e, conseqüentemente, excluída do contexto de ensino. Essa professora, assim como a maioria dos professores em serviço, não teve preparação durante seu curso de formação para lidar com alunos S/DA, o que dificulta a inserção desses alunos nas escolas regulares.

No caso de Poliana, Elisabete não a vê como uma boa aluna, ao contrário de como a professora enxerga Ângela. Parece que a atitude das alunas em relação ao interesse demonstrado pela aprendizagem da disciplina interfere na representação da professora sobre elas.

Provavelmente, por causa da representação de Elisabete sobre a Poliana, pude notar ausência de contato físico e pouco contato visual entre elas. A professora não se dirige à carteira da aluna para verificar se a ela está desenvolvendo a atividade ou se tem alguma dúvida sobre o que está sendo transmitido. Com outras pessoas – colegas de turma e outras professoras fora da sala de aula – presenciei trocas de sorrisos, afagos com Poliana. Depreende-se desses fatos que Poliana absorveu a imagem que Elisabete faz dela, confirmando as expectativas da professora (COLL & MIRAS, 1995). Talvez, representação negativa pré-concebida sobre alunos S/DA pela professora a impede de buscar saber o que torna as suas duas alunas com surdez profunda diferente uma da outra.

Isabela, por sua idade, faz parte de uma classe de adultos no período noturno e sua professora trabalha, principalmente, com interpretação de textos, sugerindo aos alunos que associem as palavras no texto em inglês semelhantes aos vocábulos em português. A aluna senta na primeira carteira, bem próxima à professora e se demonstra bastante interessada no cumprimento da tarefa. Apesar de afirmar que a língua inglesa é uma disciplina difícil, consegue concluir as atividades satisfatoriamente e, qualquer dúvida que eventualmente surja é solucionada pela comunicação de Isabela com uma amiga ou com a professora, fato possível devido à sua ótima capacidade de fazer leitura labial. Com o exemplo de Isabela percebe-se, que, em alguns casos, há possibilidade de ensinar uma língua estrangeira para alunos S/DA da mesma maneira que se ensina alunos ouvintes. A

interpretação de texto, feita por meio de inferência e dedução - estratégia comum em aulas de L2 para ouvintes -, pode ser satisfatória para alunos S/DA com características de Isabela.

Durante as observações de aula, várias vezes a professora chegou-se até Isabela, agachou-se para conversar com ela olhando em seu rosto a fim de que a aprendiz pudesse ler seus lábios. A professora Sônia me confessou que essa é uma preocupação quando lida com a aluna com surdez. Contudo, no momento da correção da tarefa, Isabela parece isolada da participação na aula. A professora corrige os exercícios de forma oral, lendo o texto em inglês e checando o significado em português. Como a professora não escreve nenhuma palavra no quadro, o entendimento da aluna fica prejudicado, pois nem todas as suas tarefas são corrigidas pela professora.

Nas aulas de Carla, o professor Renato escreve toda a tarefa a ser cumprida no quadro. Carla está sempre posicionada na segunda ou terceira carteira, em lugar acessível ao professor e é um dos poucos alunos que copiam todas as informações no quadro. Nessa sala há cerca de 30 alunos ouvintes e a maioria deles se mostra desinteressada em relação à aula de inglês. O professor também não parece dar mais atenção a Carla do que aos alunos ouvintes.

Renato é o único professor de inglês dentre os observados que sabe Libras e “conversa” com seus alunos S/DA (Carla e seu irmão, na sétima série do Ensino Fundamental) por meio de língua de sinais. Carla, portanto, é beneficiada pela explicação do professor muito mais do que os outros alunos, pois este para de explicar oralmente para dar a explanação em língua de sinais para a aluna com surdez profunda. Em algumas situações pude notar que quando qualquer aluno ouvinte apresentava dúvidas e requisitava o professor para ajudá-lo, este não era atendido, tal a atenção que despendia a Carla. Minha constatação é confirmada por Carla na entrevista. Segundo ela, o professor acha importante primeiro explicar para ela, depois para os outros alunos.

O foco excessivo ao aluno S/DA talvez possa ser causa de revolta entre alunos ouvintes, aumentando a rejeição ou invés de diminuí-la, como sugere Félix (2008). Devemos também questionar a atitude do professor em relação aos outros alunos, lançando luz à possibilidade do professor se sentir estimulado a ensinar somente a aluna com surdez, uma vez que os alunos ouvintes não participavam de sua aula.

É interessante notar que nessa pesquisa, como na de Félix (2008, p. 118), a não participação das atividades não é “prerrogativa dos alunos surdos”. Entretanto, somente a

comunicação por meio de sinais parece não possibilitar a aprendizagem de um aluno S/DA. Tal fato é comprovado pela falta de entendimento de Carla acerca da tarefa proposta, mesmo quando o professor focava total atenção nela. A aluna tentava fazer os exercícios, mas parecia não conseguir completar o que estava sendo pedido e em nenhum momento o professor checkou toda a atividade da aluna, ou lhe deu algum modelo a ser seguido. Novamente, a tarefa parecia não ser significativa para os alunos, nem ouvintes nem para a aluna com limitação auditiva.

As aulas de inglês de Gabriela não são diferentes das aulas descritas anteriormente concernentes ao tipo de atividade apresentada pelos professores. A professora Paula propõe atividades sempre baseadas em cópias de textos ou informações gramaticais escritas no quadro. Observo que a aluna copia tudo o que lhe é proposto, mas não faz esforço para completar as atividades ou compreender a finalidade de tal tarefa. Ao terminar de copiar, fecha o caderno e espera o sinal para a próxima aula. Não senta perto da professora, posicionando-se na quarta ou quinta carteira durante as aulas observadas. A professora não tem conhecimento nenhum de Libras e a aluna não domina nem a língua de sinais nem o português escrito ou falado - ou seja, não faz leitura labial - mas Gabriela parece solucionar dúvidas com a professora acerca do que é para ser copiado.

No que diz respeito ao grau de envolvimento dos professores com a questão do aluno S/DA, talvez seja possível afirmar que, principalmente, as professoras Letícia e Helena apresentam características de um professor reflexivo (Basso, 2008), na medida em que refletem e se mostram mais flexíveis na questão de adaptação de atividades para os alunos S/DA com os quais trabalhavam. Por outro lado, não tive conhecimento de que elas tenham procurado a professora da sala de recursos para lhes auxiliar com seus alunos S/DA ou que tenham feito algum curso relacionado a essa área.

O professor Renato se mostrou bastante interessado em seu aperfeiçoamento e aberto a conhecimento da língua de sinais. Ele já havia feito dois módulos do curso de Libras oferecido pela Diretoria de Ensino da sua região e aguardava o próximo módulo para se especializar. Apesar de todo esse envolvimento, parece ainda lhe faltar a competência aplicada, como sugere Almeida Filho (1998), pois não consegue usar o conhecimento de Libras para adaptar atividades ou mesmo dar explicação eficaz para a aluna com surdez.

As professoras Sônia e Paula se mostram preocupadas com suas alunas S/DA, apesar de não terem encontrado uma forma satisfatória para lidar com esse alunado.

Juntamente com Elisabete, essas professoras parecem acreditar que elas podem cooperar pouco para o processo de inclusão dos sujeitos S/DA, tendo estes a maior responsabilidade sobre sua adequação nas aulas de escolas regulares.

Esse tipo de atitude por parte dos professores não deve ser julgada como pura e simples falta de interesse, mas talvez, como falta de conhecimento teórico e de prática durante seu curso de formação profissional.

Materiais e recursos pedagógicos nas aulas de inglês

Quanto à questão sobre os recursos e materiais pedagógicos utilizados pelos professores, a alternativa unânime entre os alunos participantes da pesquisa foi o uso da lousa, seguido por cópias (de textos ou exercícios) e livro. Esse último se refere ao material distribuído pelo governo do Estado de São Paulo a professores e alunos da rede pública e contém o conteúdo e atividades a serem desenvolvidos durante todo o ano letivo. Alguns professores, contudo, não adotam o material, alegando que este não condiz com a realidade dos alunos ou da escola.

Ainda sobre esse material, deve-se ressaltar que em nenhum momento as atividades nele contidas são adaptadas para qualquer aluno em processo de inclusão. Não há nenhuma sugestão para alunos com deficiência física, cognitiva ou sensorial, ou algum tipo de menção a esse alunado, tornando a adequação de total responsabilidade do professor.

Alguns especialistas e pesquisadores acham que as atividades em sala de aula devem ser iguais para todos os alunos, a fim de não dar margem à discriminação ou diferenciação entre os alunos. Os dados analisados na seção anterior demonstram que é possível aplicar tarefas iguais a alunos ouvintes em alguns casos específicos de alunos S/DA. Entretanto, algumas atividades talvez deveriam ser adaptadas às necessidades educacionais dos alunos com deficiência assim como as atividades são adaptadas às diferentes faixas etárias.

Retomando os recursos pedagógicos, somente um aluno apontou figuras como um dos recursos usados por seu professor.

Nesse âmbito, não podemos deixar de mencionar os “alunos monitores” ou “tutores”, ou seja, alunos que ajudam diretamente os alunos S/DA em atividades na sala de aula. Todos – com exceção de Gabriela – pareciam ter um amigo com quem se sentam durante as aulas para tirar dúvidas ou fazer prova. Alguns deles afirmaram ser mais fácil perguntar a um amigo do que ao professor, porque seus amigos ouvintes, muitas vezes sabem Libras e explicam “devagar”⁵⁷. Parece que o professor aprova esse tipo de ajuda, pois facilita o seu trabalho, na medida em que este não é capaz de manter comunicação eficaz com os alunos S/DA.

No momento, talvez o aluno monitor ou tutor seja a solução enquanto os intérpretes de Libras não são realidade no auxílio para os alunos S/DA em sala de aula, contribuindo mais eficazmente para sua comunicação e conseqüentemente, para sua aquisição de (algum) conhecimento.

<i>Atividades favoritas/desinteressantes nas aulas de inglês</i>
--

A maioria dos alunos apontou “exercícios gramaticais” como atividade favorita desenvolvida em suas aulas de língua inglesa, seguida da alternativa “compreensão de fitas, vídeos”. Essa última alternativa pode ser explicada como uma das preferidas pelo aspecto visual que o vídeo proporciona.

Concernente ao que lhes desagradava em suas aulas de inglês, dois alunos responderam que gostam de tudo o que lhes é apresentado. Bianca e Amanda, entretanto, colocaram suas “reclamações” sobre essa disciplina. A primeira não gosta de fazer leitura em voz alta, fato compreensível devido ao timbre de voz característico de uma pessoa com deficiência auditiva. Amanda se queixou do barulho da sala. Durante as notas de campo, a aluna não usava aparelho na sala justamente porque o AASI aumenta a intensidade do ruído e lhe causava desconforto, como dor de cabeça. Sua professora estava ciente desse aspecto e sempre chamava a atenção da sala para o barulho que atrapalhava Amanda. Além disso, a aluna relatou que não gostava de ver a professora falar continuamente e constantemente. Segundo suas próprias palavras no questionário “[não gosto] professor só falar”.

⁵⁷ Afirmação de Bianca durante a entrevista.

Ao serem perguntados como acham que suas aulas deveriam ser, a alternativa escolhida por seis dos sete alunos sujeitos da pesquisa foi “exercícios gramaticais”, seguido por “aulas interdisciplinares” e “tarefas diversas”.

É interessante notar que na opção aberta (denominada “outras”), onde poderiam ser sugeridos tipos de atividades, somente Carla escreveu “pintura” referindo-se a uma tarefa proposta por uma professora em seu primeiro ano do Ensino Médio com quadros, trabalhada interdisciplinarmente. Desse modo, de acordo com a aluna ao olhar para o quadro, ela conseguiu memorizar as informações mais facilmente e posteriormente, (re)produzir qualquer atividade proposta.

Durante a entrevista, Isabela sugere que materiais didáticos com figuras coloridas e desenhos seriam facilitadores para a aprendizagem do sujeito surdo, em vez de seguir uma apostila que somente apresenta textos, corroborando assim, a resposta de Carla.

A questão 5 do questionário (2) – que se refere às representações dos alunos com relação à disciplina de inglês - aponta a cópia de textos e os exercícios gramaticais mais uma vez como atividades que facilitariam o aprendizado.

Tal fato parece demonstrar que os alunos não conhecem tipos diversos de atividades que podem ajudá-los com relação a seu aprendizado, estando condicionados à cópia da lousa ou a exercícios estruturais⁵⁸.

Em sua tese, Félix (2008) acredita que atividades na lousa podem explicar o que o professor quer dos alunos, ajudando os aprendizes S/DA na compreensão. A pesquisadora critica a cópia pela cópia a qual não surtiria eficácia na aprendizagem, mas sugere que esse tipo de atividade exclui menos os alunos S/DA.

Durante a entrevista, perguntado sobre quais outros tipos de atividades que o ajudariam a aprender inglês, Peter mencionou “música”. Tal recurso seria útil para ele porque Peter tem perda moderada de audição e é capaz de ouvir sons. Além disso, música parece ser parte de seus interesses, uma vez que o aluno faz aula de dança.

⁵⁸ Isso parece ser observado entre alunos ouvintes também.

“Como você se sente em suas aulas de inglês?”

Observa-se nessa questão que todos os adjetivos positivos (“motivado”, “à vontade”, “curioso”, “feliz”) foram assinalados e somente um aluno escolheu a alternativa “com medo”.

Muitos participantes da pesquisa escolheram tanto os adjetivos positivos como os negativos para expressarem seus sentimentos em sala de aula. Por exemplo, Isabela e Ângela assinalam “feliz”, “à vontade” e “curioso” ao mesmo tempo em que escolhem “inibido”, “tímido” ou “ansioso”.

Com base nas notas de campo, nota-se que os sentimentos que predominam durante as aulas são os três primeiros para ambas as alunas, indicando aspectos positivos. Provavelmente, “inibido”, “tímido” ou “ansioso” devem ter sido escolhidos como características de personalidade, aqui confundidas com sentimentos nas aulas de inglês. Tais argumentos se justificam pelas atitudes assertivas, positivas em relação às aulas de inglês, uma vez que as alunas não se mostraram inibidas em solucionar eventuais dúvidas concernentes às tarefas a serem cumpridas, como relatado anteriormente nesse Capítulo.

Sobre esse aspecto, Amanda se diz mais ou menos motivada, à vontade e curiosa nas aulas ao mesmo tempo em que assinala “ansioso”. As observações em sala de aula permitem afirmar que essa aluna realmente nem sempre está atenta ou interessada nas aulas, por não entender o conteúdo e conseqüentemente, achar que as informações não são significativas. O conceito “ansioso”, nesse caso, pode ter sido entendido como algo que causa expectativa e não com sentido negativo associado a “angustiado”. É necessário ressaltar esse detalhe, porque, durante o preenchimento dos questionários algumas dúvidas apareceram nesse duplo sentido de palavras. Dessa forma, a professora da sala de recursos, quem estava auxiliando na compreensão das questões pelos alunos S/DA, pode ter explicado de modo que os alunos tiveram outra noção com relação à palavra “ansioso”.

A alternativa “com medo” escolhida pela aluna Poliana tem a ver com a atitude de sua professora de inglês. Ao conversar com a coordenadora da escola de Poliana, antes da coleta de dados, aquela relatou que a aluna não estava querendo participar das aulas de inglês, e a mãe estava preocupada porque a filha chorava no dia da disciplina. Isso porque sua professora a havia ignorado quando tentou tirar uma dúvida em uma das aulas.

Com exceção de Poliana, os outros alunos parecem demonstrar o nível de aceitação pelos colegas ouvintes e professores acerca dos alunos com deficiência. Eles se demonstram confortáveis diante de seus pares e mestres.

As observações de campo dessa pesquisa vão ao encontro das constatações de Félix (2008), sobre a interação entre alunos S/DA em processo de inclusão nas escolas públicas estaduais, na medida em que essas pessoas pertencentes à determinada sala não causam estranhamento aos outros alunos, mesmo quando eles se comunicam por meio de Libras, sendo aceitos dessa forma como parte integrante do contexto escolar.

Com relação ao fato explicitado por Félix (2008, p.108), de que a interação social é delimitada pelo grau de perda de audição, ou seja, alunos com perda auditiva profunda “se arriscavam muito pouco durante as interações em sala de aula e se comportavam, naquele contexto, de maneira bastante discreta”, não se aplica a três alunas com surdez profunda participantes desse trabalho.

Ângela e Carla, por exemplo, se mostram bastante participativas nas atividades e integradas com os colegas. Isabela também não se demonstra acanhada diante das situações postas em sala de aula. Portanto, nenhuma delas parece resignada a aceitar sua condição de pertencentes “a um grupo de menor virtude e respeitabilidade” (Félix, 2008, p.109).

A representação de membros pertencentes, pelo menos, ao contexto escolar onde estão inseridos, pode ter como resultado a visão que os alunos S/DA fazem de seus professores. “calmo” e “disposto a (re)explicar” foi o resultado da pergunta 14 do questionário aplicado.

Em contrapartida, as alternativas “nervoso”, “agitado” e “inseguro” não foram assinaladas nenhuma vez. Bianca colocou observações ao escolher as alternativas que descreviam o professor como disposto a (re)explicar e calmo. De acordo com a educanda, o professor não parecia disposto a explicar *para ela* e às vezes era calmo.

A interação social e o sentimento confortável nas aulas de inglês parecem surtir efeito também na participação desses alunos nas tarefas propostas. Mais uma vez, somente Poliana se mostrou negativa quanto às atividades em sala de aula, escolhendo a alternativa “nunca” com frequência de participação nas tarefas. Sua justificativa é de que a professora nunca a chama para participar das atividades. Por outro lado, três alunos responderam que

participam às vezes das atividades, tendo como justificativas: “porque não sei ler em inglês”, “quando professor pedir”, “professor pedir, prova”. Outros três afirmam sempre participar das tarefas nas aulas de inglês. Suas justificativas são: “corrigir e leitura” e “professora pede para fazer trabalho”.

<i>Modo de Avaliação</i>

O resultado sobre a pergunta 18 do questionário foi de que alunos S/DA e ouvintes são avaliados por meio de provas escritas (100%), trabalhos em equipe (85.7%), exercícios gramaticais (85.7%), pesquisa (57.1%). Na opção aberta, cinco alunos colocaram visto no caderno como outro tipo de avaliação.

Em suma, os dados indicam que não há qualquer adaptação ou adequação para alunos S/DA na avaliação de inglês. Devemos lembrar que, como mencionado no Capítulo 2, adaptar e adequar atividades e tarefas, principalmente como meio de avaliação, são determinantes para o sucesso do processo de inclusão.

4.2. Questionário (2)

O questionário (2)⁵⁹, juntamente com dados da entrevista, objetivou levantar as opiniões dos alunos S/DA sobre suas aulas de inglês, para verificar se achavam possível aprender essa língua nas escolas da rede pública. Em um segundo momento, analisamos como essas opiniões influenciam essa aprendizagem.

A primeira questão (1. Para você, o que significa língua inglesa?), que diz respeito ao entendimento que os alunos S/DA tinham a respeito da língua inglesa foi primordial, uma vez que sendo o inglês uma terceira língua para eles, faz-se necessário

⁵⁹ Apêndice 9.

compreendermos como eles a vêem. Isso nos ajudaria a entender o conhecimento de mundo que esse alunado possui acerca dessa Língua.

Ao responderem a pergunta “Para você, o que significa língua inglesa?”: três (Carla, Bianca e Ângela) dos sete alunos afirmaram não conseguir definir “língua inglesa”, respondendo explicitamente “não sei” e “não pensa nada” (podendo ser traduzido como “eu não acho nada”). Duas alunas (Poliana e Amanda) responderam “falar palavra inglês”, ou seja, para eles a língua parece ser composta por palavras isoladas, sem sentido, descontextualizadas. Isabela e Peter apresentaram um conceito de língua inglesa muito aproximado do que seria esperado: “língua diferente de portuguesa” e “estuda na escola, alguns vai para USA”.

Peter e Isabela parecem saber que a língua inglesa é uma forma de comunicação falada, nos Estados Unidos, como o português e a Libras, usadas no Brasil. Durante a entrevista ambos dão exemplos sobre pessoas conhecidas que viajaram para a América do Norte. Ângela não conseguiu definir o vocábulo, mas sabe que é uma língua falada nos Estados Unidos, não sendo capaz de mencionar outros países além desse. Poliana e Carla alegam não conseguir definir língua inglesa, pela sua da incapacidade de ouvir.

Parece que a questão de saber definir ou não a língua inglesa, tem mais a ver com o conhecimento de mundo dos alunos do que com seu grau de perda auditiva. Apesar de todas as alunas serem diagnosticadas com surdez profunda ou severa, pode-se verificar a diferença entre as respostas de Isabela – que tenta achar uma explicação para a língua inglesa – e de Carla e Poliana - que simplesmente justificam a falta de conhecimento da língua à sua perda auditiva.

Pelas respostas, depreende-se que a maioria dos alunos S/DA não tem consciência da língua como forma de comunicação, e conseqüentemente não dimensionam a sua importância como meio de interação social, principalmente em âmbito internacional. Talvez por isso, a maioria dos alunos tenha respondido que o inglês é difícil e que não é usado em suas vidas. Dois alunos, ao contrário, pensam que essa língua vai lhes ser útil em algum momento. Uma dessas respostas veio de Isabela (com perda profunda, bilateral), que foi capaz de definir melhor o que era língua inglesa na primeira questão, focando a importância da

língua para o trabalho dentro e fora do país. Muito provavelmente Isabela tenha essa noção por causa de seus contatos pela internet com surdos de outros países⁶⁰.

Concernente à questão número 3 (“Você acha que inglês é importante para/porque:”), alguns alunos se contradisseram, uma vez que reconheceram a importância do inglês para aquisição de conhecimento nessa questão, e, ao contrário, assinalaram a alternativa sobre a ineficácia da língua estrangeira em suas vidas fora da escola na questão anterior.

Na alternativa “outros”, duas alunas se manifestaram apontando como a língua inglesa na escola poderia ajudá-las em seu cotidiano. Isabela novamente levantou a questão da conquista de um trabalho e Ângela relatou o desejo de conhecer alguns sinais em ASL (*American Sign Language* ou Língua de Sinais Americana).

A segunda parte do questionário (2) é formada por perguntas em escala e é apresentada a seguir, explicitando o número de alunos que responderam cada afirmação.

	C	C emP	D	NS
5) É mais fácil aprender inglês do que Português	2	2	2	1
6) É mais difícil aprender inglês do que qualquer outra disciplina (matemática, geografia, história, ciências...)	4		2	1
7) É mais difícil para um aluno surdo aprender inglês do que para um aluno ouvinte.	3	2	1	1
8) Eu preciso aprender inglês porque vou utilizá-lo na minha vida fora da escola.	2	1	3	1
9) Alunos surdos são bons em inglês.	1	1	4	1
10) O importante é aprender palavras em inglês.	3	4		
11) É importante aprender a cultura dos países onde se fala inglês.	1	2	2	2
12) Eu poderia aprender mais se as aulas fossem diferentes.	4	2	1	
13) Eu poderia aprender mais, se houvesse mais aulas de inglês.	3	3	1	
14) É mais fácil aprender inglês quando o (a) professor (a) sabe LIBRAS.	6	1		
15) Entendo a explicação se o (a) professor(a) fala olhando para mim.	2	1	4	

⁶⁰ Durante a presença da pesquisadora na sala de recursos, foi-lhe solicitada a tradução de um e-mail, recebido por Isabela de um amigo – também surdo – que morava nos Estados Unidos.

16) Aprendo o que o (a) professor(a) explica porque gosto dele (a).	5	1	1	
17) Gosto de inglês porque gosto do meu/ minha professor (a).	4	1	1	

Quadro 3. Visões de alunos sobre suas aulas de inglês. Legenda: C= concordo; CemP= concordo em parte; D= discordo; NS= não sei.

Algumas das respostas aqui apresentadas confirmam o que foi previamente abordado em outras perguntas dos questionários.

Por exemplo, nas afirmações 10 e 11, a expectativa sobre o aprendizado de uma língua parece estar associada a formas estruturais e descontextualizadas, por transmissão de palavras e não conhecimento sobre a cultura de outros países, apesar de quatro dos sete alunos terem respondido que acreditam totalmente ou em parte poderem aprender mais se as aulas fossem diferentes (afirmação 13).

Quase todos os alunos concordaram com a facilidade de se aprender inglês se o professor sabe Libras. Tal fato reforça a necessidade de reflexão acerca do ensino bilíngue nas escolas que acolhem alunos S/DA. Entretanto, como analisado na seção 4.1 nem sempre o conhecimento da língua de sinais é garantia de aprendizagem desejada, se o professor não adapta ou modifica a tarefa a fim de torná-la significativa para seus educandos.

É importante ressaltar também a representação que os alunos S/DA fazem de si e de seus pares. As afirmações 7 e 9 demonstram que a maioria dos participantes da pesquisa não acreditam que pessoas com limitação auditiva possam aprender a língua inglesa ou serem alunos “bons” nessa disciplina devido ao *déficit* sensorial.

Finalmente, a interação entre aluno e professor, concernentes principalmente a aspectos afetivos, parece ter influência na aprendizagem, na medida em que a maioria dos alunos esboça associação entre o grau de afetividade com sua motivação e gosto pelo aprendizado da L2.

4.3. Desenhos⁶¹

⁶¹ Anexos 1, 2, 3 e 4.

Ângela, Poliana, Isabela e Peter concordaram em fazer os desenhos. Entretanto, timidez e desconforto foram as justificativas para que Amanda não participasse nem da entrevista nem dessa atividade. Carla e Bianca também alegaram inibição em mostrar seus desenhos, apesar de ambas afirmarem gosto pela tarefa. No caso de Gabriela, a falta do desenho, bem como de outros procedimentos para a coleta de dados (ela somente foi observada em sala de aula) se deve ao fato do abandono pela aluna do atendimento semanal na sala de recursos, onde as entrevistas e os encontros eram realizados.

Com relação a essa aluna, vale ressaltar que sua mãe – de acordo com a professora da sala de recursos – não a aceitava como surda e que, portanto não precisava de atendimento especializado. A aluna tem sido privada de aprender Libras, o que também prejudica seu acesso à aprendizagem do português escrito. Nota-se claramente nessa situação a negação da identidade surda tanto pela mãe como pela própria adolescente, que reluta em aprender a língua de sinais que a caracterizaria como deficiente auditiva e em ter contato com pessoas com as mesmas limitações que ela.

A análise dos desenhos dos alunos que concordaram em participar desse procedimento nos propiciou informações interessantes acerca das representações mentais que esses alunos fazem de suas aulas de inglês em contraste com aulas de inglês pictóricas, imaginárias, ideais.

Todos os alunos, com exceção de Isabela, colocaram a professora em evidência em seus desenhos o que pode ser um indício da importância que esse profissional, no contexto de ensino, tem para eles. As professoras parecem ter atitudes positivas e serem simpáticas aos olhos de Ângela e Poliana. Para Ângela, esse fato pode ser real devido aos relatos da própria aluna e observações feitas em sala de aula, que comprovam boa interação entre a aluna e sua professora.

No caso de Poliana, entretanto, a professora desenhada não parece a mesma pessoa descrita nas seções anteriores, pois como relatado pela coordenadora da escola, Poliana se sentia insegura e apreensiva ao frequentar as aulas de inglês. Entretanto, sempre que perguntada se gostava de sua professora, Poliana respondia afirmativamente.

Ainda sobre o desenho dessa aluna, cabe ressaltar que apesar de não haver ninguém na única carteira desenhada, Poliana afirma que ela está presente ali. Outro detalhe a ser levado em consideração é a posição simétrica dela com a professora e suas palavras para

descrever sua aula de inglês ideal: “Eu conversar com professora”. Podemos deduzir que para essa aluna, o primeiro passo a ser dado é a possibilidade de comunicação com a professora, antes de qualquer conteúdo a ser apreendido. Nota-se também que as duas pessoas estão de mãos para trás, o que nos leva a entender que essa comunicação seria feita de forma oral e nunca por meio dos sinais. Esse fato ilustra muito bem a atitude da professora de Poliana: Elisabete não acha que deve modificar sua postura perante os alunos S/DA e que são eles que devem se adaptar à condição de ouvintes. Portanto, a aluna percebe que vai conseguir interação com a professora somente se ela, Poliana, desenvolver a linguagem compartilhada por Elisabete.

Nos desenhos de Ângela e Isabela, percebe-se que ambas se imaginam aperfeiçoando-se e progredindo em seus estudos. Assim como Poliana, nenhuma delas mencionou a questão de conteúdos nas aulas, mas deram ênfase aos esforços pessoais. A ilustração condiz com as atitudes observadas nas educandas em contexto de sala de aula, pois se mostraram assertivas, dedicadas e acreditavam que elas conseguiriam solucionar eventuais dificuldades.

Ângela expressou claramente, que acredita que todo aluno com limitação auditiva é capaz de adquirir conhecimento, apesar de ressaltar a dificuldade que enfrentam. Parafraseando seu discurso, ela diz que se todo aluno, mesmo com surdez profunda, estudar e se esforçar, consegue aprender.

Terminadas a descrição e análise dos dados, passaremos, a levantar e discutir alguns pontos que, além de abordar nossas questões e objetivos de pesquisa, poderão, de certa forma elucidar alguns aspectos acerca da política de inclusão no cenário brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir, com os objetivos e questões de pesquisa atuando como fios condutores, passamos às discussões finais dessa dissertação.

No que diz respeito à concepção de alunos S/DA, incluídos em escolas regulares públicas, sobre as aulas de língua inglesa - objetivo principal dessa pesquisa -, a análise dos dados revela que, em geral, os alunos S/DA não têm consciência da língua como forma de comunicação e tampouco para que lhes servem essas aulas, uma vez que são deficientes auditivos, ou não ouvem, como alegado por Poliana e Carla.

Quanto à possibilidade de um aluno S/DA ter um bom desempenho nas aulas de língua estrangeira, os dados apontam para questões individuais, que tornam essa possibilidade relativa às circunstâncias de cada aprendiz. Com isso em mente, nossos dados apontam, em primeiro lugar, que alunos S/DA podem frequentar classes regulares juntamente com ouvintes e serem considerados bons alunos.

Fica claro também que os sujeitos com deficiência auditiva têm maior facilidade de estarem juntos com os ouvintes devido a sua razoável capacidade de comunicação.

Não podemos, no entanto, deixar de enfatizar Ângela e Isabela como exemplos de pessoas com grau de surdez profunda e que conseguem cumprir as atividades proposta por suas professoras - por vezes até de forma mais adequada que seus colegas ouvintes -, comprovando que, talvez, ser um bom aluno, poder aprender em escolas regulares depende, em grande parte, da atitude e motivação dos alunos S/DA perante seu aprendizado. Além disso, as alunas contam com a colaboração do trabalho de um profissional especializado em deficiência auditiva, na Sala de Apoio, que lhes ensina a língua de sinais e lhes dá suporte acerca de dificuldades em disciplinas escolares.

O apoio pedagógico de profissionais que saibam Libras e é fundamental para o desenvolvimento educacional, cognitivo, social e afetivo das crianças S/DA, visto que são eles quem cumprem papel de conselheiros e de confidentes. Esses profissionais também são peça importante para os professores, pois pode lhes “ensinar” como adaptar ou confeccionar materiais voltados às necessidades dos alunos S/DA, tornando suas aulas mais significativas e contextualizadas.

Quanto à adaptação das aulas para esse tipo de alunado, estabelecida pela política de inclusão, os dados nos revelam que, no geral, poucos foram os professores que tentaram adaptar aulas especiais para os alunos S/DA. Resultado previsível, uma vez que sabemos que modificações de comportamento por parte dos professores diante do processo de inclusão de pessoas com deficiências não serão fáceis de constatar a curto ou médio prazo, porque esbarram na formação do professor. Muitos dos cursos superiores de formação de professores ainda não abordam a questão das deficiências em seus currículos.

O desempenho do aluno S/DA nos leva à questão da inclusão. Quanto à possibilidade de esse aluno ser considerado incluído, os dados ainda apontam para questões circunstanciais, ou seja, essa possibilidade é relativa. Enquanto Bianca, Peter, Ângela e Isabela podem ser vistos como incluídos, Poliana, Carla, Amanda e Gabriela, não.

Esses alunos, quer por falta de motivação própria, quer pela falta envolvimento do professor e da escola com relação a eles, acabam se auto-excluindo. Apenas copiam tarefas da lousa sem objetivo algum. Depois disso fecham o caderno e se isolam. Não participam de avaliações ou de outras atividades características das aulas de LE: de leituras em voz alta, de respostas orais a questões de entendimento. Essa exclusão, muitas vezes despercebida pelo professor, é vista, infelizmente, como preguiça, desinteresse e falta de vontade do aluno S/DA.

É possível afirmar que esta seja uma amostra do que acontece em todas as aulas de língua inglesa de escolas do Estado de São Paulo que têm alunos S/DA e tal fato tem levado muitas pessoas a questionarem o ensino dessa disciplina a alunos com esse *déficit*.

Por outro lado, esse trabalho demonstrou que aulas planejadas com atividades que requerem recursos visuais, bem como tarefas de interpretação de texto podem ser aplicadas a alguns alunos S/DA da mesma forma que para os ouvintes, sem a necessidade de grandes adaptações.

Por que alunos S/DA deveriam conhecer inglês se, muitas vezes, não conseguem aprender Libras e nem português? Acreditamos que as oportunidades devem ser iguais tanto para ouvintes como para surdos, por isso, se não lhes apresentássemos inglês, não os estaríamos excluindo de uma realidade da qual fazem parte?

Apesar das críticas concernentes à inclusão de alunos S/DA em escolas regulares, esse processo parece ser irreversível e sua tendência é de se intensificar. Para tanto,

é imprescindível mudanças em todas as esferas que compõem o sistema de educação e que estas trabalhem para que a inclusão seja eficazmente implantada, considerando recursos financeiros, pedagógicos e humanos.

A esse respeito, acreditamos que a escola ideal para os surdos parece ser o modelo do Instituto de educação para surdos – SELI, que apresenta todas as disciplinas – inclusive inglês – para alunos com surdez. Entretanto, as cidades - principalmente as de médio e pequeno porte - teriam condições de viabilizar um projeto de escolas regulares somente para surdos?

Será que a política de inclusão nesse caso não amenizaria a distância de conhecimentos adquiridos por ouvintes e pessoas com surdez que frequentam apenas escolas especiais, concedendo a estas as mesmas oportunidades que àqueles?

Nesse viés, talvez devêssemos ressaltar a necessidade de salas de aulas com alunos reduzidos - como já pleiteiam há muito professores que trabalham somente com alunos ouvintes-, em vez de apenas focalizarmos a política de inclusão. Desse modo, o professor teria condições de desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório tanto para alunos ouvintes como para os com deficiência.

Visto que a motivação e atitude dos alunos parecem ser influenciadas pelos professores, ou seja, pela representação que os profissionais fazem de seus alunos S/DA, há necessidade de, em qualquer curso de formação de professores, serem instituídas disciplinas que abordem o tema da deficiência e de práticas de ensino calcadas em adaptação de estratégias e materiais.

O interesse de certos professores e coordenadores em efetivar o processo de alunos S/DA, não somente para aumentarem as estatísticas daqueles que recebem esse alunado por imposição da legislação, mas por acreditarem que a escola pode ser lugar de integração e aprimoramento de habilidades cognitivas e sociais das pessoas com deficiência é outra constatação observada nesse trabalho.

Por isso, cursos de formação continuada e de apoio pedagógico de profissionais ligados à EE e à área da surdez seriam medidas que minimizariam a ansiedade e a dificuldade dos professores em trabalhar com seus alunos S/DA. A questão nesse caso é: como viabilizar o acesso de diretores, coordenadores e professores com profissionais especializados?

Outra medida a ser considerada é o ensino bilíngue na sala de aula regular, uma vez que uma das reclamações dos alunos dessa pesquisa é que não gostavam das aulas de inglês porque não compreendiam o assunto oralmente discutido.

Não acredito que caiba somente ao professor conhecer a língua de sinais, pelo menos por quatro motivos. Primeiramente, porque a aquisição de uma língua, a ponto de a pessoa ser capaz de se expressar fluentemente requer alguns anos e com a Libras isso não seria diferente. Segundo, porque acredito que nem todos os professores sejam interessados em aprender uma língua estrangeira, principalmente os profissionais da área de exatas. Terceiro, adquirir uma nova língua pressupõe uma nova postura e, conseqüentemente, assumir uma nova identidade, algo que pode ser visto com negação por alguns profissionais. E quarto, a aquisição da Libras pelo professor não garante conhecimento por parte do aluno S/DA.

A solução pode ser o intérprete na sala de aula juntamente com o professor, como sugere o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Essa medida causa controvérsia, pois alguns estudiosos acreditam que o intérprete pode não fazer a tradução do português para Libras de forma literal e, conseqüentemente filtrar e/ou perder informações. Entretanto, podemos imaginar que qualquer conhecimento transmitido por um intérprete é melhor do que a explicação oral do professor que não sabe a língua de sinais. Por isso, a presença do intérprete na sala de aula tem demonstrado resultados eficazes na aprendizagem dos aprendizes S/DA.

A tentativa de compreender a situação dos alunos S/DA inseridos em escolas públicas regulares, frequentando aulas de inglês, no contexto educacional do Brasil, levou-nos a algumas conclusões, mas principalmente trouxe à baila, uma gama de questões relativas a todos os aspectos que acompanham o assunto. Depreende-se, portanto, que muito ainda há de ser estudado e considerado para que a inclusão “dos diferentes” na “escola para todos” deixe de ser meramente uma estratégia política e passe a ser uma realidade possível.

Para isso, as instituições escolares não só deveriam promover o verdadeiro convívio entre ouvintes e não ouvintes, mas, principalmente, auxiliar os sujeitos S/DA a serem reconhecidos como cidadãos por toda a sociedade. Cidadãos dignos de respeitabilidade e confiança a ponto de opinar sobre questões que lhes dizem respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A **MEDICINA** do som. Disponível em: <http://www.amattos.eng.br/Public/INSTRUMENTOS_MUSICAIS/Textos/Medic_Som/Medicina_Som.html> Acesso em: fev. 2009.

ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

BARBOSA, J.C. **Leitura em inglês com surdos: possibilidades**. 2009. 224f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARTLET, L. To Seem and To Feel: Situated Identities and Literacy Practices. **Teachers College Record.**, v.109, n.1, p. 51- 69, jan. 2007.

BARTON, D; HAMILTON, M. La literacidad como práctica social. In: ZAVALA, V., NUÑO-MURCIA, M, AMES, P. (Ed.). **Escritura y sociedad** – Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Peru: Red para el Desarrollo de las Ciências Sociales em el Peru, 2004.

BASSO, E. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal**. 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BOSCOLO, C.C. et al. **O deficiente auditivo em casa e na escola**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, LKA, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2010.

_____. **Lei nº 5.692/1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/5/28/>> Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <<http://200.217.71.99/data/site/uploads/arquivos/constituicao%20federal.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Lei Federal nº 7.853 de 24/10/1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l7853.htm>> Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990 (ECA).** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

_____. **Lei nº 9.394/1996 Darcy Ribeiro** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1996/9394.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Decreto nº 3.298 de 20/12/1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.direitosdacrianca.org.br/midia/legislacao/decreto-presidencial-no-3.298-de-20-de-dezembro-de-1999>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Lei nº 10.436 de 24/04/2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

_____. **Decreto nº 5.626/2005.** 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 ago. 2009.

_____. **Portaria nº. 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://mpcdceara.org/wp-content/uploads/2010/04/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.

CAPOVILLA, F. C. **Avaliação Escolar e políticas públicas de educação para os alunos não ouvintes.** Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/edu_alunos_ao_ouvintes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2009.

CARVALHO, R. E. Das políticas de educação especial às políticas de orientação inclusiva. In: _____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Meditação, 2008. p. 41 – 51.

_____. O trabalho pedagógico na diversidade. In: _____. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Meditação, 2008. p. 53 - 72.

COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol. 2, p. 265 – 280.

COLL, C.; SOLÉ, I. A. Interação professor/aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol. 2, p. 281-197.

COLL, C.; ONRUBIA, J. A. Construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Org.). **Ensino, Aprendizagem e Discurso**

em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artimed, 1998. v. 2, p. 75-106.

COMITÊ de ética em pesquisa. **Apresentação.** Disponível em: <<http://www4.ensp.fiocruz.br/etica/apresentacao.cfm>> . Acesso em: mar. 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Espanha, 1994. Dispõe sobre os direitos de pessoas portadoras de deficiência em escolas regulares de ensino. Disponível em: <<http://www.mp.ma.gov.br/site/centrosapoio/DirHumanos/decSalamanca.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: _____. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2. ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a Educação inclusiva: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D.A. (Org.). **Inclusão e Educação.** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 35-64.

DICIONÁRIO Aurélio *on line.* Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Identidade>> Acesso em: mar. 2010.

FAVORITO, W. **“O difícil são as palavras”:** representações de /sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 257f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva:** interações sociais, representações e construções de identidades. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FERREIRA, W. Inclusão e exclusão: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Inclusão e Educação.** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 211-238.

FERREIRA-BRITO, L. Interação social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.7, p. 13 - 22, 1986.

GADOTTI, M. Conclusão: desafios da educação pós-moderna. In: _____. **Histórias das Idéias Pedagógicas**. Ática, 1993. p. 310 – 313.

GEE, J. P. New Times and New Literacy – Themes for a Changing World. In: BALL, A. F.; FREEMAN, S.W. **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning**. Cambridge University Press, 2004.

GOFFMAN, E. Representações. In: _____. **A Representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975. (Coleção Antropologia 8).

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GRUPO DE IMPLANTE COCLEAR DO HOSPITAL DAS CLÍNICAS E FMUSP. **O que é implante coclear?** Disponível em: <<http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5>>. Acesso em: 25 fev. 2008

HISTÓRIA da Educação Especial. Disponível em: <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> > Acesso em: 10 jul. 2008.

HRAC/USP. **Deficiência auditiva**. Disponível em: <<http://www.centrinho.usp.br/hospital/pacientes/index.html>> Acesso em: fev. 2010.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. The change nature of doing research in applied linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

INEP. Ministério de Educação. **Resultados do Censo Escolar 2009 – Educacenso**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/ceenso/Escolar/Matricula/ceensoescolar_2009.asp?metodo=1&ano=2009&UF=S%C3O+PAULO&MUNICIPIO=&Submit=Consultar > Acesso em: jul. 2010.

INSTITUTO de educação para surdos - SELI. Disponível em: <<http://www.seli.com.br/nova/index.php>>. Acesso em: mar. 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33 – 49.

MARCHESI, A. Comunicação, Linguagem e Pensamento das Crianças Surdas. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 3, p. 198-214, 1995a.

MARCHESI, A. A Comunicação da Criança Surda na Escola Integradora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 3, p. 215-231, 1995b.

MARTINS, M. C. Aquisição de linguagem e processo de subjetivação. **Versão Beta**, n. 32, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-132.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OMOTE, S. Inclusão: da interação à realidade. In: _____ (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-10.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao.php>>. Acesso em: jul. 2010

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51 – 73.

PIRES, J. Questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Org.). **Inclusão: Compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PRETTI, D.; URBANO, H. (Org.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. São Paulo: T.A. Queirozes Editor; FAPESP, vol 3, 1988.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, D. A. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. (Org.) **Inclusão e Educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

_____. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: _____. (Org.). **Investigação em Educação Inclusiva**. Lisboa: FEEI; UTL/FMU, 2007. p. 11-22.

RONDAL, J. et al. Desenvolvimento da linguagem oral. In: PUYUELO, M.; RONDAL, J. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁ, N. L. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.169 – 192.

SÁ, N. L. **Os Estudos Surdos**. Disponível em: <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc> Acesso em: mar. 2010.

SANTANA, R.; TORRES, S. Desenvolvimento Comunicativo-lingüístico na Criança com Surdez Profunda. In: PUYUELO, M.; RONDAL, J. (Org.). **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 95 de 21 de novembro de 2000**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual paulista de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/95_2000.htm>. Acesso em: 03 nov. 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 68 de 18 de julho de 2007**. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema paulista de ensino. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_68_07.htm>. Acesso em: 05 set. 2007.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 38 de 19/06/2009**. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM?Time=8/11/2009%203:36:47%20PM>. Acesso em: 11 ago. 2009.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na Área de Educação Bilíngüe) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: _____ (Org.). **Educação e Exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7 - 32.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 26., Poços de Caldas, 2003. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>. Acesso em: jul. 2010.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia linguística portuguesa**. São Paulo: Humanitas:FFLCH/USP, n.8, p. 465 – 488, 2006.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 139 – 156.

THOMA, A. S. Surdos: esse “outro” de que fala da mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 123 – 138.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**. Garantindo o acesso à educação para todos. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf>. Acesso em: jul. 2010.

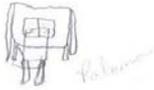
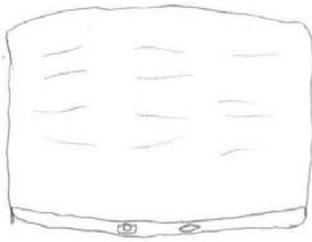
VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ANEXO 1



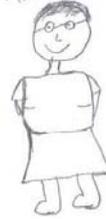
ANEXO 2

Minhas aulas de inglês hoje.



Como eu imagino uma boa aula de inglês
Eu conversar professor

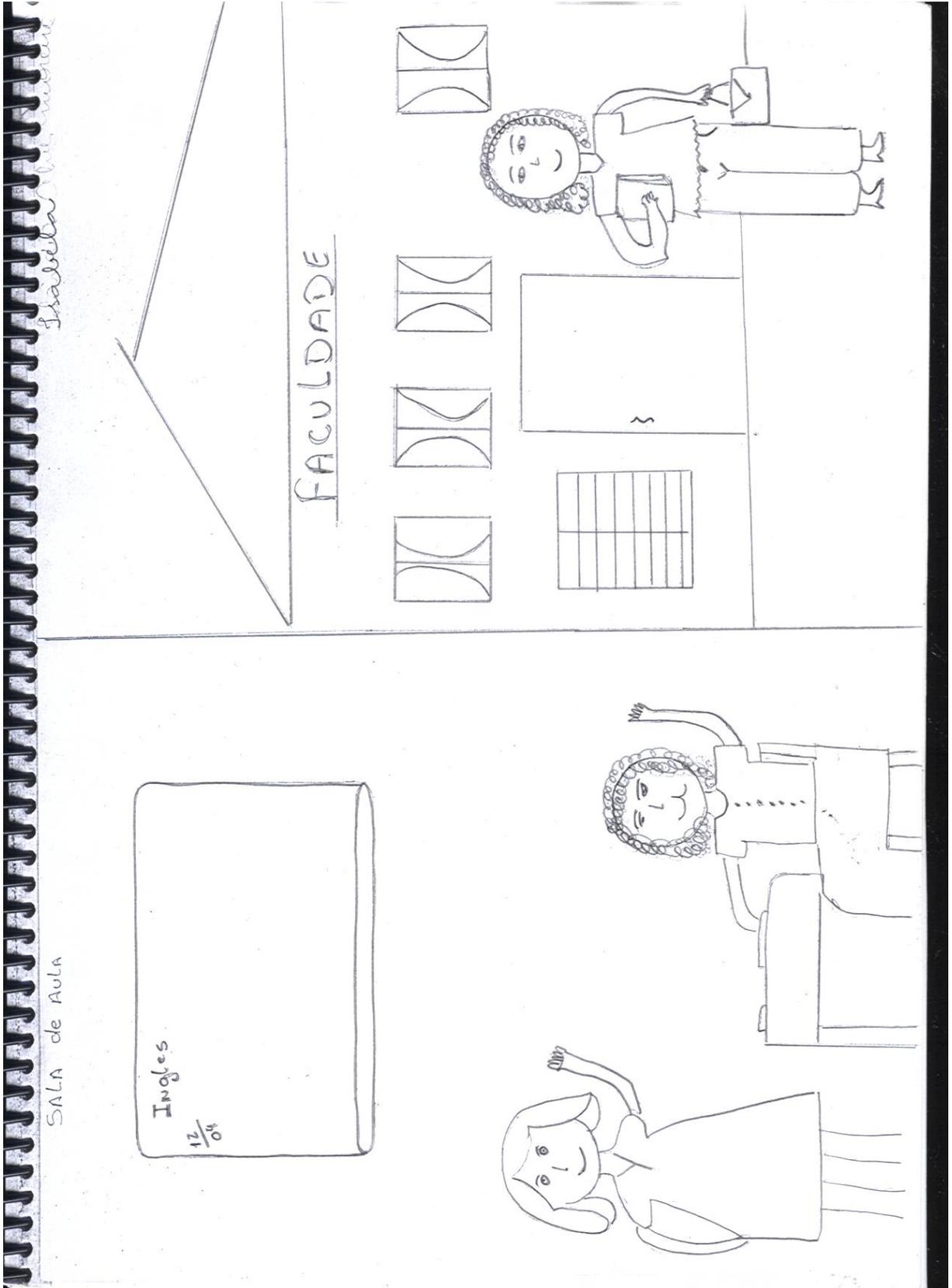
Professor



Aluno



ANEXO 3



Isabella

SALA de AULA

Ingles

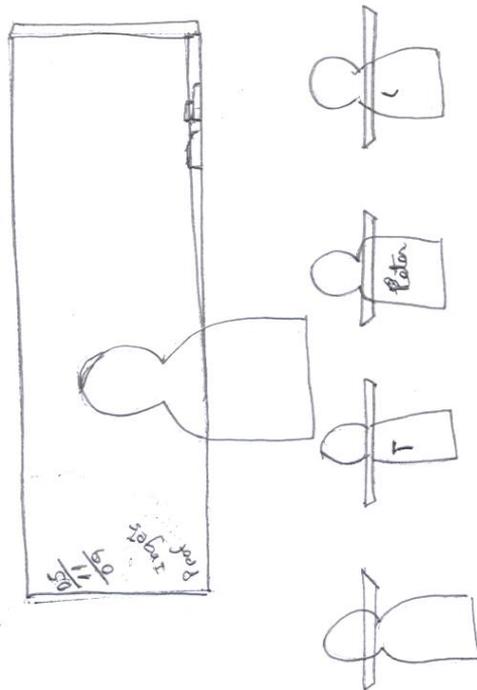
12/04

FACULDADE

ANEXO 4

Como você gostaria que fossem suas aulas de inglês

minhas aulas de inglês hoje. Peter



APÊNDICE 1

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na

faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e

aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

APÊNDICE 2

DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999

Seção II

Educação

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade.

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

APÊNDICE 3

RESOLUÇÃO SE Nº 95, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2000

Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas

A Secretária da Educação, no uso de suas atribuições e com fundamento no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação nº 12/1999 e Deliberação nº 5/2000 do Conselho Estadual de Educação, e considerando que:

- a educação especial para atendimento escolar de educandos portadores de necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino, em classes comuns com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em centros de apoio regionais;

- a integração, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desse alunado;

- em função das condições específicas dos alunos, sempre que não for possível sua integração em classes comuns da rede escolar, a classe especial deve ser mantida na rede regular ou, ainda, quando necessário, deverá ser oferecido atendimento por meio de parcerias com instituições privadas especializadas sem fins lucrativos;

- a rede estadual já possui formas diversificadas para atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais e que os paradigmas atuais da inclusão escolar desses alunos vêm exigindo a reorganização da educação especial visando a ampliação dos serviços de apoio especializado e a renovação dos projetos pedagógicos e metodologia de trabalho das classes especiais, resolve:

Artigo 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário, que resultem em dificuldades ou impedimentos no desenvolvimento do seu processo ensino-aprendizagem.

Artigo 2º - Os alunos portadores de necessidades especiais, ingressantes na 1ª série do ensino fundamental ou que venham transferidos para qualquer série ou etapa do ensino fundamental e médio, serão matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua integração direta em classes comuns.

§ 1º - O encaminhamento dos alunos portadores de necessidades especiais para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

§ 2º - Aplica-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola.

Artigo 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais.

Artigo 4º - Caberá aos Conselhos de Classe/Ciclo/Série, ao final de cada ano letivo, aprovar relatório circunstanciado de avaliação, elaborado por professor da área, contendo parecer conclusivo, acompanhado de fichas de observação, periódica e contínua, sobre a situação escolar dos alunos atendidos pelas diferentes modalidades de educação especial.

Parágrafo único - Em conformidade com o parecer emitido pelo Conselho de Classe/Ciclo/Série, o aluno poderá ser encaminhado para classe comum, com atendimento de apoio em sala de recursos ou permanecer na classe especial.

Artigo 5º - Os alunos que apresentarem deficiências com severo grau de comprometimento, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolem, comprovadamente, as disponibilidades da escola, deverão ser encaminhados às respectivas instituições especializadas conveniadas com a SE.

Artigo 6º - Para os alunos portadores de necessidades especiais, que não puderem atingir os parâmetros exigidos para a conclusão do ensino fundamental, as escolas poderão, com fundamento no inciso II do artigo 59 da Lei 9.394/96, expedir declarações com terminalidade específica de determinada série.

§ 1º - A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, balizada por profissionais da área da saúde, com parecer aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.

§ 2º - A escola deverá se articular com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parcerias com o Poder Público, a fim de fornecer orientação às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o trabalho, para sua efetiva integração na sociedade.

Artigo 7º - Consideradas as especificidades regionais e locais, com o objetivo de viabilizar gradativamente o disposto na presente resolução, serão organizados Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes), no âmbito da Unidade Escolar, por solicitação desta, com anuência da Diretoria de Ensino e da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Artigo 8º - A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários

programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que freqüentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular.

Artigo 9º - Na organização dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) nas Unidades Escolares, observar-se-á que:

I - o funcionamento diário da sala de recursos será de, no mínimo, um turno de 5 horas diárias, para atendimentos individuais ou de pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos;

II - o apoio suplementar oferecido aos alunos em sala de recursos terá como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a 2 horas diárias e a 10 horas semanais para cada aluno;

III - o funcionamento de classe especial será de 5 horas diárias para atendimento de, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 alunos de uma mesma área de deficiência.

Artigo 10 - A organização dos SAPes na unidade escolar, sob a forma de sala de recursos ou de classe especial, somente poderá ocorrer quando houver:

I - comprovação de demanda avaliada pedagogicamente;

II - professor habilitado na área;

III - espaço físico adequado, não segregado;

IV - recursos e materiais didáticos específicos.

Parágrafo único - As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série ou etapa do ensino fundamental ou médio e as classes especiais somente poderão ser criadas para atendimento de alunos cujo grau de desenvolvimento seja equivalente ao previsto para o Ciclo I.

Artigo 11 - Os docentes habilitados para atuarem nos SAPes serão classificados na seguinte conformidade:

Faixa I - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva área da Educação Especial;

Faixa II - portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com cursos de especialização, com, no mínimo, 120 horas na área de Educação Especial;

Faixa III - portador de outras licenciaturas com pós graduação - *strictu sensu* - na área de Educação Especial;

Faixa IV - portador de diploma de Ensino Médio, com habilitação para o magistério e curso de especialização na área de Educação Especial.

Artigo 12 - Caberá ao professor de Educação Especial, além das funções docentes:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;

II - elaborar plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda existente na unidade e/ou na região, atendidas as novas diretrizes de Educação Especial a serem objeto de oportuna divulgação;

III - integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;

IV- orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns;

V - oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns;

VI - fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Artigo 13 - As unidades escolares que não comportarem a existência dos SApEs, poderão contar com o atendimento itinerante a ser realizado por professores especializados responsáveis pelas salas de recursos alocados em SApEs da região.

Artigo 14 - Caberá às Diretorias de Ensino:

I - proceder ao levantamento da demanda das classes especiais e salas de recursos, objetivando a otimização e racionalização do atendimento mediante o encaminhamento de alunos para outra escola ou remanejamento de recursos e equipamentos para salas de unidades escolares sob sua jurisdição;

II - propor a criação de serviços de apoio pedagógico especializado à respectiva Coordenadoria de Ensino;

III - orientar e manter as escolas informadas sobre os serviços ou instituições especializadas existentes na região, mantendo contatos com as mesmas, de forma a agilizar o atendimento de alunos.

Artigo 15 - As situações não previstas na presente resolução serão analisadas e resolvidas por Grupo Especial de Trabalho, a ser instituído junto ao Gabinete desta Pasta, e encaminhadas aos órgãos centrais para as providências que se fizerem necessárias.

Artigo 16 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial, a Resolução SE nº 247/86.

APÊNDICE 4

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

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

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

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

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

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores

para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

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.

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

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

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

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

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

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de

proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

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

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com

docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 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.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

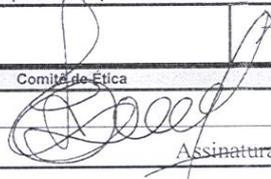
X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

APÊNDICE 5



PROJETO RECEBIDO NO CEP		CAAE - 3847.0.000.135-08	
Projeto de Pesquisa Crenças de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Estado de São Paulo			
Área(s) Temática(s) Especial(s) Não se aplica		Grupo	Fase Não se aplica
Pesquisador-Responsável			
CPF	Pesquisador Responsável Ana Cláudia Ferrari Rubio	Assinatura	
Comitê de Ética			
Data de Entrega 29/10/2008	Recebimento:  Assinatura		

Este documento deverá ser, obrigatoriamente, anexado ao Projeto de Pesquisa.

Você poderá acompanhar o andamento do seu projeto de pesquisa pela internet acessando o SISNEP, a partir desta data.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luis, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propp@power.ufscar.br - <http://www.propp.ufscar.br/>

CAAE 3847.0.000.135-08

Título do Projeto: Crenças de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas do Estado de São Paulo

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Ana Cláudia Ferrari Rubio,

Processo n.º: 23112.004174/2008-71

Parecer N.º. 040/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

Todas as recomendações e pendências foram atendidas.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 4 de março de 2009.


Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

10/03/2009

APÊNDICE 6

Ofício

Assunto: Autorização para coleta de dados

Ilma. Sra.
Maria Nazareth Cardoso Cusinato
Dirigente Regional de Ensino

Eu, Ana Cláudia Ferrari Rubio, venho por meio solicitar à Vossa Senhoria autorização para coleta de dados junto à alunos portadores de deficiência auditiva matriculados no ensino regular das escolas públicas na região de Araraquara. Esta coleta de dados faz parte do meu projeto de mestrado *Crenças de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas do estado de São Paulo*, em curso na UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos).

O interesse pelo levantamento de dados sobre as crenças dos alunos surdos nas escolas públicas surgiu pela minha inquietude em sala de aula em relação a esses alunos. Como eu, professora de língua inglesa poderia incluí-los nas minhas aulas efetivamente? A dificuldade de conhecê-los, de saber como se comportam e por que se comportam de determinada maneira, bem como o conhecimento de suas crenças e representações sobre a minha disciplina levou-me a pesquisar mais sobre os surdos. Participei do projeto *Língua Portuguesa para Surdas*, na Oficina Pedagógica de Araraquara, ministrado pela ATP de Educação Especial Wania Ap. Bôer e a ATP de Língua Portuguesa Teresa Cristina Bueno e pude observar alguns aspectos importantes sobre os alunos portadores de deficiência auditiva que eu não tinha previamente. Entretanto, percebi que, particularmente sobre a disciplina de inglês, não havia pesquisa alguma na área educação especial.

Por esse motivo tenho certeza de que minha investigação de mestrado, depois de concluída, pode ser de grande valia para os professores da rede pública de ensino – principalmente os de inglês – que estejam interessados em conhecer o que os alunos surdos pensam sobre sua disciplina e, desse modo poderão adotar medidas de adaptação de estratégias e abordagens visando um resultado mais eficaz e proveitoso de seu trabalho.

Desde já agradeço pela atenção.

Araraquara, 23 de Junho de 2008

Atenciosamente

Ana Cláudia Ferrari Rubio

DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO ARARAQUARA
SEÇÃO DE PROTOCOLO
RECEBIDO EM: 23/06/08
RESPONSÁVEL: <i>Lucas</i>

APÊNDICE 7

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os alunos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Crenças de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas do Estado de São Paulo", realizada pela mestranda Ana Cláudia Ferrari Rubio, do programa de pós-graduação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com sua escola.

O objetivo deste estudo é de conhecer o que você, aluno com deficiência auditiva, acha da disciplina de inglês como parte do currículo escolar.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas de questionários escritos e em entrevistas. Pode deixar algumas perguntas em branco e também pedir ajuda à professora que conhece LIBRAS, para esclarecimento daquilo que você não tenha entendido.

A sua participação ajudará os professores de inglês a conhecer melhor suas necessidades e expectativas quanto à disciplina de língua inglesa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Por isso, seu nome será modificado de maneira que a sua identidade seja preservada.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e e-mail da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ana Cláudia Ferrari Rubio

Tel: _____ e-mail: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2008.

Autorização (dos pais ou responsáveis)

Autorizo meu filho/ minha filha _____, a participar da pesquisa "Crenças de alunos surdos sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas do Estado de São Paulo", realizada pela mestranda Ana Cláudia Ferrari Rubio, do programa de pós-graduação da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Declaro que fui informado/a de que:

- a) sua participação não é obrigatória e a qualquer momento ele/ela pode desistir de participar e retirar seu consentimento e que, em caso de recusa, não haverá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola que frequenta;
- b) a participação de meu filho/minha filha nesta pesquisa consistirá em responder algumas perguntas de questionários escritos e em entrevistas. Ele/ela poderá deixar respostas em branco e pedir ajuda à professora que conhece LIBRAS, para esclarecimento daquilo que não tenha entendido;
- c) a sua participação ajudará os professores de inglês a conhecer melhor as necessidades e expectativas de alunos surdos quanto à disciplina de língua inglesa;
- d) as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os nomes serão modificados de maneira que os participantes não sejam reconhecidos.

Araraquara, ____ de _____ de 2008.

Nome do pai ou responsável

APÊNDICE 8

Questionário 1

Caro aluno, ao responder este questionário você estará nos possibilitando o conhecimento de alguns de seus dados pessoais, de suas características como aluno de inglês e de aspectos de suas aulas de inglês.

- 1) Idade: _____
 - 2) Série/ano: _____
 - 3) Há quanto tempo tem aulas de inglês na escola? _____
 - 4) Você sabe LIBRAS? () sim () um pouco () não
 - 5) Você faz leitura labial? () sim () um pouco () não
 - 6) Como você geralmente se comunica com os ouvintes?

 - 7) Você gosta da língua inglesa como disciplina escolar?
() sim () mais ou menos () não () nunca pensei sobre o assunto

 - 8) Você usa ou já usou alguma informação que aprendeu na aula de inglês fora da escola?
() sim onde?/como? _____
() não

 - 9) Como são suas aulas de inglês, que atividades são desenvolvidas em sala de aula?
(Você pode marcar mais do que uma possibilidade).
- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| () exercícios gramaticais | () produção de textos |
| () ouvir músicas e fazer traduções | () jogos |
| () memorização de diálogos | () cópias de textos (quadro-negro) |
| () filmes | () pesquisas |
| () leitura em voz alta | () ditados |
| () outras atividades: _____ | |

- 10) Enumere em ordem crescente o que você gosta de fazer nas aulas de inglês:
- () compreensão de textos escritos
 - () compreensão de fitas, vídeos
 - () exercícios gramaticais
 - () jogos
 - () outra atividade _____

11) O que você não gosta nas aulas de inglês?

- 12) Como você gostaria que fossem suas aulas de inglês? (Você pode marcar mais do que uma possibilidade).
- () Interdisciplinares (assuntos relacionados com outras disciplinas)
 - () tarefas diversas
 - () através de Literatura
 - () que fosse feito um jornal da escola
 - () desenvolvimento de projetos
 - () exercícios gramaticais
 - () dadas por meio de temas e atividades diferenciadas (dramatizações, filmes)
 - () outras _____

- 13) Como você se sente em suas aulas de língua inglesa? (Você pode marcar mais do que uma possibilidade).
- () inseguro () tímido () ridículo
 - () com medo () ansioso () curioso
 - () motivado () feliz
 - () inibido () à vontade

- 14) Como você vê seu professor de língua inglesa? (Você pode marcar mais do que uma possibilidade).
- () exigente () nervoso, agitado () calmo

- alegre, descontraído inseguro
 disposto a (re)explicar claro e objetivo

15) Seu professor de inglês sabe algum sinal em LIBRAS?
 sim não

- 16) Com que frequência você participa de suas aulas de inglês?
 nunca justifique: _____
 às vezes em que situações: _____
 sempre

- 17) Que materiais e recursos pedagógicos seu professor usa? (Você pode marcar mais do que uma possibilidade).
 livro didático atividades no quadro músicas
 fitas de vídeo fotocópias jogos
 figuras, cartazes

- 18) Como você é avaliado?
 provas escritas exercícios gramaticais
 auto-avaliação pesquisa
 trabalhos em equipe de outra forma: _____

APÊNDICE 9

Questionário 2

Caro aluno, ao responder este questionário você estará nos possibilitando o conhecimento de sua opinião sobre o ensino de língua inglesa como parte do currículo escolar.

1) Para você, o que significa língua inglesa?

2) O que você acha da língua inglesa?

difícil, mas importante na minha vida

difícil e não uso para nada.

fácil e divertida de aprender, mas não uso na minha vida.

fácil e divertida de aprender.

3) Você acha que estudar é inglês importante para/ porque: (pode ser assinalada mais de uma alternativa)

adquirir conhecimento lazer não acho importante

ter mais cultura usar Internet

está no currículo outros _____

4) Na sua opinião, é mais fácil aprender inglês: (pode ser assinalada mais de uma alternativa)

trabalhando com um amigo (a) trabalhando sozinho

trabalhando em equipe com figuras, cartazes

com ajuda do professor outra forma: _____

5) Que atividades você acredita que ajudariam no seu aprendizado de inglês na sala de aula? (pode ser assinalada mais de uma alternativa)

exercícios gramaticais jogos

produção de textos cópias de textos (lousa)

filmes pesquisas

leitura outra atividade: _____

Complete o quadro assinalando uma das alternativas.

	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Não sei
6) É mais fácil aprender inglês do que Português				
7) É mais difícil aprender inglês do que qualquer outra disciplina (matemática, geografia, história, ciências...)				
8) É mais difícil para um aluno surdo aprender do que para um aluno ouvinte inglês do que para um aluno ouvinte				
9) Eu preciso aprender inglês porque vou utilizá-lo na minha vida fora da escola.				
10) Alunos surdos são bons em inglês.				
11) O importante é aprender palavras em inglês.				
12) É importante aprender a cultura dos países onde se fala inglês.				
13) Eu poderia aprender mais se as aulas fossem diferentes.				
14) Eu poderia aprender mais, se houvesse mais aulas de inglês.				
15) É mais fácil aprender inglês quando o (a) professor (a) sabe LIBRAS.				
16) Entendo a explicação se o (a) professor(a) fala olhando para mim.				
17) Aprendo o que o (a) professor(a) explica porque gosto dele (a).				
18) Gosto de inglês porque gosto do meu/ minha professor (a).				