

REFLEXÕES SOBRE AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM ESCOLA REGULAR DE UMA CRIANÇA SURDA

REFLEXIONS ABOUT FIRST EXPERIENCES IN REGULAR SCHOOL OF A DEAF CHILD

Maria Eloisa dos SANTOS¹
Maria Fernanda BAGAROLLO²

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de uma aluna surda, buscando subsídios para avanços em relação às perspectivas de inclusão dessa população. Para cumprir esse objetivo foi realizada uma pesquisa de campo que teve como fonte de dados: observações em sala de aula regular e em atividades extraclasse; entrevistas semiestruturadas com os pais da criança, professora e coordenadora da escola e; leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados indicaram que a principal preocupação da gestão escolar refere-se às questões estruturais, principalmente, aquelas relacionadas ao número de alunos na sala de aula. A professora mencionou despreparo para lidar com tal processo e a mãe relatou não observar dificuldades de interação e comunicação entre a filha e os colegas da escola. Em relação às práticas pedagógicas foi observada, em sala de aula, uma desarticulação entre as atividades realizadas com os alunos e a criança surda, que muitas vezes dedica seu tempo a atividades lúdicas descontextualizadas do processo de ensino-aprendizagem. Os dados permitiram concluir que, o processo de inclusão do sujeito surdo em questão é restrito aos aspectos estruturais, desconsiderando, muitas vezes, as peculiaridades linguísticas, culturais e pedagógicas da surdez.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Inclusão. Alfabetização. Libras.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the process of school inclusion of a deaf student, seeking grants for improvements over the prospects for inclusion of this population. To accomplish this goal we conducted a field study that had as its data source: observations in the regular classroom and in extracurricular activities, semi-structured interviews with the child's parents, teacher and coordinator of the school and, reading and analysis of the Project Political Pedagogical School. The results indicated that the primary concern of school management refers to structural issues, especially those related to the number of students in the classroom. The teacher mentioned unprepared to deal with such a case and the mother reported not observe difficulties of interaction and communication between the daughter and her schoolmates. Regarding teaching practices observed in the classroom, a disconnect between the activities with students and deaf children, who often devotes his time to play activities decontextualized the process of teaching and learning. The data showed that the process of inclusion of deaf subject in question is restricted to structural aspects, disregarding often the peculiarities of language, culture and teaching the deaf.

KEYWORDS: Deaf. Inclusion. Literacy. Brazilian Sign Language.

INTRODUÇÃO

Segundo Cárnio et al. (2000), tradicionalmente, a surdez é definida como perda de audição severa ou profunda. No entanto, no Brasil os termos Surdo e deficiente auditivo estão relacionados à postura filosófica e matriz teórica que se adota para o trabalho educacional. Sob a ótica da medicina e da abordagem oralista, a pessoa com perda de audição é considerada deficiente auditivo. Tal perspectiva tem como propósito integrar a criança surda junto às ouvintes e desenvolver a Língua Oral, acreditando que a falta de audição é extremamente negativa ao desenvolvimento do indivíduo, precisando ser superada pela oralidade.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.

² Fonoaudióloga; Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.

Ao contrário disso, a abordagem Bilíngue, tem como pressuposto que a surdez possibilita um modo diferente de constituir-se e a Língua de Sinais é natural, devendo assim, ser a primeira Língua do surdo e a Língua Portuguesa, a segunda. Essa abordagem preconiza que os sujeitos surdos pertencem a uma comunidade distinta dos ouvintes, com identidade própria e, por isso os define como Surdos e não como deficientes auditivos.

É consenso que, independente da abordagem teórica que se adote, a perda da audição impede a vivência do sujeito surdo na Língua Oral, o que acaba por restringir a constituição da linguagem e, conseqüentemente, afeta o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural. Segundo Vigotski (2000), a linguagem é um sistema simbólico fundamental para a formação do indivíduo enquanto ser humano, o qual ele usa para se comunicar, estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e construir seu funcionamento mental superior. Este autor destaca ainda, que a apropriação da linguagem é o único caminho para a constituição do indivíduo enquanto sujeito (VIGOTSKI, (2000).

Considerando tal perspectiva do desenvolvimento, a aquisição da linguagem deve ocorrer o mais cedo possível pela criança e, no caso das crianças surdas brasileiras, a Língua a ser constituída é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apesar de se preconizar que os surdos precisem vivenciar a LIBRAS, desde a infância, isso nem sempre ocorre, uma vez que, a constituição linguística se dá a partir das interações sociais e a sociedade é organizada para proporcionar ricas relações sociais apenas aos ouvintes (VIGOTSKI, 2000). Ainda nessa direção, Goldfeld (2002, p. 51) aponta:

O meio social e o momento histórico determinam a Língua, sistema criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia e são por esta, refletidos, ou seja, a Língua reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade [...].

Sobre isso, Vigotski (2000) indica que o desenvolvimento e a aprendizagem, são processos fortemente ligados ao grupo social e suas relações. Nesse sentido, a criança desenvolve sua linguagem a partir do diálogo, do convívio com a família e das experiências em sociedade, construindo seus significados, ampliando suas possibilidades de comunicação e estruturando suas Funções Mentais Superiores. Disso decorre que, ao longo do desenvolvimento infantil, sem dúvida a família e a escola é que serão as instituições responsáveis por essa estruturação. Coerentemente com essa noção, Quadros (2003) reforça que:

O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na Língua de Sinais Brasileira. Se a criança chega à escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem, através de uma Língua visual-espacial» (p. 99).

Em meio a essas considerações, pode-se afirmar que o problema linguístico dos surdos não se refere a questões individuais, mas sim a impasses na interação com seu grupo social, pois como a maioria da população de surdos e ouvintes não tem acesso à Língua de Sinais, esta maioria acaba por restringir as vivências da Língua de Sinais pelas crianças surdas. Dessa forma, muitas crianças têm o primeiro contato com a Língua de Sinais na escola, comprometendo, assim, o processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, a inclusão social e a escolarização desses sujeitos (QUADROS, 2003).

Apesar de a escola no Brasil se considerar respaldada pela perspectiva Bilíngue, o surdo ainda hoje é considerado como deficiente auditivo e a perda de audição é considerada responsável pelas dificuldades que o aluno surdo enfrenta na escola. Nessa perspectiva o aluno é considerado incapaz de compreender os conteúdos escolares, comunicar-se e acompanhar a demanda da escola (GUARINELLO et al., 2006; QUADROS, 2003; GOLDFELD, 2002).

Diferente dessa concepção, o Bilinguismo preconiza que o surdo enfrenta dificuldades escolares por falta de acesso a LIBRAS e, sobretudo, pela falta dessa Língua pelos professores, atores sociais presentes na escola, e demais membros da comunidade em que vive. “[...] Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso da linguagem, mas a comunidade geral ainda não tem esta compreensão e em muitas situações ainda se percebe o surdo sendo tratado como um incapaz.” (GOLDFELD, 2002, p. 58).

Ainda, partindo de uma perspectiva Bilíngue, conforme apontamos anteriormente, entende-se que os surdos devem ter vivência com a Língua de Sinais desde a infância, ter experiências com surdos adultos, participar de práticas sociais da própria cultura surda e ter o direito à educação, tendo acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que os ouvintes, em uma sociedade e escola inclusivas (VIGOTSKI, 2000). Desse modo, deve-se possibilitar à pessoa surda a utilização de duas Línguas – L1 a LIBRAS e L2 o Português na modalidade oral ou escrita (ALVES et al., 2010). Além de respeitar as especificidades dessa população, essa abordagem garante o atendimento às necessidades dela, contribuindo com o seu processo de aprendizagem (GUIJARRO, 2005).

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1998) as adaptações curriculares tratam-se de estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, traduzindo-se em meios para auxiliar as dificuldades de aprendizagem destes alunos. Esse documento respalda a necessidade de se realizar adaptações no currículo regular, quando necessário, para tornar acessível, os conteúdos às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não se propõe um novo currículo e sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, que atenda realmente todos os alunos. Tais ideias, acerca da inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência, e as propostas de modificação curricular tem origem na história educacional desses sujeitos.

Lacerda (2007) indica que ao final da década de 1970 e início de 1980, a educação brasileira inclusiva começou a ganhar forças, buscando novas diretrizes para a integração escolar dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE), que já vinha se constituindo desde a década de 1960. Essas novas propostas possuíam a finalidade de ultrapassar a segregação e construir novos espaços na sociedade, com objetivo de integrar essa população.

Em 1990, a educação inclusiva se intensificou ao receber a influência da Declaração de Salamanca, em 1994. Nesse documento, menciona-se o reconhecimento das diferenças na educação dos surdos:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida [...] A provisão e o acesso à educação em sua Língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/

cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994, p. 7).

Diante disso, é possível compreender a importância da Língua de Sinais para a comunicação dos alunos surdos. Por isso essa Língua natural deve ser reconhecida e o surdo deve ter acesso a ela. Assim, a educação dos surdos deveria ser voltada para uma linguagem de signos e oportunizada pelas escolas.

Para Silva (2001), a Declaração de Salamanca de 1994, em seu art. 19 aponta que as políticas educacionais devem considerar as diferenças e aspectos individuais dos alunos. No caso dos surdos, a LIBRAS deve ser reconhecida como condição para o processo de escolaridade desses sujeitos. Essa autora diz ainda que devem ser oferecidas oportunidades iguais a todos. Ou seja, qualquer pessoa, independentemente de possuir alguma alteração em seu desenvolvimento, tem o direito de frequentar classes regulares caracterizadas pelas adaptações, as quais devem ser pensadas a partir dos mesmos conteúdos trabalhados nas salas regulares. Desse modo, as práticas pedagógicas seriam repensadas, permitindo acesso aos diferentes tipos de alunos incluídos.

Nessa direção, Alves et al. (2010) diz que usar Língua de Sinais é assumir uma perspectiva educacional Bilíngue e pressupõe que todas as práticas pedagógicas devem seguir tal referencial. Para tanto, Alves et al. (2010) aponta que se faz necessário reinventar as formas de conceber a escola e os processos educativos, mudando a forma de pensar e agir em relação à escolarização. Isso implica, por exemplo, partir de experiências visuais de modo que o aluno surdo aprenda, a partir de atividades que considerem isso juntamente à sua Língua natural, isso é, a LIBRAS.

Segundo Alves et al. (2010), o Bilinguismo, dentro de uma perspectiva inclusiva, é aquele que traz a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra Língua, participando ativamente na escola, desafiando o seu pensamento e expandindo suas capacidades linguístico-cognitivas, de modo a interagir e atuar em sociedade.

Após a Declaração de Salamanca, a educação das pessoas com necessidades educacionais, linguísticas ou cognitivas, conquistou espaços e isso pode ser evidenciado com a nova LDB nº. 9394/96. Em seus artigos 58 e 59, no capítulo V, define-se a educação especial como modalidade de ensino para os alunos com necessidades especiais nas redes de ensino regular. Diante disso, os professores devem ser/estar especializados e capacitados para atuar com alunos especiais em sala de aula. Além disso, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades entre outros pontos fundamentais para o desenvolvimento desses alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, essa realidade, embora assegurada legalmente, ainda encontra-se bem distante, da maioria das escolas.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação elaborou a CNE/CEB Nº 2, que versa sobre a inclusão na reestruturação dos sistemas de ensino para proporcionar melhores condições às necessidades educacionais dos alunos. No artigo 12, parágrafo 2º, menciona-se sobre os alunos com dificuldades de comunicação e sinalização, diferenciando-os dos demais alunos, recomendando-se que seja disponibilizado o acesso aos conteúdos curriculares, utilizando-se

de recursos de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a Língua de Sinais. Nesse documento é considerada, também, a escolha da família da abordagem pedagógica a ser seguida.

Assim, para que a educação inclusiva aconteça com qualidade, é necessário proporcionar assistência a esses alunos com necessidades especiais com adaptações nas práticas pedagógicas da escola. Mas nem sempre, os conteúdos precisam ser adaptados, desde que sejam ensinados em Língua de Sinais. Para tanto, buscar profissionais qualificados, como intérpretes, deve ser uma meta dentre as mais diversas com o intuito de auxiliar o desenvolvimento desses alunos. Após esse histórico, a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a LIBRAS é reconhecida legalmente no Brasil,

Art. 1. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A Libras é oficialmente uma Língua de comunicação e expressão da comunidade surda e os serviços públicos e toda a comunidade em geral deve apoiar a utilização dessa Língua, assim como os sistemas de ensino devem garantir a inclusão e o contato com a mesma. Em 2005, o Decreto nº. 5.626/05 regulamenta a Lei nº. 10.4336 da LIBRAS, de 2002, significando um avanço para a educação dos surdos e prevendo uma organização bilíngue, na qual as turmas sejam constituídas por alunos ouvintes e surdos sendo utilizada as duas Línguas. Nesse sentido, estabelece-se que a LIBRAS seja, para os surdos, a primeira Língua e, a segunda, a Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, também havendo formação para os professores e intérpretes. Reforçando isso, Silva (2001) e Quadros (1997) alertam para o fato de que a inclusão do aluno surdo não seja baseada na cultura ouvinte, mas sim em suas diferenças culturais, históricas e sociais, e que o ensino se fundamente a partir de aspectos linguísticos, pedagógicos, políticos e históricos, considerando as novas definições de surdez. Além de uma proposta bilíngue, a escola deve ser bicultural, pois a criança surda está inserida em duas culturas a ouvinte e a surda (QUADROS, 1997).

Apesar do arcabouço teórico que sustenta o Bilinguismo ser bastante discutido e já se ter clareza sobre muitos aspectos da surdez e seus entornos, observa-se que ainda se utiliza de currículos e metodologias para ouvintes, não priorizando o letramento visual para alunos surdos (LEBEDEFF, 2010). Tais ações pedagógicas são advindas de práticas sociais históricas, pois, segundo Caporali e Dirzeu (2005), a sociedade não está preparada para receber um aluno surdo na escola. As condições não permitem que este aluno desenvolva a sua linguagem, pois a escola trabalha de modo a atender as necessidades das crianças ouvintes, ou seja, a surdez ainda é vista como causa das limitações cognitivas e afetivas e de relacionamento, enquanto, na verdade são as condições oferecidas a esse sujeito surdo que provocam essas limitações.

Dentro desse contexto de mudanças e avanços, é de extrema relevância analisar como ocorre, atualmente, o processo de inclusão dessa população. E, discutir sobre o ingresso da criança surda no ensino regular implica discutir sobre o processo de inclusão. Dentro de

uma perspectiva de Educação Inclusiva, hoje esse processo é amplamente difundido como práticas que consideram uma educação de qualidade para todos e não somente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). No entanto, para que isso se concretize, de fato, a escola regular deve se estruturar, de modo que ela atenda a todos os alunos com suas diferenças individuais (explícitas ou não), sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2008; GLAT, FONTES, PLETSCH, 2006). E o que se pode observar, após décadas de práticas e discussões sobre essa temática, é que o processo de inclusão continua sendo um grande desafio.

No caso da surdez, talvez a complexidade pareça maior, pois sabemos que essa situação não envolve somente questões linguísticas, mas, fundamentalmente, culturais³. Nesse sentido, essa nova perspectiva de inclusão pode auxiliar bastante no processo de inclusão dessa população. Dentro desse contexto, podemos considerar que o Brasil já avançou, significativamente, em relação ao embate do tipo de metodologia de ensino que seria mais ou menos viável para a educação de alunos surdos. Após a década de 1990, o Bilinguismo passou a ser mais difundido e seu desenvolvimento se tornou mais marcante, especialmente com o surgimento dos intérpretes de LIBRAS, responsáveis pela mediação entre surdos e ouvintes (PEDREIRA, 2008). Mesmo assim, as pesquisas atuais indicam que ainda temos que avançar muito mais para obter sucesso em relação a esse processo.

Lacerda (2007) analisou uma experiência de inclusão de uma criança surda em escola regular, com a presença de intérprete de Língua de Sinais, avaliando aspectos dessa vivência, do ponto de vista dos alunos ouvintes e surdos, buscando conhecer melhor os aspectos que permeavam essa prática. Nessa pesquisa foram realizadas entrevistas com todos que participavam do contexto de sala de aula. Nessa sala analisada, havia um aluno surdo que contava com a presença de intérprete, que sempre permanecia ao seu lado, ou na frente da classe, dependendo do tipo de atividade proposta pelos professores. Interessante notar que na pesquisa da autora, houve entrevista com alunos ouvintes. A própria autora comenta que se trata de uma prática pouco frequente. Em outro estudo, Lacerda e Soares (2007) apontam que há dificuldades nas relações das crianças surdas com as crianças ouvintes, pois as crianças, mesmo tendo a mesma faixa etária e estarem na mesma série escolar não compartilham a mesma Língua e experiências, tornando a comunicação entre elas pouco enriquecedoras para o desenvolvimento dos surdos. “Poucas são as pesquisas que trazem dados sobre como se sentem estes alunos, que dificuldades encontram e que comentários têm a fazer sobre esta realidade” (LACERDA, 2007, p. 263). Os resultados indicaram que as crianças surdas e ouvintes desenvolvem uma relação de respeito e amizade ente si, pois estas usam e respeitam a LIBRAS. Além disso, os alunos ouvintes pareciam se interessar pela realidade da criança surda, aproximando-se dela. A autora destaca, no entanto, que essa aproximação é muito tímida, visto que, os alunos ouvintes não possuem domínio da LIBRAS. Isso indica que as interações efetivas do aluno surdo se concretizam, de fato, apenas com o intérprete. E mesmo com a presença do intérprete as condições geradas, ainda se traduzem em situações com dificuldades, a saber:

[...] trocas comunicativas limitadas, sem maior aprofundamento das relações inter-individuais, pouca participação nas dinâmicas e nas ocorrências em sala de aula, indicando que pressupostos necessários a uma prática inclusiva de educação não se mostram presentes, apontando para

³ A cultura surda deve ser entendida enquanto identidade cultural de um grupo de surdos, ou seja, trata-se de um grupo distinto dos demais, portanto “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 1998, p. 54).

possibilidades e limites das práticas inclusivas, especialmente dirigidas a alunos surdos (LACERDA, 2007, p.277).

Guarinello et al. (2006) realizaram uma pesquisa com o objetivo de debater a problemática da inclusão do aluno surdo no ensino regular. As autoras analisaram aspectos envolvidos nesse processo, a partir da perspectiva de um grupo de professores. Foram aplicados questionários junto a 36 professores, todos inseridos na Rede Pública do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado do Paraná. As questões, todas dissertativas, versavam sobre a inclusão do aluno surdo no ensino regular e as dificuldades identificadas pelos professores nesse processo. Os resultados indicaram que as principais dificuldades apontadas pelos professores relacionaram-se, ora a eles mesmos, ora aos alunos surdos. Em relação às dificuldades deles, apontaram principalmente a ausência de conhecimentos de estratégias para trabalhar com a surdez, dificuldades de interação com estes alunos e conhecimento da LIBRAS. Quando comentaram sobre as dificuldades com os alunos surdos, relataram sobre a dificuldade de compreensão destes. As autoras comentaram, ainda, que os professores não fizeram nenhuma relação entre esses aspectos. Ou seja, em nenhum momento relataram fatores que indicassem que esse despreparo deles tinha implicação direta no processo de ensino-aprendizagem. Em várias situações, eles fizeram comparações entre os alunos surdos e ouvintes, não destacando a surdez com suas peculiaridades. Por fim, os professores destacaram que a presença do intérprete seria um dos fatores mais importantes para auxiliar no processo de aprendizagem destes alunos. Vale ressaltar que alguns autores, dentre eles, Lacerda (2006) alerta que a presença do intérprete em sala de aula e o uso da Língua de Sinais não garantem que as condições de aprendizagem dessa população sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Guarinello et al. (2006) concluem a pesquisa, considerando que os professores ainda têm uma concepção reducionista sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos. As autoras comentam que a imagem que eles fazem desse aluno, colocando-o como “[...] (in)competente e capaz de aprender [...]” deve ser um fator considerado nessa discussão.

Considerando tais discussões, pode-se dizer que a inclusão escolar ainda é um processo em transformação que deve se adaptar às necessidades dos alunos e promover intensas transformações na escola para que todos os sujeitos possam ser incluídos, desenvolvam e aprendam. No caso da surdez, a inclusão deve possibilitar a construção dos processos linguísticos que propiciem o aprendizado dos conteúdos. Nesse sentido, Lacerda (2007) aponta que, quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, deve-se tomar cuidados que possibilitem a garantia do acesso aos conhecimentos trabalhados na escola e também o respeito à sua condição linguística.

Diante disso, é possível dizer que a educação dos surdos, embora tenha avançado historicamente, ainda demanda inúmeras observações, reflexões e transformações e para tanto a pesquisa científica tem papel fundamental na identificação dos problemas na e busca de formas de solucioná-los.

Dentro desse contexto, o objetivo desse trabalho foi o de analisar o processo de inclusão escolar de uma aluna surda recém-matriculada em escola regular. O foco da observação

foi a relação da aluna com a professora e com seus colegas, bem como a organização das práticas pedagógicas e a presença da LIBRAS no espaço escolar com vistas à inclusão.

O ESTUDO DE CAMPO

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de campo, que é entendido como a observação atenta a um objeto ou fenômeno de interesse do pesquisador. Envolve técnicas de coleta e apresentação de dados e uma discussão qualitativa dos resultados. O estudo de campo utiliza-se de diversas formas de aproximação da realidade e de coleta de dados, tais como observações em situações rotineiras, realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos pesquisados e seus pares e análise de documentos de diversos tipos. Esse tipo de pesquisa advém da fenomenologia, buscando compreender o sujeito de forma global a partir do tempo e do espaço em que vive (CRUZ, RIBEIRO, 2003).

Para a coleta de dados foi selecionada uma criança surda de cinco anos de idade, do gênero feminino, que está frequentando o Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, desde o início de 2011. A escola que a aluna frequenta localiza-se na região central da cidade, perto de espaços sociais como comércios, bancos, outras escolas, etc. Essa criança, sujeito dessa pesquisa, reside em um bairro afastado cerca de 20 km do centro da cidade, localizada no interior do Estado do Paraná. Quanto ao seu desenvolvimento é importante relatar que ela utiliza alguns sinais de LIBRAS para se comunicar e não possui formas de oralidade e escrita. Ela nunca havia frequentado nenhuma escola, tendo passado os cinco primeiros anos de vida em contato exclusivo com seus pais, vizinhos e demais familiares. A criança não tem irmãos e sobre os aspectos auditivos, ela apresenta surdez severa com resíduo auditivo insignificante.

Para as discussões desse trabalho a escolar será chamada de Ana, nome fictício a fim de preservar sua identidade. Os critérios de inclusão para essa pesquisa foram: a criança deveria estar no primeiro ano de inclusão em rede comum de ensino, ter idade semelhante as das demais crianças da classe, apresentar surdez severa ou profunda e, a escola e os pais deveriam aceitar participar da pesquisa, de modo voluntário, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo assim, aos aspectos éticos da pesquisa. Os critérios de exclusão foram: ser adolescente ou adulto e ter tido outras experiências na escola comum.

Os dados foram coletados na escola de Ana no período de abril a julho de 2011 em horários previamente agendados, com a coordenadora pedagógica, professora e pais da criança. Utilizaram-se três fontes de dados: observações de atividades em sala de aula e extra classe, leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da escola e entrevistas com a mãe, professora e coordenadora pedagógica da escola.

As observações foram realizadas pela própria pesquisadora, que permaneceu na escola durante vinte horas divididas em cinco dias durante quatro horas. Tal coleta foi realizada uma vez por semana em dias diferentes abarcando atividades específicas de cada um dos dias da semana. Totalizando, assim, cinco semanas de observações. Todos os dados foram registrados em um Caderno de Campo.

A leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico da escola foram realizadas após as semanas destinadas às observações. Para compor os dados documentais foram destacados pontos que abordavam a inclusão de sujeitos surdos. O registro foi feito em um caderno específico para tais anotações.

Já as entrevistas foram realizadas após a coleta pelas observações e Projeto Político Pedagógico. Essas entrevistas foram realizadas com a mãe, professora e coordenadora pedagógica da escola de Ana e seguiram uma estrutura pré-estabelecida, sendo assim uma entrevista semiestruturada. Os pontos abordados na entrevista com a mãe foram relação da filha com professores, alunos e funcionários na escola. Com a professora e com a coordenadora abordou-se temas como: concepção de surdez, inclusão, o papel da LIBRAS na vida da aluna surda. Cada entrevista durou em média 50 minutos e todas elas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas ortograficamente.

Para analisar os dados obtidos nos três momentos de coleta, optamos pela seleção daqueles mais relevantes, do ponto vista da organização de eixos temáticos. Estes eixos temáticos tinham como objetivo discutir as questões acerca de: Concepções sobre a inclusão e a escolarização dos surdos; Adaptações estruturais e políticas da escola para a inclusão do surdo; Experiências vividas pela aluna, em ambiente escolar inclusivo e; O papel da LIBRAS na inclusão educacional. Estes eixos temáticos coincidiram, por sua vez, com as categorias para apresentação e discussão dos dados.

Ainda, em relação à análise de dados, ressalta-se que, no caso das entrevistas, o material foi submetido a um tratamento semelhante ao da análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977; MAYRING, 2000). Esse tipo de análise pode ser aplicado a discursos e é baseado na dedução ou inferências sistemáticas, de forma objetiva, identificando algumas características da mensagem, por meio da construção de categorias, reunidas por temas de significação (BAUER, 2002). Na apresentação dos trechos de fala, estes foram separados por colchetes com reticências, para indicar a interrupção da fala dos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados de modo a fornecer um perfil geral de cada categoria. Esse perfil será apresentado por meio da impressão obtida através dos dados de observação, entrevistas e registros do Projeto Pedagógico da escola. Em seguida, serão fornecidos exemplos destes dados e, finalmente, serão feitas as discussões pertinentes, de acordo com a literatura.

1) CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DOS SURDOS

A inclusão da pessoa surda em uma escola regular exige que as ações realizadas possam ir além do conhecimento dos educadores sobre a Língua de Sinais e sua importância no desenvolvimento da criança. É necessário que todos os atores sociais envolvidos na escola compreendam a surdez e suas peculiaridades, transformando o conjunto das práticas de ensino-aprendizagem em ambiente escolar (QUADROS, 2003).

As concepções de surdez que a coordenadora da escola e a professora apresentaram podem fornecer dados sobre como o processo e as ações educacionais estão sendo estruturados.

[...] então desde que fique não seja trinta alunos vinte e sete alunos, com um número menor de alunos isso dá certo sim. Ela acontece com um número menor de alunos e este ano nós temos uma no primeiro ano e a professora está trabalhando com quinze alunos[...] (coordenadora).

A coordenadora aponta que para ela o foco da inclusão é proporcionar interações sociais para a criança surda. Além disso, a coordenadora explicita em sua fala que tal interação só é possível se o número de alunos na sala for reduzido. A partir disso, foi possível compreender que, para ela o processo de inclusão da aluna está acontecendo e se restringe à interação de Ana com a professora regente da sala e da Ana com as demais crianças. O discurso da coordenadora não apresenta outros pontos para discussão, ficando restrito somente à questão da sala ter um número reduzido de alunos. Em sua fala fica evidente que isto basta para que inclusão aconteça na escola.

Já nos relatos da professora, é possível observar que a interação entre ela e Ana e da aluna com as demais crianças está acontecendo.

[...] um dos pontos negativos que eu acho mesmo é a falta de preparo do professor, é o que preocupa bastante. É que nós, na verdade, não tem, eu posso dizer que não tem nenhum professor preparado para trabalhar pro aluno, o professor de classe regular que é o meu caso preparado bem preparado para criança surda né, então eu penso assim que nós fomos preparados para dar aula para alunos digamos entre aspas ditos normais, até no magistério e no curso superior não tinha, então eu não tive esse preparo, então é nesse sentido (professora).

No entanto, a professora sinaliza como ponto negativo a falta de preparo do professor pra trabalhar com a criança surda.

Para Silva (2001), a inclusão da criança surda tem que considerar a suas diferenças sociais, históricas, culturais e aponta que o ensino deve se fundamentar nos processos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos considerando as novas definições e representações de surdez. É fundamental que os professores conheçam e usem a LIBRAS, mas deve-se considerar que a simples opção pela Língua de Sinais não é suficiente para que se consiga educar formalmente uma criança surda. Para tanto a escola deve promover ações pedagógicas que tenham sentidos e que possam ser compartilhados por todos para a construção de conhecimentos da criança surda. Esse modo de pensar que Silva (2001) refere, mostra que a concepção da coordenadora sobre a necessidade de ter poucos alunos em sala regular é insuficiente e não garante experiências proficuas da criança surda e tão pouco é suficiente para que a professora possa possibilitar a alfabetização e letramento da criança surda.

Nessa direção, apenas incluir uma criança em uma sala de ensino comum não é suficiente para seu desenvolvimento, como podemos analisar na fala da professora, os docentes de maneira geral não tem preparo para trabalhar com alunos surdos. Em concordância com essas ideias, Lacerda (2007) argumenta não só a necessidade de um intérprete de Língua de Sinais, mas também que a escola tome outras providências para atender ao aluno surdo de forma adequada como adaptações curriculares, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimento sobre surdez e sobre língua de sinais.

A partir das observações feitas em sala de aula e na escola esse espaço não possui estímulos visuais pensados na Língua de Ana, no caso a LIBRAS, sendo que esta é uma língua

espacial-visual e pode ser explorada de várias formas como, por exemplo, cartazes ilustrativos a partir dos conteúdos trabalhados nas aulas. Estes recursos não foram observados em sala, o que nos leva a inferir que esse ambiente deixa de contribuir para o desenvolvimento de Ana nesse período de alfabetização.

Para Damázio (2007), a inclusão da criança surda deve ocorrer desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo-lhe, desde pequeno, o contato com os recursos que necessita para superar as barreiras no processo educacional e se apropriar dos seus direitos na escola, exercendo sua cidadania por meio dos princípios constitucionais do nosso país. O contato precoce da criança surda com a Língua de Sinais é muito importante para o seu desenvolvimento intelectual, ampliando a sua relação com o mundo e o meio social.

Vemos, portanto, que a inclusão de uma criança surda, em uma sala de ensino comum, vai muito além de ter um número de alunos reduzido dentro da sala de aula. É necessário oferecer condições para a aprendizagem no processo de escolarização da aluna surda. De acordo com Dorziat (1999), a partir do momento que reconhecermos as diferenças, teremos grandes chances de promover igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes. No entanto, essa situação implica, fundamentalmente, reconhecer as diferenças culturais e linguísticas sendo que a comunicação se dá através de uma língua visual-espacial com isso a Língua de Sinais possibilitará ao aluno surdo as condições para apropriar-se dos conhecimentos científicos.

A coordenadora, durante a entrevista, não apontou em nenhum momento, a importância da Língua de Sinais para a inclusão de Ana na escola, só referiu-se que esta Língua ajuda na comunicação da criança surda com as outras crianças e com a professora. Ou seja, o compromisso da escola está restrito a isso, esquecendo-se de formular projetos que considerem a cultura e as experiências visuais. Damázio (2005) pontua que a inclusão escolar tem que envolver uma mudança no paradigma, ou seja, estabelecer novas concepções de homem, de mundo, conhecimento, sociedade, de educação e de escola que visem à heterogeneidade, nas diferenças culturais e na singularidade dos seres humanos.

2) ADAPTAÇÕES ESTRUTURAIS E POLÍTICAS DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO DO SURDO

A partir das observações realizadas em sala de aula, pode-se verificar que a escola não oferece adaptações feitas para a inclusão de Ana. Conforme apontamos, anteriormente, nesse ambiente não há recursos de caráter visual e não há um intérprete de Língua de Sinais que possa oferecer mais oportunidades de aprendizagem para a aluna. A sala de aula conta apenas com um alfabeto em LIBRAS.

A professora de Ana possui conhecimento o básico em LIBRAS. Durante a entrevista relatou que não recebeu nenhuma formação para trabalhar com Ana, mas possuía experiências com outros alunos surdos que teve há alguns anos. Relatou ainda que fez um curso básico, por meio do Núcleo Regional de Ensino. Ao perguntar se havia recebido formação para trabalhar com Ana responde:

Com a Ana, formação? Não. A formação que eu tenho é do curso básico que eu fiz no primeiro ano de trabalho do primeiro ano que eu tive alunas que foi lá no núcleo acho que foi doze horas três meio dias pouquíssimas horas e depois eu fiz um curso de LIBRAS de quarenta horas com o professor S né no X, mas ficou assim é que era para ser o curso básico, intermediário e eu

fiquei com o básico e não tomei conhecimento de outras turmas acho que ele não tem dado mais cursos que não me foi mais oferecido.

Para Damázio (2007) a organização didática do espaço da sala de aula implica a utilização de muitas imagens visuais e todo tipo de referência que contribuam para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo. No projeto Político Pedagógico da escola não foram identificadas adaptações referentes à inclusão de surdos. Cabe ressaltar que o projeto analisado é do ano de 2008 e traz em seu texto apenas adaptações para atender as necessidades educacionais de outras crianças como espaço físico, materiais pedagógicos, professores especializados, recursos tecnológicos entre outros.

Sabemos que para que haja um espaço inclusivo é preciso que o Projeto Pedagógico se comprometa com uma educação de qualidade para todos e não seja apenas documento burocrático imposto pela lei.

Damázio (2005) considera que o conceito de inclusão tem sido interpretado de maneira errada. A autora refere que, em muitos casos, tem-se tratado a inserção de alunos com surdez na escola regular, como inclusão, enquanto na verdade ocorre uma integração escolar. Ou seja, uma inserção parcial do aluno com NEE, visto que a integração está relacionada à adaptação de maneira gradativa do aluno à escola regular, sem, no entanto, respeitar suas especificidades. (SANCHES, TEODORO, 2006; GUIJARRO, 2005).

Nesse sentido, a escola deve se adaptar ao aluno com necessidades educacionais especiais e não o aluno à escola, pois esta deve ser entendida como espaço que permite a construção da identidade da criança surda, ou seja, local no qual ela tenha acesso à Língua de Sinais. Sobre isso, Quadros (1997) aponta que ao currículo escolar de uma escola bilíngue, deve-se incluir os conteúdos que são trabalhados nas escolas comuns. Disse decorre que, a escola deve se portar como ora como especial e ora como uma escola comum. Para tanto, os conteúdos devem considerar a Língua natural das crianças surdas, ou seja, a LIBRAS. Uma educação bilíngue só será efetiva quando a escola considerar a Língua de sinais e sua comunidade da mesma forma que a língua oral.

Diante disso e considerando que somente os professores tem conhecimento básico sobre LIBRAS, para a implantação de um verdadeiro projeto bilíngue, seria necessário que toda a equipe escolar, ou seja, ouvintes e surdos, além dos pais, aprendessem e usassem a LIBRAS (BOTELHO, 2002). A partir dessa proposta, poderiam ser pensadas novas práticas pedagógicas que levassem em consideração a vivência dessa aluna, em suas interações cotidianas. No entanto, cabe à escola garantir ao aluno surdo um contexto além de bilíngue, bicultural, ou seja, é preciso que (re)pensemos as práticas pedagógicas, considerando que vivemos numa sociedade multicultural. De acordo com Freire (1992, p.157) o fenômeno do multiculturalismo “implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas”.

3) EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELA ALUNA, EM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

As relações de Ana em todos os momentos compartilhadas com crianças e professores ouvintes, na concepção de sua mãe, são satisfatórias. Isto é, a mãe acredita que a filha interage

bem com as outras crianças e que ela gosta de ir para escola e tem bom relacionamento. No entanto, durante as observações foi possível notar que as crianças ouvintes não usam a mesma Língua de Ana, sendo a comunicação por gestos “não padronizados”. De acordo com Góes (2000) isto está relacionado com as experiências das crianças que eram mais restritas, em relação ao uso da Língua de Sinais. Desse modo, a situação se torna dramática e com obstáculos à formação da criança como uma pessoa bilíngue.

A partir da fala da professora, observamos que ela não percebe dificuldades na interação entre ela com a aluna. Segundo Kyle (1999, p. 18), “[...] quando a escola muda sua política para uma abordagem bilíngue, isso não significa necessariamente que há uma aceitação real do uso da Língua e do contexto no qual esta ocorre. Não implica que a Língua seja usada em toda a escola.”

As dificuldades em estabelecer uma Língua própria do aluno surdo ainda são muitas, pois aqueles que usam a Língua de Sinais são a minoria e os únicos lugares que possibilitam um compartilhamento de sua Língua seriam na escola e em Centros de Atendimento Especializados. Observa-se, portanto, que Ana possui uso restrito de sua comunicação por meio de sua Língua, sendo que na maior parte dos casos utiliza-se os gestos. Some-se a isso que a sua família não sabe LIBRAS o que dificulta ainda mais a comunicação dos pais com a sua filha surda. Segundo Lacerda (2006), a Língua é fundamental, com a falta dela isso dificulta muito suas relações mais aprofundadas como sentimento, emoções, dúvidas e pontos de vista.

Ao perguntar a mãe se ela sabe Libras fala que não muito poucas palavras que a própria Ana as ensina.

É tudo por gestos ninguém sabe LIBRAS, sabem poucos gestos que Ana ensina para nós, mas a maior parte é só por gestos. (mãe).

A falta de domínio da LIBRAS, por Ana, pode estar relacionada com esse uso restrito, ou seja, ela não compartilha diariamente essa Língua, seus pais são ouvintes e não sabem a Língua de Sinais. Isso implica numa comunicação com a filha por gestos.

4) O PAPEL DA LIBRAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Considerando que a abordagem bilíngue é tida como a regente dos processos educacionais da rede regular de ensino da cidade em que foi realizada a pesquisa, a LIBRAS foi tomada como eixo temático de análise desse estudo. A partir do estudo realizado um dos pontos é a questão da LIBRAS no processo de escolarização de Ana e na sua interação social. De acordo com as observações realizadas dentro e fora da sala de aula, foi possível notar que a Língua de Sinais mostra-se restrita entre Ana e a professora da sala de aula, pois como a coordenadora colocou em sua fala, os professores receberam formação básica em LIBRAS, mas em nenhum momento foi percebido a comunicação entre os professores e aluna.

A maioria dos nossos professores tem um conhecimento básico no assunto de libras e foi adquirido através de um curso básico com o S que fazia parte lá no D e esse curso foi oferecido pela educação e por eles lá no P D, então quem não tem o curso é porque não quis realmente se aperfeiçoar, mas a maioria dos nossos professores tem esse conhecimento básico. Não eles não tem esse conhecimento. (coordenadora).

É importante ressaltar que mesmo que a professora dominasse a LIBRAS, seria impossível ela se comunicar em duas Línguas ao mesmo tempo, pois o ideal para o bom desenvolvimento escolar de Ana seria um intérprete/tradutor de língua de sinais (TILS). Essa ideia fica nítida nas observações realizadas na sala nos momentos em que a professora explicava os conteúdos para as crianças, primeiro explicava para as crianças ouvintes em seguida passava os conteúdos em LIBRAS para Ana.

A presença desses intérpretes em muitos lugares tem auxiliado muito o processo de escolarização dos surdos em escolas inclusivas. Eles foram responsáveis pela acessibilidade dos surdos nas escolas regulares (LACERDA, 2006). No entanto, suas atribuições só foram definidas em 2005, por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro. Nesse decreto também há especificações sobre as exigências de sua formação para atuação em ambientes educacionais. Mesmo assim, alguns estudos, como os de Pedreira (2008) têm indicado que a simples presença dos intérpretes nas salas de aula não tem sido suficiente para garantir aos estudantes surdos, a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos à aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua. Talvez a questão bicultural ainda seja deixada de lado, dando ênfase somente às questões comunicativas dessa população.

Ana tem conhecimento muito restrito da LIBRAS, conforme indicado anteriormente, sua forma de comunicação em grande parte é por gestos. Uma das hipóteses da professora para esse pouco domínio é a baixa frequência da aluna Centro de Atendimento Especializado para surdos, dificultando ainda mais o seu aprendizado dentro da sala. A outra hipótese é a de pais não usarem e não saberem LIBRAS. Cárnio *et al* (2000) alerta para o fato de que a maioria das famílias dos surdos ser ouvinte e, com isso, a Língua mais usada, de fato, é Língua Portuguesa Oral.

Kyle (1999) aponta que fatores como sociais, psicológicos, linguísticos e educacionais podem contribuir para a limitação do aprendizado da Língua. O autor também coloca que os professores não aprendem a Língua de Sinais em nível elevado para os processos educacionais. Nesse sentido, é possível analisar que são vários os aspectos que contribuem para a limitação da LIBRAS. São poucos os momentos que essa Língua é compartilhada, pois vive-se em uma sociedade, na qual se tem uma Língua majoritária e seus interlocutores são ouvintes e tem a LIBRAS como segunda língua.

A falta de uma Língua estabelecida mostra a grande dificuldade da professora para trabalhar os conteúdos com Ana. Para Botelho (2002) o que falta para os surdos é o acesso a uma Língua que dominem e lhes deem condições de pensar com todas as complexidades que são fundamentais como para qualquer um. Outro problema é que quando há o domínio da Língua de Sinais, são poucos os momentos em que os professores a compartilham. O que acontece na maioria das vezes é que os professores utilizam da comunicação verbal e o bimodalismo ao mesmo tempo, ou seja, o uso da fala e da língua de sinais.

Em vários momentos de observação em sala de aula, foi possível perceber que a professora sempre explicava a atividade para os alunos ouvintes, utilizando a linguagem oral, enquanto Ana se distraía com brinquedos. Depois, a professora explicava somente para a aluna a atividade, utilizando LIBRAS. Nessas situações, vemos que os professores parecem despreparados frente à criança surda, ainda que conheçam a Língua de Sinais. Esse despreparo

refere-se às formas de lidar com culturas diferentes. Isso pode ser decorrente da formação ínfima nesta área no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar o processo de inclusão escolar de uma aluna surda recém-matriculada em escola regular. O foco de nossa análise foi a relação da aluna com a professora e com seus colegas, bem como a organização das práticas pedagógicas e a presença da LIBRAS no espaço escolar com vistas à inclusão. Consideramos que tal objetivo foi alcançado, porém, com a necessidade de se aprofundar em alguns dados indicados ao longo da coleta. Os dados obtidos permitiram considerações importantes.

A primeira delas refere-se às concepções que a gestão escolar possui acerca da inclusão e do processo de escolarização da aluna. Essa concepção volta-se para uma preocupação estrutural. Isso implica na desconsideração de importantes aspectos desse processo, como as questões linguísticas e culturais dessa criança.

Por outro lado, a professora da criança indicou uma preocupação com o seu despreparo para lidar com a escolarização da aluna, justificando que sua formação só daria conta de alunos ouvintes ou “ditos normais”. A implicação dessa concepção abrange questões importantes da Educação Inclusiva. Ora, se essa professora pensa estar preparada somente para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de crianças “ditas normais”, podemos inferir que a visão que ela possui do processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais pode ser extremamente pessimista e homogeneizadora.

Ou seja, ela pode não acreditar que é capaz de auxiliar a escolarização de indivíduos considerando aspectos socioculturais e de diversidade, de modo geral. E, caso isso seja plausível, ela não considera tais aspectos, em relação aos seus alunos do dia a dia, independentemente de possuírem ou não alguma necessidade educacional especial. Esses dados merecem uma reflexão pontual: os pressupostos acerca do processo de ensino-aprendizagem aos quais essa professora teve acesso ao longo de sua formação podem não ter sido amplos, o suficiente para considerar as particularidade do processo de desenvolvimento de qualquer indivíduo. Isso precisa ser revisto, com urgência, pensando nos novos profissionais que, na maioria das vezes, somos responsáveis pela formação.

Ao nos reportarmos aos dados referentes à interação da criança e suas experiências vividas no contexto escolar, a mãe não relatou dificuldades de interação e de comunicação da filha. No entanto, ela tem essa percepção, porque, tanto a sua filha, quanto os seus colegas, “se viram” e “se fazem” ser entendidos, utilizando gestos não-padronizados, durante a comunicação. Essa percepção torna-se confortável, na medida em que a família também não possui domínio da Libras. E, precisamos considerar que o desejo de que a filha vivencie aspectos da cultura ouvinte não torna isso um problema.

E, por fim, isso nos remete a um último ponto: o de que a questão bicultural pode estar sendo deixada de lado, por causa desse desejo. Ao se distrair em sala com atividades lúdicas descontextualizadas das práticas pedagógicas realizadas com os ouvintes, muitos não percebem

que a cultura surda e a Libras, que é uma de suas manifestações, está sendo, naturalmente, desconsiderada.

Enfim, sugerimos um aprofundamento das análises do processo de inclusão dessa população, porém, de modo particular. Ou seja, a partir de situações pontuais como essa, para então, ser possível dar o devido retorno a tais aspectos, de modo pontual.

As principais implicações desse estudo podem ser estendidas também a outro ponto fundamental: a formação de professores para atuar com alunos surdos. Concordamos que essa formação deve ser tratada de modo particular, tendo em vista duas questões importantes: o interesse pela aprendizagem da LIBRAS, enquanto segunda língua (L2) e, principalmente, o interesse pelas questões culturais dessa população. No caso de aspectos culturais, estes deverão fazer parte do cotidiano de atividades pedagógicas. Para isso, a escola também deverá proporcionar atividades que valorizem as diferenças culturais, pensando numa formação diferenciada também para os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B; FERREIRA, J. de P; DAMÁZIO, M. M. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: MEC/ Secretaria de educação especial. Universidade Federal Dom Ceará, 2010. disponível em: www.ufrgs.br/faced/pos/sumulas_2011_2/adriana_SE.pdf. Acesso em: 13 de dezembro de 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.
- BAUER, W. M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*, p. 189-217, Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 de junho de 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº. 5. 625 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 de junho de 2011.
- BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB N 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 de junho de 2011.

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11 jun. 2011.
- CAPORALI, S A; DIRZEU, L.C. T. de B. A língua de sinais constituindo o sujeito surdo. Educação e sociedade. Campinas, vol. 26, n 91, 2005. p. 583-597. ,maio/ago Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de maio de 2011.
- CÁRNIO, M.S; COUTO, M. I. V; LICHTIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C. B. F. de; LIMA, M. C.; NAKAMURA, H. Surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000. Cap. 3, p. 44-55.
- CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. *Metodologia científica: teoria e prática*. Axal Books do Brasil, 2003.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília, MEC, SEESP, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2011.
- DAMÁZIO, M. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. BRASIL, Ministério da educação especial. *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2011.
- DORZIAT, Ana. *Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GLAT, R.; FONTES, R. S. PLETSCH, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*. Rio de Janeiro, p. 13-30, 2006. Disponível em: www.eduinclusivapesquerj.pro.br. Acesso em: 20 jan. 2009.
- GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 12, n. 3, 2006 [on line]. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 fev. 2010.
- GUIJARRO, M. R. B. *Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais*. BRASIL, Ministério da educação especial. *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf. Acesso em: 20 jul. 2011.
- GÓES, M.C.R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F. E GÓES, M.C.R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- GOLDFELD, M. Sociointeracionismo e surdez. In: GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002. Cap. 3, p. 47-87.
- KYLE, Jim. *O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.2, p. 257-280.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES* [online]. 2006, vol.26, n.69, pp. 163-184. Disponível em: www.scielo.br. Acessado em 30 de junho de 2011.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas. v. 36. p. 175-195, maio/ago, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf> - Acesso em: 15 de dezembro de 2010.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Psychology*. Budapest, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2000. Disponível em: www.qualitative-research-net. Acesso em: 22 out. 2010.

PEDREIRA, S. Porque a palavra não adianta: um olhar sobre a inclusão escolar de surdos/as numa perspectiva intercultural. Em XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. CD ROM 1 Anais. Porto Alegre: 2008.

PERLIN, G.. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M de; SCHMIEDT, M. L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília, MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de março de 2011.

SANCHES, Isabel e TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Rev. Lusófona de Educação*, nº 8, p.63-83, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 05 abr. 2012.

SILVA, M. da P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SOARES, F. M. R; LACERDA, C. B. F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. *Políticas práticas de educação inclusiva*. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2007. Cap. 6, p. 121-147.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em: 15 de agosto de 2015

Revisado em: 20 de outubro de 2015

Aceito em: 15 de novembro de 2015