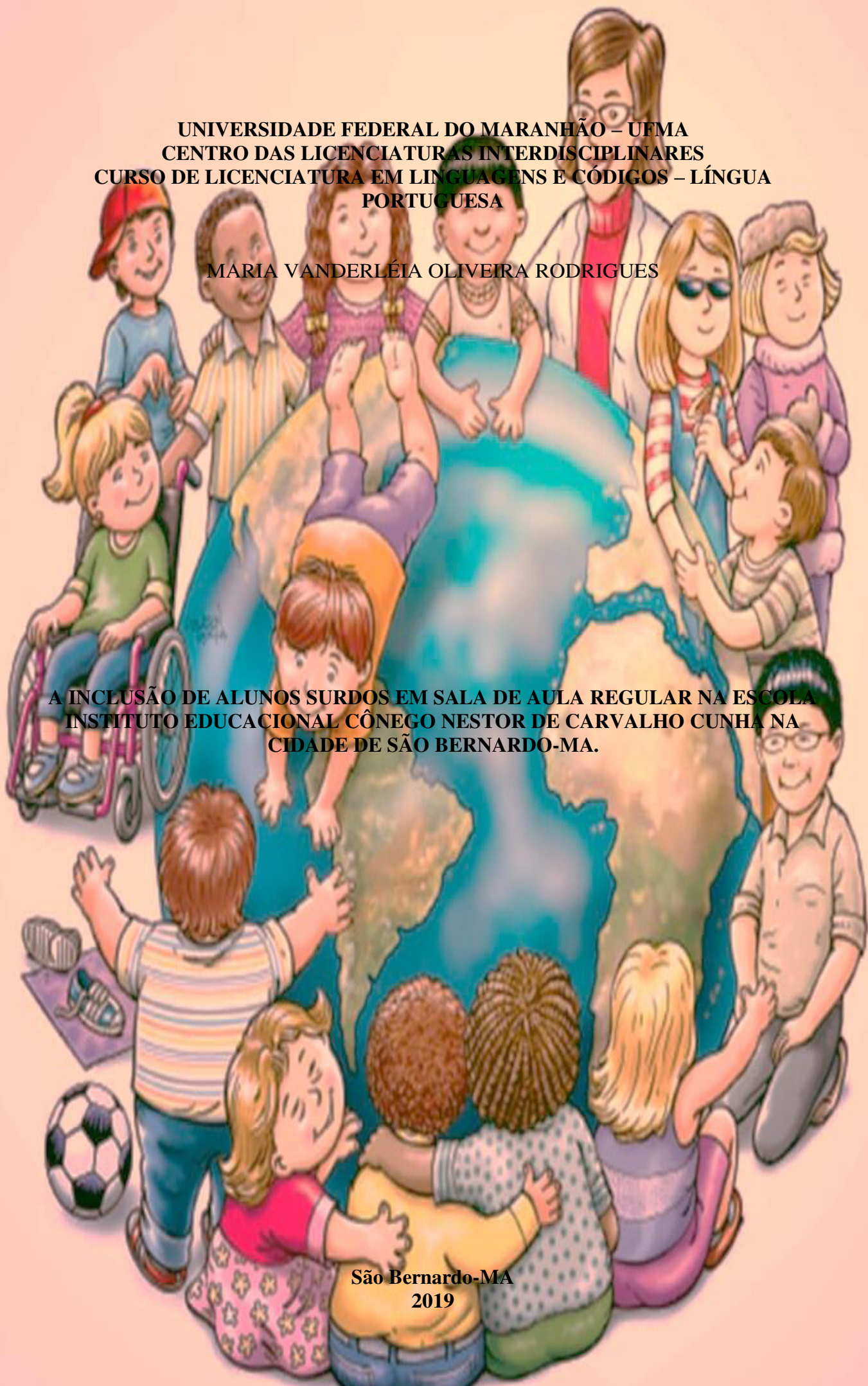


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS – LÍNGUA
PORTUGUESA**

MARIA VANDERLÉIA OLIVEIRA RODRIGUES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA REGULAR NA ESCOLA
INSTITUTO EDUCACIONAL CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA NA
CIDADE DE SÃO BERNARDO-MA.**

**São Bernardo-MA
2019**



MARIA VANDERLÉIA OLIVEIRA RODRIGUES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA REGULAR NA ESCOLA
INSTITUTO EDUCACIONAL CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA NA
CIDADE DE SÃO BERNARDO-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, Habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Campus São Bernardo, para obtenção do grau de licenciada em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa.

Orientador (a): Prof^o. Me. Rayron Lennon Costa Sousa

**São Bernardo - MA
2019**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Maria Vanderléia Oliveira.

A inclusão de alunos surdos em sala de aula regular na escola instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha na cidade de São Bernardo -MA / Maria Vanderléia Oliveira Rodrigues. - 2019.

59 f.

Orientador(a): Rayron Lennon Costa Sousa.

Monografia (Graduação) - Curso de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

1. Alunos Surdos. 2. Educação Especial Inclusiva. 3. Ensino Regular. I. Sousa, Rayron Lennon Costa. II. Título.

MARIA VANDERLÉIA OLIVEIRA RODRIGUES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA REGULAR NA ESCOLA
INSTITUTO EDUCACIONAL CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA NA
CIDADE DE SÃO BERNARDO-MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, Habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão - UFMA/Campus São Bernardo, para obtenção do grau de licenciada em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa.

Aprovada em: _____ de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Rayron Lennon Costa Sousa -UFMA (Orientador)
Mestre em Letras – UEMA

Prof. Me. Alexandre Moura Lima Neto – UFMA/IMEC
Mestre em Educação e Multidisciplinaridade - UNISUL

Profa. Esp. Marinea Costa Marinho – UFMA
Especialista em Docência do Ensino Superior – Faculdade Santa Fé

Dedico aos meus pais, Rosa e Enicássio, por todo o amor, cuidado e carinho que tem comigo, essa conquista é deles, pois tiveram muitas abdições para que eu pudesse realizar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo ao meu Deus Soberano, que ajudou-me nos momentos difíceis, mostrando-me que era capaz de enfrentar todas as dificuldades, que sustentou-me em meios às tribulações, que guiou-me nos caminhos da Sua Verdade, e possibilitou-me concretizar este trabalho, pois sem o Senhor eu não sou nada, mas através do seu Poder eu posso todas as coisas.

Aos meus pais Rosa e Enicássio, pelo amor incondicional, cuidado, preocupação, ajuda durante a minha vida inteira e principalmente durante os quatro anos de graduação. Eu não seria nada sem vocês, essa conquista é para vocês dois.

As minhas irmãs Vanessa e Vanderlene, por sempre permanecerem ao meu lado e torcerem pela minha vitória.

A minha família por acreditar em meus objetivos, em especial minha avó Inês.

Ao meu amado esposo Lucas, por todo o incentivo, amor, motivação e conselhos quando eu ficava desesperada com os trabalhos da universidade.

As minhas filhinhas, cadelas, Pandora e Pretinha (*in memoriam*), minha filha amada que fez parte da minha vida durante oito anos, presenciou a escrita deste TCC e hoje, com oito dias depois de sua partida estou finalizando a escrita. Obrigada pelo amor lindo e doce de vocês.

Agradeço ao curso de Linguagens e Códigos pelos conhecimentos adquiridos, pelas pessoas especiais que tive o privilégio de conhecer ao longo desta caminhada, e, sobretudo aos AMIGOS: Thalyta Oliveira, Luã Gouveia e Leandro Silva meus irmãos da UFMA que levarei para toda minha vida;

A todos os meus colegas de classe, por tudo que vivemos nesses quatro anos;

Ao meu orientador, professor mestre Rayron Lennon, por ter ministrado a disciplina de LIBRAS que me levou a escolha do tema do TCC. Obrigada pelo incentivo e parceria.

As meninas que dividiram aluguel: Iara, Silene, Celine e Ceíça pela amizade.

Ao Sr. Edson e família por todas as caronas.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, que contribuíram para minha formação e incentivaram na ampliação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente na conclusão de mais esta etapa de minha vida e embora não citados aqui, não deixam de merecer meu agradecimento.

“A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam”. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ouvir o silêncio da palavra escrita.”

Ronice Quadros

RESUMO

As discussões acerca da Educação Especial e da tão “sonhada” escola inclusiva estão em evidência na contemporaneidade, fato que corrobora para que os espaços formais e informais se atualizem objetivando a inclusão. Nesse sentido, esta pesquisa intitulada A Inclusão de alunos surdos em sala de aula regular na escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha na cidade de São Bernardo-MA objetivou investigar a realidade dos alunos surdos matriculados na referida escola. Para viabilizá-la a pesquisa é de natureza aplicada, precedida de revisão bibliográfica, tendo como *corpus* de análise os alunos matriculados no 7º e 8º ano do ensino fundamental II, utilizando como método a pesquisa-ação, com aplicação de questionários semiestruturados aos envolvidos no processo. Como aporte teórico utilizamos as discussões de Machado (2009), Quadros (1997; 2003) Gesser (2009), Gil (2008; 2010) entre outros. Portanto, a partir do entrelaçamento entre as discussões teóricas e os resultados obtidos pela metodologia visualizamos que a escola não pode ser considerada totalmente inclusiva pois não trabalha a inclusão de tal forma que deveria ser realizada, e não apresenta resultados positivos. Muito ainda deve ser feito para realizar um ensino inclusivo de qualidade, capaz de atender todas as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Desde modo, a escola precisa transformar-se em ambiente acolhedor e inclusivo, e para isso deve criar projetos, como a implantação de aulas de LIBRAS envolvendo toda a escola, família e alunos pois o processo de inclusão envolve todos e não só o aluno surdo.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva. Alunos surdos. LIBRAS. Ensino regular.

ABSTRACT

The discussions about Special Education and the "dreamed" inclusive school are evident in contemporaneity, a fact that corroborates the need for formal and informal spaces to be updated with a view to inclusion. In this sense, this research entitled The inclusion of deaf students in a regular classroom at the Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha School in the city of São Bernardo-MA aimed to investigate the reality of the deaf students enrolled in the mentioned school. To make this research feasible, it is an applied research, preceded by a bibliographical review, having as corpus of analysis the students enrolled in the 7th and 8th grades of elementary education II, using as a method the action research, with the application of semi-structured questionnaires to those involved in process. As a theoretical contribution we used the discussions of Machado (2009), Quadros (1997; 2003) Gesser (2009), Gil (2008; 2010) among others. Therefore, from the interweaving between the theoretical discussions and the results obtained by the methodology we visualize that the school can not be considered totally inclusive because it does not work the inclusion in such a way that it should be done, and does not present positive results. Much still needs to be done to achieve inclusive quality education, capable of meeting all the specific needs of students with special needs. Since then, the school needs to become a welcoming and inclusive environment, and to do this it must create projects, such as the implementation of Pounds classes involving the entire school, family and students, since the process of inclusion involves everyone and not only the deaf student.

Key-words: Inclusive Special Education. Deaf students. LIBRAS. Regular education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questão 01.....	44
Quadro 2 – Questão 02.....	44
Quadro 3 – Questão 03.....	45
Quadro 4 – Questão 04.....	47
Quadro 5 – Questão 05.....	48

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO DE SURDOS E LEGISLAÇÃO	14
2.1	Lei 10.436/2002.....	16
2.2	Decreto 5.626/05.....	18
3	A ESCOLA INCLUSIVA: DEFINIÇÕES E ESTRATÉGIAS	22
3.1	Estratégias para promover a inclusão de Alunos surdos na sala de aula regular	26
3.2	A Importância do Ambiente Bilíngue.....	29
3.3	Os universos linguísticos da LIBRAS	32
3.4	O Papel do Tradutor Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula	35
3.5	Recursos Multimídias	37
4	METODOLOGIA	40
4.1	Descrição da Escola	42
5	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	52
	APÊNDICES	55
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	56
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO	57

1 INTRODUÇÃO

O mundo inteiro, contemporaneamente, vem buscando equacionar as diferenças a partir de um trabalho voltado para as políticas públicas, mecanismos esses que objetivam minimizar as diferenças buscando a superação de uma desigualdade secular enraizada e naturalizada nas culturas, fruto de um processo construído com ideais e arquétipos que priorizaram apenas uma única comunidade específica, além da falta de informação, de acessibilidade negada através de um processo extenso de opressões.

A partir de um processo lento de superação das desigualdades sociais, mulheres, negros, gays, pessoas com deficiência entre outras minorias, buscam seus lugares no social a partir de políticas públicas que contemplem suas especificidades e garantam acesso e permanência, além de garantir o mínimo que é a subsistência. Neste ínterim, algumas perguntas ecoam e precisam ser discutidas a luz de teorias que garantam uma discussão que resulte em melhorias e contribuições para as referidas comunidades.

A escola é para as sociedades uma ponte de acesso ao mercado de trabalho, ao mundo das linguagens, ao conhecimento universal como bem imaterial da humanidade como um todo. É ela a esperança de todas as camadas sociais, principalmente as menos favorecidas, recaindo sobre ela [a escola] inúmeras responsabilidades, inclusive a de responder por si e pela família, esta última que pelo mundo capitalista abdica do processo de iniciação da criança no mundo através de uma educação informal, para garantir o emprego etc.

O problema investigativo é de natureza geográfica nacional, considerando que o processo de inclusão e do lugar da Língua Brasileira de Sinais é recente, já que as políticas públicas percorrem os espaços escolares com maior notoriedade somente neste século. Mas como se dá a inclusão educacional de alunos surdos nas salas de aulas regulares?

Nesse sentido, considerando os universos emergenciais da educação especial inclusiva, bem como da necessidade de atualização dos espaços formais de educação, especificamente da escola, nosso interesse investigativo reside sobre a Inclusão de alunos surdos em sala de aula regular na escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha na cidade de São Bernardo-MA, tema que norteia esta pesquisa, objetivando investigar a realidade dos alunos surdos matriculados na sala de aula regular, refletindo sobre a inclusão do aluno com surdez nesse espaço, além de contribuir com a apresentação de estratégias, para que a escola contemple as especificidades dos alunos e intensifique suas práticas voltando-as para práticas pedagógicas inclusivas, a partir de um diálogo estabelecido entre os alunos surdos sobre o processo de inclusão na sala de aula regular sob possibilidades e desafios.

A pesquisa é de natureza aplicada, precedida de revisão bibliográfica, tendo como *corpus* de análise alunos matriculados no 7º e 8º ano do ensino fundamental II. Para viabilizá-la utilizamos como método o Estudo de caso, com aplicação de questionários semiestruturados aos envolvidos no processo. No tocante a pesquisa de campo, optamos pela aplicação de um questionário semi-estruturado composto por 05 (cinco) questões discursivas com alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental II, analisado a luz das discussões teóricas e dos objetivos pré-definidos.

O segundo capítulo vem trazendo um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil, passando por a lei 10.436\02 e o decreto nº 5.626\05 dois documentos oficiais e importantes para que se possa entender as conquistas da comunidade surda.

No terceiro capítulo aborda sobre a escola inclusiva, ressaltando as estratégias que são necessárias para que se construam práticas pedagógicas que compreendam as especificidades dos alunos e garanta aprendizagens significativas.

No quarto capítulo vem relatando os procedimentos metodológicos usados para a elaboração deste trabalho. No tocante à pesquisa de campo, para alcançar os objetivos pretendidos, utilizamos como método o estudo de caso, com aplicação de questionários semiestruturados aos envolvidos no processo. A pesquisa de campo nos possibilita ter mais conhecimento sobre o campo pesquisado. Além do instrumento de pesquisa questionário, para entender a percepção dos pesquisados quanto a inclusão, houve uma observação não participante.

No tocante ao capítulo de Resultado e Análise dos Dados. Nota-se por meio das observações e das respostas dos pesquisados, que a Educação Especial Inclusiva necessita de um olhar mais efetivo das políticas públicas, e várias questões carecem ser revistas para que as dificuldades enfrentadas sejam sanadas.

As considerações finais apresentam modificações que a escola precisa fazer para transformar-se em ambiente acolhedor e inclusivo, e para isso deve criar projetos, envolvendo toda a escola, família e alunos pois o processo de inclusão envolve todos e não só o aluno surdo. O trabalho pode favorecer para uma melhor compreensão sobre o tema, despertar para outras reflexões, e servir ainda como leitura para quem deseja pesquisar sobre esta mesma temática.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E LEGISLAÇÃO

A educação de surdos tem uma longa história no Brasil, em 1855 o padre Huet apresenta ao então imperador Dom Pedro II uma proposta para fundação de uma escola para surdos no Brasil. A educação de surdos no Brasil tem como marco inicial a fundação do Colégio Nacional para Surdos-Mudos, conhecido hoje como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como a primeira escola registrada para crianças surdas no Rio de Janeiro. Até o ano de 1908 era considerada a data de fundação do Instituto o dia 1º de janeiro de 1856. A mudança deu-se através do artigo 7º do decreto nº. 6.892 de 19 de março de 1908, que transferiu a data de fundação para a da promulgação da Lei 939 de 26 de setembro de 1857, que em seu artigo 16, inciso 10. O Império passa a manter o Instituto. Antes desse decreto os alunos eram mantidos por entidades particulares ou públicas e até mesmo pelo Imperador (LORENZETTI, 2003, p. 65).

Neste contexto, durante muitos anos a educação de surdos foi dominada por um debate internacional em torno dos benefícios relativos da abordagem oral, que acreditava-se na possibilidade da criança surda aprender a língua oral, fazendo uma reabilitação com o uso de aparelhos auditivos de ampliação sonora e contava também com apoio da família e escola que deveria ter uma dedicação com o aprendizado da criança, evitando todo contato da criança com qualquer meio de comunicação que não fosse a modalidade oral. A mudança de políticas em relação ao uso de uma abordagem oralista no início do século XX causou grandes dificuldades para os membros da comunidade surda, na medida em que uma política oralista rigorosamente aplicada era frequentemente acompanhada por um uso diminuído da língua de sinais. Tal empecilho dificultou o acesso de muitos alunos surdos ao currículo escolar, já que eles não conseguiam entender o que os professores estavam dizendo, considerando a não utilização das línguas de sinais.

A predominância do oralismo começou a diminuir em muitos países europeus na década de 1970. Em todo o continente, estudos e pesquisas começaram a indicar os baixos níveis de realização de crianças surdas. Essa insatisfação com o oralismo levou à introdução do que ficou conhecido como métodos de comunicação total, que se preocupava com a comunicação oral, mas diferente da abordagem oral nesse novo método já era livre outros meios de comunicação como por exemplo a língua de sinais. Assim, Poker (2010, p. 7) afirma:

Diferentemente do Oralismo, a Comunicação Total acredita que o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. Uma diferença

marcante entre a Comunicação Total e as outras abordagens educacionais constitui-se no fato de que a Comunicação Total defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez. A Comunicação Total valoriza a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua.

Nesta acepção, a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas já vem de anos atrás, embora seja ainda um processo recente, mas que já perpassou diferentes fases, como a de exclusão, segregação e integração, até que se chegasse ao que hoje chamamos de inclusão. A fase de exclusão é a que corresponde ao período da Antiguidade até o início da Idade Contemporânea, em que as pessoas com necessidades especiais eram excluídas no ambiente escolar. A de segregação se refere à Idade Média, quando as pessoas passaram a ser acolhidas em instituições, principalmente as religiosas. A terceira fase que é a de integração ocorreu na década de 1970, quando se passou a trabalhar as potencialidades das pessoas com necessidades a partir de suas próprias referências.

Muitos acontecimentos se sucederam até que, na década de 1980, surge à fase da inclusão que é um processo que visa olhar todas as pessoas de maneira igual e que deve ser implantado nas instituições públicas e privadas, bem como na sociedade em geral para que as pessoas com necessidades especiais possam se preparar para assumir papéis na sociedade, e, conseqüentemente atuar na mesma, visando melhorar cada vez mais sua realidade. Neste processo, cabe a escola iniciar todo este processo de inclusão, acolhendo e possibilitando um processo educacional regular amparado na equidade, considerando as especificidades dos envolvidos e fomentando na comunidade civil o mesmo processo.

Retomando a um dos marcos mais importantes no processo histórico da educação especial e, especificamente da LIBRAS, após o término da Conferência de Milão, em 1880, movimento em que reuniu centenas de educadores de surdos de diferentes países, destacando que esteve presente apenas um surdo, foi decidido que iria ser abandonada a linguagem de sinais em benefício do Ensino da língua oral. Como consequência centenas de professores surdos na Europa foram demitidos de seus empregos para que professores ouvintes ocupassem o processo de ensino dos alunos surdos. Nesse interim, a língua de sinais foi proibida nas escolas para crianças surdas. Nos Estados Unidos, a maioria dos líderes e professores surdos pediram a favor do sistema de instrução como o principal meio de educar as crianças surdas. Eles lutaram para defender as escolas residenciais e preservar, assim, a linguagem de sinais como garantia do processo contínuo. No entanto, os educadores ouvintes a favor do método oral prevaleceram e ocuparam o ensino de surdos.

O oralismo teve seu preço, pois via a surdez como uma deficiência, limitando a criança surda a um pequeno espaço de interação com os ouvintes. Resultou em uma insatisfação acadêmica das crianças surdas e as pessoas surdas pensavam em sua língua e em si mesmas como inferiores e inadequadas, como tantas vezes esse discurso ecoou pelos professores ouvintes no processo de “escolarização” dos surdos. Assim, apesar da supressão da língua de sinais no sistema educacional, comunidades de surdos em todo o mundo continuaram sobrevivendo de modo isolado e às escondidas. Desde 1880, os surdos mantiveram suas línguas e comunidades escondidas, apesar dos esforços para evitar que se associassem uns aos outros. Nas escolas residenciais, a língua de sinais foi transmitida pelos pais surdos aos filhos surdos, num processo menor que posteriormente faria todo um sentido na retomada das línguas de sinais.

Enquanto a língua de sinais foi banida da sala de aula, ela foi usada livremente nos dormitórios e nos corredores das escolas. Além disso, as pessoas continuaram a se socializar em seus clubes, competir em eventos esportivos surdos, publicar jornais e revistas e participar das associações estaduais para melhorar suas vidas, atividades que corroboravam para a afirmação da identidade linguística, bem como do fortalecimento da comunidade surda.

As comunidades e até mesmo as famílias, viam os surdos como incapazes. Por não fazer uso da comunicação oral achavam que não poderiam desenvolver qualquer outra forma de comunicação. É essa a visão que deve ser modificada, pois o fato de ter uma necessidade não é motivo para se discriminar e nem diminuir o valor e a capacidade de aprendizagem destas pessoas. A sociedade precisa encarar a inclusão como uma realidade, e não apenas como uma ideia que “um dia” será colocada em prática.

No Brasil uma das grandes conquistas para os surdos foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como a língua oficial das pessoas surdas no Brasil, desenvolvida a partir da língua de sinais francesa e reconhecida pela Lei nº. 10.436/02. A língua possibilita aos seus usuários se comunicarem, e se relacionarem com as pessoas e com o meio em que vivem.

2.1 Lei 10.436/2002

A educação especial inclusiva nos termos já descritos neste texto fez com que várias sociedades repensassem seus espaços sociais. No cenário legislativo brasileiro existe toda uma legislação que a contempla, embora sua efetivação de fato não tenha muita aplicabilidade por força de outras naturezas. Percebemos um olhar específico para a educação especial desde

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/46 no tocante ao atendimento educacional especializado. No que concerne ao surdo e a sua comunidade, dispomos da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, sancionada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, oficializado a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial utilizada pela comunidade surda no Brasil. O sancionamento da lei resultou em um grande avanço, ainda que tardio, proporcionando a comunidade surda uma inclusão e uma ascensão profissional.

O marco da oficialização da LIBRAS possibilitou além de uma língua com status linguístico próprio o acesso de todos os surdos aos vários níveis de ensino, bem como profissionais específicos para o trabalho com a língua, que é o caso do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS, recomendando, ainda, que todos tenham prioridade nos processos de formação a fim de garantir que a aquisição desta língua se efetive.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: 10.436/2002

Art. 1º 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.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002, art. 1º ao 5º).

A partir do texto de lei exposto, percebemos sua representação quanto ao avanço inegável em termos políticos, sociais e psicológicos, aqui entendido como desenvolvimento cognitivo e a constituição da subjetividade, que é possível somente quando as crianças iniciam o processo dialógico que vem a partir da aquisição de uma língua.

Cabe salientar que um dos entraves da língua está no plano do registro gráfico, que segundo o parágrafo único da referida lei “[...] A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1). Para

alguns pesquisadores da linguística textual da LIBRAS é um grande equívoco, uma vez que a língua tem suas características próprias e segue outra modalidade de expressão, no caso, a viso-espacial. Contudo, não podemos deixar de ratificar a importância da oficialização da segunda língua materna do Brasil, representante de uma comunidade minoritária de representação política, que através das políticas públicas busca sair do silenciamentos seculares e das margens.

Portanto, deve-se reconhecer a importância da lei 10.436\02 que acarretou no reconhecimento das LIBRAS como língua oficial daqueles que não ouvem. Pois sem a língua ficaria difícil estabelecer uma comunicação entres os pares surdos e até mesmo entre surdo e ouvintes. Apesar da LIBRAS ser a segunda língua oficial no Brasil, ainda é grande o número daqueles que não a conhecem, por acharem que esta é limitada apenas aqueles que não podem ouvir, ou por falta de incentivo de políticas públicas no País.

2.2 Decreto 5.626/05

Concomitante com a Lei 10.436/2002 que foi sancionada, no entanto ficou ‘engavetada’ até meados de 2005, para sua efetivação foi sancionado o decreto 5.626 em 2005, que obrigou sua oferta, bem como discorreu das profissões e outras especificidades inerentes a área de LIBRAS. Ao contrário da política educacional que garante uma formação homogênea aos alunos, uma organização educacional comum para todos, incluindo os surdos, no decreto há preocupações direcionadas para esse público, diferenciando os primeiros anos de escolaridade dos mais defasados, respeitando assim o desenvolvimento das especificidades nos diversos processos de ensino e aprendizagem, além de fomentar a necessidade de formação específica aos professores e fazendo valer o atendimento educacional especializado, já descrito na LDB de 1996. Tavares e Carvalho (2014, p. 4) mencionam:

O Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, (fruto da luta da Comunidade Surda brasileira), visando suprir essa carência e garantir que a Comunidade Surda tenha um processo de escolarização exitoso, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e garantiu a inserção da disciplina Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura de nível superior e nos de fonoaudiologia, e de magistério de nível médio. Além dessa determinação, o Decreto estabeleceu prazos para as Instituições de Ensino Superior, delineou como deve se dá a formação dos docentes para o ensino da disciplina e viabilizou a criação de programas para a criação de cursos de graduação para a formação de professores surdos e ouvintes para atuar na educação básica e no ensino superior, possibilitando uma formação bilíngüe (Libras e Língua Portuguesa como segunda língua).

Nesta acepção, o decreto prevê que no início da educação infantil e nos primeiros anos da escola primária a educação bilíngue deve ser desenvolvida por professores bilíngues. A proposta de ensino bilíngue segue uma necessidade contemporânea no tocante ao bilinguismo com línguas estrangeiras, mas focaliza na realidade brasileira quanto ao envolvimento de surdos e ouvintes, além de acentuar a necessidade do protagonismo de todos os partícipes do processo educacional. Integrar é assegurar que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos e espaços.

A organização do ensino deve pautar-se de modo que a LIBRAS seja a língua de interlocução entre professores e alunos, e, conseqüentemente, a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares, daí a necessidade de professores bilíngues.

A presença do português escrito nos processos educativos é um resultado da organização pedagógica, dada as atividades, textos complementares na sala de aula e os livros didáticos recomendados para a leitura e escrita em português, que também garante o seu status de língua de instrução. Assim, o desenvolvimento / aquisição da LIBRAS por alunos surdos nos primeiros anos de escolarização é assegurado e, portanto, garante uma sólida formação educacional, já que esta base é desenvolvida em língua acessível aos alunos. Este processo abre a possibilidade de considerar outra organização para a educação básica e profissional.

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 Línguas - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 1).

A partir do exposto, contrariamente às disposições do Decreto, orientando a educação dos alunos surdos, as políticas educacionais não deixa claro qual língua deve ser usada pelos professores em salas de aula inclusivas quando se tem alunos surdos matriculados, português ou LIBRAS, desconsiderando o fato de que é impossível usar ambas simultaneamente, além de pouco tratar da presença do tradutor intérprete de LIBRAS na sala de aula. Nesse sentido, há a necessidade de discutir o lugar das línguas em contato, inferindo sobre o lugar da língua portuguesa oralizada e usada pelo professor, bem como a LIBRAS concomitante a esse processo, sendo ambas necessárias para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula regular.

No que concerne a utilização da LIBRAS e Língua Portuguesa oralizada na sala de aula regular, o referido decreto garante que o seu desenvolvimento ocorra “[...] tanto em

formas orais e escritas quanto em língua de sinais” (BRASIL, 2005, p. 1). O documento não discute como executar os processos educativos em língua oral quanto aos alunos surdos, implicando sobre a utilização de apenas uma modalidade linguística dentro da sala de aula regular.

“Para trabalhar em educação especial, professores devem ser guiados pela inicial e contínua formação, conhecimentos gerais para realizar o ensino e conhecimentos específicos na área [...]” (BRASIL, 2005, p. 1). Partindo do que contempla a citação, far-se-á necessário ratificar a importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada e específica, que inclui conhecimentos para ensinar e aprender LIBRAS, bem como o trabalho num ambiente bilíngue intermodal.

O discurso preconizado no documento permite reconhecer um movimento muito próximo ao experimentado nos anos 1960 e 1970 no Estados Unidos quando foi proposto o uso de métodos comunicativos artificiais para a comunicação e para a educação como os processos sistemáticos de ensino de surdos – através da sinalização (CÓRDULA; LIMA, 2017, p. 30). A partir de tal movimento, houve uma negação velada das línguas de sinais: sua presença era permitida e aceita discursivamente, mas na prática elas foram descaracterizadas e assimiladas pela gramática da língua dominante. Assim, a língua de sinais foi submetida a compartilhar com a língua oral dominante o mesmo espaço discursivo, e os sinais foram tratados como meros instrumentos para o desenvolvimento da língua oral, descaracterizando-a e suas especificidades linguísticas.

Os sinais subordinados a ela acabaram sendo tratados sob os termos de Bakhtin em sua signalidade e deveriam ser reconhecidos e assimilados sem qualquer possibilidade de outro sentido do que o dado pela linguagem oral; eles não foram constituídos como signos verbais. Este apagamento de línguas de sinais servidos uma vez novamente para manter o domínio linguístico dominante da ideologia (CÓRDULA; LIMA, 2017).

Tais reflexões são corroboradas pelo fato de que, na política educacional brasileira, o profissional capacitado não precisa ser fluente em LIBRAS. Assim, a leitura feita antes é reiterada, considerando que para o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (L2), o professor tem que ter formação específica para esta prática e dominar os processos discursivos e enunciativos de ambas línguas porque, como Lodi (2013 *apud* BAKHTIN, 1999) inferiu, aprender uma língua estrangeira (L2) tem que aprender a primeira língua (L1), como base para o entendimento e para o significado do sociocultural, processos históricos e ideológicos que permeiam a segunda, ou seja, para adquirir uma segunda língua é necessário

que o processo tenha se inicializado na língua materna e, posteriormente, a aquisição da L2, ou de forma concomitante como a proposta bilíngue prevê.

Podemos questionar, portanto, como o discurso das políticas educacionais se distancia do modelo que historicamente constituiu as práticas de educação especial em relação aos surdos, reconhecendo em tal discurso a ratificação da manutenção de uma organização educacional que perpetua não só a ideologia dominante de apagar a diferença sociolinguística, mas também a imposição do português oralizado nos processos educacional desses alunos, negligenciando e negando a existência da LIBRAS.

A partir dessa perspectiva, o significado da educação bilíngue para surdos é reduzido a um sentido restrito: a presença e coexistência pacífica de duas línguas dentro da escola, sem uma prática pedagógica efetiva que garanta que cada língua ocupe seu lugar tornando o espaço bilíngue, ratificando os lugares de relevância que cada agente enunciativo lhe atribuirá. Tais organizações devem promover a manutenção da LIBRAS e da cultura comunitária do grupo que a usa, quebrando a supremacia linguística e retirando a LIBRAS de uma possível posição subalterna em relação à língua oral oficial.

Cabe destacar que os universos que circunscrevem o universo da língua de sinais, da inclusão e ações de políticas afirmativas são decisões sob a responsabilidade única de quem não é ou participa da cultura e/ou especificidade, muitas vezes ficando a cargo de quem conhece de longe as realidades, que acaba ocasionando as defasagens vividas pelas comunidades específicas.

3 A ESCOLA INCLUSIVA: DEFINIÇÕES E ESTRATÉGIAS

A tão sonhada escola inclusiva necessária para que tenhamos uma sociedade mais justa ainda é questionada por inúmeros teóricos, que a concebem como um espaço heterogêneo necessitada de olhares investigativos cada vez mais questionadores. No capítulo anterior já discutimos o lugar da legislação no processo de garantia de acesso à língua, à escola, assim como uma breve contextualização sobre a educação inclusiva e educação de surdos no mundo, afinando a discussão no contexto social e educacional brasileiro.

Nesta acepção, faz-se necessário atualizar as discussões acerca do que é inclusão, o que é a escola inclusiva e o que é necessário para que se construam práticas pedagógicas que compreendam as especificidades dos alunos e garanta aprendizagens significativas. Partimos do pressuposto de que a escola tem que ser um espaço dialógico, horizontal, aberta e flexível, haja vista termos outro leque de restrições, que envolvem desde o currículo à falta de formação de professores.

Incluir não é somente inserir o aluno na sala de aula, tal movimento é categorizado nas filosofias da educação especial como um movimento anterior à inclusão. Incluir é possibilitar que todos tenham acesso aos mesmos bens a partir de suas diferenças. Assim, embora a literatura específica mostre que não há uma definição unificada de inclusão, Silva (2010) argumentou que existem alguns princípios relativos à educação inclusiva, inferindo que os alunos com surdez devem compartilhar com os alunos regulares a mesma escola, perto de sua casa, onde devem ter todos os serviços de apoio, programas individualizados e práticas adequadas de currículo e avaliação disponíveis para eles.

A Declaração de Salamanca, um dos primeiros e principais documentos sobre a educação especial, fruto de um acordo por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, em junho de 1994, proclamava os princípios e políticas que acreditavam alcançar no tocante à educação inclusiva para crianças com necessidades educacionais especiais, incluindo crianças surdas. Os princípios deste documento tiveram uma enorme influência na implementação e efetivação de um cenário inclusivo. Segundo ela:

[...] toda criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizado;
 Toda criança tem características únicas, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem;
 Os sistemas de educação devem ser projetados e programas educacionais implementados para levar em conta a ampla diversidade dessas características e necessidades;

Aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso a escolas regulares que devem acomodá-los com uma pedagogia centrada na criança capaz de necessidades;

Escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade e alcançar uma educação para todos; além disso, eles fornecem uma educação para a maioria das crianças e melhorar a eficiência e, finalmente, a custo-efetividade de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A partir do exposto pela Declaração de Salamanca, observamos que a Educação desempenha o papel de construir um cidadão capaz de exercer sua função na sociedade moderna, no sentido de ser imprescindível para as crianças, desenvolver suas capacidades e habilidades no ambiente escolar e na própria vida. Desse modo, a educação inclusiva, representa uma oportunidade de ampliar o conhecimento desse aluno. Pois a educação dar a oportunidade para essas crianças, se desenvolverem atualizar seus conhecimentos, já adquiridos em outro ambiente que não seja a escola, mostrar habilidades e ter acesso futuramente a novos níveis do trabalho e da cultura.

A escola destinada para esses alunos deve ser de Ensino regular, mas diferenciada nas práticas educativas, pois deve-se está atento ao ensino inclusivo com conteúdo e práticas metodológicas pensadas para o desenvolvimento da aprendizagem, desse aluno. Visto que, os alunos quando vão para a escola, já levam consigo uma bagagem intelectual e cultural já estabelecido, e que devem ser trabalhados em sala de aula pelos professores. Porém os educadores, muitas vezes preocupados em cumprir os conteúdos curriculares, desprezam o rico conhecimento prévio dos seus alunos.

Considerando que contemporaneamente muitos países definem a educação inclusiva a partir de suas distintas perspectivas culturais e sociais (SILVA, 2010), concebem-na como uma área de difícil definição, haja vista sua abrangência e ainda a desinformação para com suas especificidades. Nesse sentido, enquanto vários pesquisadores identificam problemas e componentes-chave semelhantes em relação a educação inclusiva, outros se concentram em diferentes aspectos de seu significado e compreensão de seus benefícios. Entre as perspectivas estão aquelas que enfocam os direitos humanos, no tocante a inclusão social, ao ambiente escolar e não-escolar, assim como perspectivas mais amplas sobre a inclusão como uma questão governamental. Para Lacerda (1998, p. 71) discorre que:

A educação inclusiva envolve reconhecer os direitos humanos das crianças surdas, o que inclui ser aceito e ensinado junto com seus pares em uma sala de aula / escola geral. Pode ser definida como a inclusão de alunos com surdez em salas de aula de educação geral, independentemente de sua capacidade ou deficiência.

A acepção do autor ratifica nossa discussão, bem como é ratificada por Lorenzetti (2003) onde visualiza a educação inclusiva como incluindo todos os alunos com diferentes habilidades numa mesma escola. Assim, para os autores possibilitar que a educação inclusiva aconteça envolve um processo de mudança generalizada através do qual as diversas necessidades dos alunos são atendidas, alterando coisas como práticas de ensino, instalações e atividades curriculares. Tal movimento deve eventualmente levar a construção da capacidade das escolas regulares aceitarem todos os alunos, independentemente dos seus pontos fortes ou defasagens.

As perspectivas que constituem a educação inclusiva e de como produzi-la são importantes quando chegamos a considerar o contexto do Brasil. Lorenzetti (2003, p. 64), confirma a visão de que é um processo envolvendo toda uma mudança escolar, ainda, que a educação inclusiva é: “[...] um passo no sentido de ampliar o escopo das escolas comuns para que elas possam incluir uma maior diversidade de crianças [...]” (LORENZETTI, 2003, p. 17). Continuamente, o autor ressalta a educação inclusiva como um processo que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se parte da escola, especificamente da sala de aula, fornecendo um currículo significativo com apoio essencial para todos os alunos, independentemente de suas necessidades partindo de um projeto que priorize o ensino significativo através estratégias eficazes.

Lorenzetti (2003, p. 20) argumenta que a educação inclusiva “é sobre o estabelecimento de acesso para todas as pessoas. Não é condicional, nem fala em inclusão parcial”. Além disso, aponta que “[...] educação inclusiva significa educação que não é discriminatória em termos de deficiência, cultura [...] ou em outros aspectos, trata-se de alunos ou funcionários que são atribuídos à importância por uma sociedade [...]”.

A pesquisadora e linguista Ronice Muller Quadros (2003, p. 82) menciona que a inclusão completa significa a inclusão de alunos com habilidades diversas em todos os elementos de um dia de escola. Para a autora, eles devem ser capazes de entrar e desfrutar de tal educação com outras crianças. Nesse sentido, é que atualmente existe um consenso geral sobre a educação inclusiva, que não é simplesmente uma questão de colocar os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares; ao contrário, é desenvolver apropriadamente todos os aspectos da escola para atender às suas necessidades de uma educação bem-sucedida. Por exemplo, alunos com surdez exigem que o currículo escolar seja adaptado pela equipe da escola. Tais mudanças incluem questões como a maneira de organizar fisicamente a estrutura da escola e incentivar todos os alunos a trabalharem juntos objetivando todos participarem do processo inclusivo.

Quando a educação inclusiva é definida a partir de uma perspectiva social, ela se concentra na integração de alunos com necessidades especiais em sociedades e comunidades. Nesta acepção, isso é claramente mais do que apenas adaptar salas de aula e ensinar. Cruz (2017, p. 23) descreveu a educação inclusiva como “um conjunto de princípios que garante que a criança com necessidade seja vista como um membro valioso e necessário da comunidade em todos os aspectos”. Da mesma forma, Lorenzetti (2003, p. 67) definiu a educação inclusiva como:

A medida em que uma escola ou comunidade acolhe os alunos como membros do grupo e valoriza-os pela contribuição que fazem. Isto implica que, para a inclusão ser vista como “eficaz”, todos os alunos devem participar ativamente, ser bem-vindo e participar de uma escola geral e comunidade - ou seja, eles devem ser totalmente incluídos.

A partir do exposto pelo autor, a educação inclusiva não só tem que aumentar o processo de participação dos alunos dentro das escolas como também diminuir a exclusão dos/nos contextos sociais. A educação inclusiva está assegurando oportunidades apropriadas para aprendizagens, avaliação e qualificações objetivando permitir a participação plena e efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem. As qualificações permitem a participação e inclusão para além das salas de aulas

Portanto, a declaração de Salamanca mostra que a educação inclusiva é aberta à interpretação em termos de quais aspectos são cruciais para alcançá-la e como ela deve ser realizada. Educadores e pesquisadores continuam a se envolver em discussões sobre o assunto. No entanto, a maioria das definições e conceituações refletem pontos de vista comuns que destacam a forma como a educação inclusiva envolve a introdução de modificações essenciais através das quais as escolas regulares se reorganizam para abranger todos os alunos.—Pode-se ver que a chave para entender a educação inclusiva é uma compreensão do leque de questões e atividades envolvidas: da criação de participação ativa em escolas inclusivas; participação ativa em todos os aspectos da vida na sociedade; de um conjunto de princípios que organizam o trabalho nas escolas; a um compromisso social, político e ideológico de igualar os direitos humanos. A educação inclusiva ainda é um desafio para sociedade, pois existem várias demandas a serem atingidas pelo corpo escolar de modo que, estas proporcionem o que as leis asseguram corroborando para um procedimento educacional mais apropriado a cada tipo de necessidade.

3.1 Estratégias para promover a inclusão de Alunos surdos na sala de aula regular

Além da extrema importância do professor, o papel da escola é também indispensável para a acomodação dos alunos no ambiente escolar. Com isso, é da escola de que devemos esperar uma equipe de profissionais para realizar o trabalho inclusivo, promovendo estratégias de inclusão do aluno surdo em sala regular, e em toda a estrutura física da escola em geral, desde a portaria até todos os cantos possíveis da escola que serão usufruídos por todos os alunos. O processo inclusivo implica em uma reorganização do sistema de ensino escolar para atender todo público de alunado em uma sala regular. Segundo Machado (2009, p. 100) “a organização curricular não deve estar preocupada somente com as diferenças, mas também com as manifestações e as expressões culturais e com a subjetividade humana”. A saber, esta reorganização consiste em respeitar a subjetividade que existe, para que seja mais viável realizar um trabalho inclusivo dentro e fora da sala de aula.

As classificações das práticas educativas inclusivas que existem atualmente começam demonstrar como os ideais apresentados na discussão do subcapítulo anterior são difíceis de alcançar com diferentes grupos de estudantes. A partir das discussões de Cruz (2017, p. 25) a inclusão pode ser categorizada em vários tipos:

Em primeiro lugar, as instituições de educação especial compartilham apenas o mesmo edifício com as principais, enquanto cada escola tem seu próprio planejamento para aprendizado e técnicas de treinamento especial: as duas escolas avulsas podem ter uma gestão combinada [...].

A discussão proposta pelo autor como primeira instância categorizada reside no dever de a escola ensinar os alunos a compartilharem saberes e experiências. Considerando que, educar é um papel muito importante de aquisição de conhecimentos e adoção de desenvolvimentos de capacidades pessoais, é imprescindível enfatizar que, o atendimento educacional inclusivo exija de todo corpo escolar como também da comunidade e do próprio governo todas as mudanças e estratégias da realização de uma educação inclusiva.

Em segundo lugar “a inclusão educacional em que os alunos com necessidades especiais estão juntos com alunos ditos ‘normais’ na mesma escola ou a tempo parcial na mesma sala de aula” (CRUZ, 2017, p.25). Eles são supervisionados pelas mesmas instituições educacionais, apesar da possibilidade de haver diferenças no currículo que sejam percebidas para se adequar às habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tal

assertiva poderia envolver alguns alunos que têm necessidades educacionais especiais sendo ensinados com alunos que não têm necessidades educacionais especiais a partir do mesmo currículo.

No tocante ao terceiro tripé “a inclusão social implica no envolvimento de alunos com necessidades especiais com aulas voltadas para eles. A partir de um trabalho pedagógico repleto de variedades de atividades escolares, como viagens, esportes, arte e outras atividades sociais” (CRUZ, 2017, p.25). Este é uma das formas de inclusão mais simples e é percebida como uma forma que auxilia os alunos com necessidades especiais a estabelecer amizades e a se unirem à comunidade.

O último tipo de inclusão listado por Cruz (2017) é a inclusão da comunidade, momento em que o autor defende que a sociedade como um todo deve oferecer oportunidades para alunos com necessidades especiais para ajudá-los a participar de várias atividades de integração, facilitando sua participação ativa. Este tipo de educação inclusiva olha para além dos estabelecimentos de ensino e oferece aos estudantes com necessidades especiais o direito ao trabalho, de forma independente para que eles usufruam de tudo o que estar à disposição nos serviços da comunidade.

No tocante a outras classificações, destacamos a do Departamento de Educação nos Estados Unidos (1988 *apud* CRUZ, 2017, p.30), no qual apresentou três classificações inter-relacionadas de inclusão, que inferem:

1. Inclusão locacional: neste tipo, alunos com necessidades especiais são educados em unidades especiais ou classes criadas na escola geral, onde eles podem compartilhar o mesmo edifício;
2. Inclusão social: onde os alunos com necessidades especiais podem socializar e interagir em algumas atividades escolares, juntando-se a alunos regulares em refeições escolares, recreação e outras atividades escolares;
3. Inclusão funcional: onde os alunos com necessidades especiais frequentam as aulas gerais em horário integral ou parcial por meio de adaptação do programa na escola regular.

A partir das três classificações, compreendemos o processo inclusivo como o medo da não aceitação ainda é uma grande barreira para a inclusão de pessoas com necessidades. Segundo Mantoan (2003, p. 22) “a inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos”. Percebe-se então que, a educação inclusiva, é responsável por uma modificação e adaptação da escola. Deve-se colocar todos os alunos em um mesmo espaço escolar, e não dividi-los como o modelo da “inclusão social” mostrou. Apesar de suas diferenças o aluno precisa está junto com os

demais, pois assim a escola estará criando condições e acolhendo um grupo dito diferente, porém igual diante do direito de ser educado e respeitado como qualquer outro aluno.

Assim sendo, considerando o exposto pelos autores sobre a necessidade de se discutir as classificações da educação inclusiva, mesmo tendo consciência de que ela não é definida, elas são valiosas, apresentando muitas semelhanças em muitos aspectos que vão desde a inclusão da comunidade, que vincula as escolas com as comunidades externas, até a força e defesa da sociedade no oferecimento de oportunidades para que os alunos com necessidades especiais integralizem-na.

Objetivando orientar o desenvolvimento e a implementação da educação inclusiva, citamos duas propostas listadas por Cardoso (2011, p. 40-41), onde elas ilustram a importância das inter-relações entre os profissionais da educação, incluindo diretores e professores, mostrando a importância dos pais no processo de estabelecimento e implementação da educação inclusiva. Tal proposta também destaca a importância de considerar as necessidades dos alunos, incluindo o desenvolvimento de recursos apropriados e a criação das condições corretas, que vão desde, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos.

A proposta enfoca a importância da inter-relação entre educadores, pais e outros profissionais no processo de desenvolvimento e implementação da educação inclusiva. Cardoso (2011) sugere que qualquer escola com práticas inclusivas bem-sucedidas é baseada em uma interação entre o trabalho em equipe colaborativo, entre os funcionários da escola; envolvimento parental; pessoal escolar capacitado; a apropriação da agenda de inclusão por pessoal generalista e especialista em educação; e procedimentos claros e eficazes para avaliar a inclusão.

Outras questões se fazem necessárias para uma prática bem-sucedida, integrando o compartilhamento de ideias e o apoio dos funcionários da escola, treinamento efetivo e compromisso com o desenvolvimento e melhoria da educação inclusiva de todos os envolvidos; integração dos pais, incluindo um processo de conscientização sobre a inclusão, bem como atividades adotadas nos espaços escolares para o monitoramento e avaliação efetivos, mecanismos esses essenciais e significativos para a compreensão da problemática.

Nesse sentido, o papel da família é essencial para que a prática se fortaleça e galgue todos os espaços. Os pais são de suma importância, uma vez que devem estar presentes na vida de seus filhos surdos, dando-lhes total apoio para que se sintam seguros no âmbito social e escolar. Assim, a escola juntamente com os pais são o pilar mais importante para a formação social do aluno surdo, pois fornecem-lhe um modelo que deve seguir, mostrando-lhe que ele

não estar sozinho. Tal fortalecimento de vínculo família contribui diretamente para o aprimoramento da identidade pessoal, das potencialidades e do desenvolvimento do protagonismo.

A escola é vista como ambiente primordial para a implementação da inclusão, mas ela não conseguirá ter bons resultados se trabalhar sozinha. Logo, a escola precisa da família e a família da escola, numa relação mútua. Essa é a realidade, é uma troca de valores e relações que deve ser favorável àqueles que são beneficiados por elas. O ambiente escolar é o foco principal do processo de inclusão dos surdos, porém essa responsabilidade se estende também à família, que é a primeira instituição a qual eles são apresentados e tem convívio significativo com os familiares, que devem estar aptos a lidar com esses seres tão sensíveis e com grande potencial de percepção visual, considerada sua especificidade sensorial.

Portanto, devemos promover um ambiente acolhedor e motivador onde os alunos possam aprender, trocar conhecimento entre si e com outros, e, se desenvolverem plenamente. Cabe destaque para a atuação de algumas famílias que buscam conhecer a surdez, a língua de sinais, o universo da inclusão de maneira geral, garantindo assim uma assistência específica, considerando as especificidades e buscando ajuda quando necessário. É na família que se inicia e se continua o processo formativo.

3.2 A Importância do Ambiente Bilíngue

A partir do que já discutimos no tocante ao processo de inclusão, neste momento direcionaremos as discussões para a realidade linguística dos surdos, ou seja, uma realidade que deve ser bilíngue. Assim, o termo “bilíngue e bicultural” reflete duas línguas, ou seja, português e a língua brasileira de sinais – LIBRAS, de forma dialógica e independentes. Para Quadros (1997, p. 23) “[...] o bilinguismo é uma proposta usada por escolas que se propõem a tornar acessível a criança duas línguas no contexto escolar [...]”.

Se pensarmos no contexto das línguas estrangeiras, quanto mais cedo o aluno tiver contato com a segunda língua menos estrangeira ela será. Nesse sentido, o foco principal da proposta de ensino bilíngue é criar um ambiente diverso, rico de informações, pluricultural, com uma pedagogia voltada para a imersão dos alunos na língua-mãe. O cenário educacional bilíngue perpassa todos os espaços da escola, desde o porteiro à família, no caso da LIBRAS, todos os funcionários devem ter conhecimentos de LIBRAS para contemplar o ambiente bilíngue, pois as aprendizagens não se restringem somente as aulas, mas todo o seu entorno.

Quanto as características de um professor de escola bilíngue para surdos, Davies (1994, p. 111-112 *apud* QUADROS, 1997, p. 33) descreve três aspectos básicos:

O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue; O professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo; O professor deve respeitar duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferenças funções que cada língua apresenta para a criança.

A partir do exposto pelo autor e ratificado por Quadros (1997) percebemos a importância do professor em uma escola bilíngue, visto que ele deve conhecer e respeitar autonomia das duas línguas, considero que a língua materna do aluno será a LIBRAS. No tocante ao processo familiar de interação, como primeiro espaço de aquisição da língua de sinais, Quadros (1997, p.32) discorre que, “As crianças surdas filhas de pais surdos tem um desempenho escolar relevante em relação as crianças surdas filhas de pais ouvintes [...]”. Nessa acepção, para a autora essa relação de diferenças acontece porque as crianças já nascem em um ambiente propício para que ela desenvolva sua língua materna desde o início da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O bilinguismo é necessário para que ambos os envolvidos interajam e desenvolvam suas potencialidades em ambas as línguas. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar os objetivos da educação bilíngue / bicultural proposta por Skliar (1995 *apud* QUADROS, 1997, p. 33):

Criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
Assegurar o desenvolvimento sócio – emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
Garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
Oportunizar o acesso completo a informação curricular e cultural.

A partir do dialogismo dos autores, compreendemos que a criação de um ambiente bilíngue assegura o desenvolvimento dos envolvidos, desde o social ao acesso a diversos espaços, além de assegurar que todos possam galgar espaços de forma autônoma. Assim, é possível praticar essa abordagem nas escolas públicas, no entanto, manter e fomentar uma formação específica para todos os envolvidos no processo configura ser um desafio para a maioria dos contextos educacionais, embora os movimentos frutos da reforma da educação voltados para a comunidade surda estejam em movimento para potencializar a proposta bilíngue. Atualmente, tais reformas estão relacionadas ao ensino da LIBRAS, ao desenvolvimento bilíngue de estudantes e a formação bilíngue de professores.

Cabe destacarmos o impacto da perda auditiva precoce na capacidade intelectual da criança, no tocante ao atingimento de seu potencial educacional e do desenvolvimento, o que é altamente significativo considerando os níveis de desempenho escolar de crianças surdas ou com deficiência auditiva. Há uma defasagem fruto desse processo, que quando comparados com os ouvintes é notório e responde pela grande ausência de alunos surdos matriculados nas escolas de educação básica, e, conseqüentemente, suas ausências no ensino superior.

Os pais, pesquisadores e educadores estão questionando o sistema de distribuição bilíngue / bicultural quanto à eficácia e as possíveis implicações para a educação de surdos em geral, bem como para o futuro dos alunos que não desenvolvem as habilidades linguísticas mínimas nesses espaços. Nesta acepção, podemos discorrer sobre as restrições, sobre o fracasso no processo de ensino, causados por dificuldades metodológicas, como alguns autores como Capovilla (2002) em seu texto intitulado “Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética” alerta. A autora chama-nos a atenção para a necessidade de conduzir pesquisas sistemáticas sobre a eficácia da abordagem bilíngue quando se trata da alfabetização de crianças surdas. Para Quadros (1997, p. 32) algumas mudanças e reflexões que a escola deve adotar:

Tendo em vista essa dificuldade dos profissionais, a escola deve oportunizar reflexões a respeito, pois, o bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços para surdos adultos. Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse dever incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo uma escola regular de ensino. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua.

A partir do que discorre Quadros (1997), compreendemos que quando se fala em proposta bilíngue, é necessário lembrar a importância de uma boa formação por parte dos educadores. Para aplicar o bilinguismo é preciso que os profissionais sejam aptos a desenvolver uma metodologia que facilite a aquisição dos conteúdos para alunos surdos. Isto quer dizer que, o docente precisa ter uma “bagagem” de formação para atender os alunos, considerando suas especificidades, e que assim, possa suprir as expectativas de toda comunidade educacional. O professor precisa está sempre ciente que a língua materna dos surdos será a LIBRAS, ele devera buscar meios para que de fato ocorra o bilinguismo. Podendo trazer para a escola, recursos que facilite esse processo como a autora mencionou a vinda para a escola de adultos surdos. De modo que o professor deve empregar as características de vida dos seus alunos, suas vivências, no processo de ensino e

aprendizagem. Portanto o diálogo é imprescindível nesse processo, pois possibilita ao docente conhecer seus alunos, proporcionando o desenvolvimento de uma educação baseada na interação entre educador e educando

O Brasil, por exemplo, tem um histórico fragmentado e com péssimos índices quanto ao ensino de Língua Inglesa, ensino que deveria ter sido implementado a partir de uma proposta bilíngue, logo teríamos índices que comprovariam a eficácia deste método. Assim, é necessário que a escola esteja aberta para novos horizontes que reforcem a sociedade e ela deve responder por uma parte dessa responsabilidade, mas não deve se restringir a essa. A escola é onde tudo acontece, segundo a pedagogia freiriana. É partindo dessa assertiva que alinhamos nossas discussões para um processo de ensino e aprendizagem que compreenda todas as adversidades que compõe a sala de aula, contemplando os diversos níveis, buscando metodologias, abordagens, métodos e recursos que possibilitem a construção e o desenvolvimento das línguas envolvidas no processo.

Portanto, é partindo de um projeto de educação de futuro que conseguiremos transformar a sala de aula num espaço de aprendizagens e trocas significativas, considerando o bilinguismo como um dos mecanismos necessários para alcançar esse objetivo, além de estar possibilitando a inclusão, a construção de uma sociedade mais justa e comunicável.

3.3 Os universos linguísticos da LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS oficializada somente em 2002 através da Lei nº 10.436, é a língua oficial da comunidade surda do Brasil. A LIBRAS possui status linguístico próprio e apresenta todas as características linguísticas das línguas naturais. Sobre o surgimento da primeira língua de sinais brasileira, Menezes (2006, p. 92 *apud* ALMEIDA; CÓRDULA, 2017, p. 5) afirmam:

O Brasil ainda era uma colônia portuguesa governada pelo imperador Pedro II quando a Língua de Sinais para surdos aportou no país, mais precisamente no Rio de Janeiro. Em 1856, o conde francês Ernest Huet desembarcou na capital fluminense com o alfabeto manual francês e alguns sinais. O material trazido pelo conde, que era surdo, deu origem à Língua Brasileira de Sinais (Libras). O primeiro órgão no Brasil a desenvolver trabalhos com surdos e mudos surgiu em 1857. Foi do então Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que saíram os principais divulgadores da Libras. A iconografia dos sinais, ou seja, a criação dos símbolos, só foi apresentada em 1873, pelo aluno surdo Flausino José da Gama. Ela é o resultado da mistura da Língua de Sinais Francesa com a Língua de Sinais Brasileira antiga, já usada pelos surdos das várias regiões do Brasil.

Historicamente, a partir da citação, a língua de sinais foi tomada como empréstimo da Língua Francesa de Sinais, considerada a mãe de todas as línguas de sinais, e trazida para o Brasil e implementada em sua gênese na cidade do Rio de Janeiro, no que é hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Esse movimento representa, considerando a data de oficialização da LIBRAS em 2002, um atraso grande quanto ao processo de disseminação da língua, pois o INES, de modo isolado fomentou em suas possibilidades a disseminação da língua, o que corrobora para a justificativa de ainda estarmos caminhando lentamente para torná-la conhecida.

No tocante às especificidades linguísticas da LIBRAS, ela é um sistema linguístico completo a ser utilizado pelos surdos como ferramenta de comunicação, desenvolvimento, inclusão social, exercício de cidadania e pertencimento cultural. A falta de ferramentas adequadas para a disseminação da LIBRAS desempenha um papel importante na exclusão social dos surdos porque é um entrave linguístico.

As línguas de sinais são consideradas pela ciência linguística como um sistema linguístico legítimo, de maneira espacial-gestual-visual, capaz de fornecer aos surdos meios adequados para realizar todas as suas potencialidades linguísticas. As línguas de sinais não são universais e, assim como qualquer outra língua, são específicas de seus países. Algumas podem variar dentro do mesmo país, regiões ou entre comunidades surdas. Sobre essa especificidade, Andrei Gesser (2009, p. 13) discorre que:

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda de sinais é um “código” simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. ora, sabemos que nas escolas por exemplo, tem sua (s) própria (s) língua(s). Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatores favorecem a diversificação e mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas. Com a língua de sinais não é diferente: nos Estados Unidos, os surdos “falam” a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais.

A partir do exposto pela autora, notamos o quanto que para muitos os surdos, a cultura e sua língua ainda é um universo desconhecido por grande parte da sociedade. talvez todas essas crenças que norteiam os surdos, deram-se pelo fato do que eles tiveram que passar na antiguidade até o reconhecimento da sua língua, mencionados em capítulos anteriores.

No atual cenário, aproximadamente 90% (noventa por cento) das crianças surdas nascem de pais ouvintes e, portanto, não estão necessariamente expostas ao universo gestual que lhes permitiria adquirir naturalmente a língua de sinais. Estes dados fazem com que seja

necessário usar a LIBRAS numa proposta bilíngue como mediadora através de ferramentas, que vão desde as computacionais às interações culturais e pertencimento linguístico.

No tocante à disseminação da LIBRAS as ferramentas tecnológicas disponíveis não levam em consideração as reais necessidades dos surdos. Para Cruz (2017, p. 35), alguns trabalhos como um avatar 3D, usam vídeo, mas a explicação do sinal, exemplos e definições não estão na língua de sinais, pois há vídeo e escrita de sinais, mas, novamente, não é adequado para os surdos, a menos que eles conheçam a outra língua do país, ocasiões que sinalizam para a necessidade do bilinguismo.

Gesser (2009) apresenta as contribuições do norte-americano William Stokoe (1980), em que descreveu os níveis fonológico e morfológicos da língua americana de sinais, a ASL, adicionando aos três parâmetros estruturantes: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e Movimento (M), um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão (o) e por último as Expressões Não-Manuais (ENMs), finalizando os parâmetros linguísticos de realização dos sinais.

Posteriormente, Cruz (2017, p. 38) relata que a literatura específica mostra que os signos possuem outros elementos que podem ser utilizados para descrevê-los, tais como: estrutura para o uso de ambas as mãos; repetições de movimento, além de sinais que possuem duas ou mais configurações de mão, entre outros parâmetros articulados.

Os modelos de ensino de surdos propostos contemplam elementos como: necessidades reais dos surdos, base teórica sólida, interdisciplinaridade entre linguística e informática, a validação de especialistas e usuários naturais da LIBRAS, além de uma abordagem robusta à descrição dos sinais discutidos e analisados à luz da tradução e interpretação, consideradas todas as características do processo tradutório. Nesta acepção, inferimos o que Córdula e Lima (2017, p. 7) mostram enquanto propostas que deveriam ser utilizadas no ensino de LIBRAS:

[...] Ambientes de apoio ao ensino / aprendizagem: de libras, portuguesas e qualquer disciplina de conhecimento para crianças e adultos da comunidade surda que ainda não estão alfabetizados em sua primeira língua, todos mediados por Libras;
Ambientes virtuais de comunicação para a comunidade surda, que contribui às mudanças nas práticas sociais preconceituosas originadas na comunidade em si e na sociedade oral;
Ambiente virtual de construção colaborativa de conhecimento que estimula o acesso universal e participação, que promovem a interação social das diferenças e ambientes em que cada indivíduo é chamado para contribuir de acordo com o seu potencial [...].

A partir do que contemplam os autores, eles atentam para a necessidade do uso de ambientes virtuais de apoio ao ensino de LIBRAS, o ensino requer mudanças na ação,

principalmente dos profissionais da educação inclusiva, que têm como desafio, introduzir as ferramentas tecnológicas no processo de ensino, adequando suas metodologias, fazendo com que o aluno se envolva com a dinâmica proposta, buscando despertar o conhecimento que estimule a criatividade, a partir da troca de experiências e informações trazendo transformação no ensino, fornecendo recursos didáticos adequados e diferenciados aos alunos, quando utilizadas melhoram o ensino, criando, por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem em LIBRAS estimulam a aprendizagem e a obtenção de conhecimentos na língua de sinais.

Os autores ainda discorrem sobre um repertório utilizado para a educação de surdos:

Datilografia e sinais específicos para objetos, sentimentos e necessidades do cotidiano; Vídeos didáticos com histórias e contos sinalizados por intérpretes; Cinema como recurso didático, por meio da sua linguagem ; Narração de histórias, contos e o uso da literatura infantil sinalizada ; Produção pictórica (desenho, pintura), colagem e demais produções artístico-visuais e associação com sinais; Programas de computação, blogs, sites interativos etc.; Dramatização de fatos do cotidiano sinalizados em sala de aula; Músicas para percepção da vibração e a letra sinalizada; Jogos educativos e outros materiais disponibilizados em editoras especializadas; Elaboração de jogos educativos com o uso da língua de sinais (CÓRDULA; LIMA, 2017, p. 10).

As considerações temáticas que os autores discorrem mostra-nos o quanto é necessário abordagens e metodologias que considerem todos os recursos e mecanismos disponíveis para possibilitar um ambiente de imersão o mais rico possível, cabe o professor, criar condições relevantes, sem desprever um ou outro aluno, considerando que a diferença existe de várias formas. Repensar as práticas pedagógicas e inclui as tecnologias é fundamental, pois o processo de interação, cooperação e colaboração, devem está incluso na preparação do professor, para que este organize suas atividades em consonância com a realidade de seus alunos, promovendo integração e acesso ao conhecimento. Por isso, essas tecnologias são consideradas recursos que aprimoram o processo de ensino e aprendizagem, estando a serviço da construção e da assimilação do conhecimento dos aprendizes.

3.4 O Papel do Tradutor Intérprete de LIBRAS na Sala de Aula

O principal papel do tradutor intérprete nas escolas é facilitar a comunicação entre os alunos surdos e seus professores e colegas. Para Almeida e Córdoba (2017, p. 8), no entanto, não é possível incluir um(a) aluno(a) surdo(a) em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete, sem que a comunidade escolar se envolva no processo, garantindo a efetividade do ato inclusivo. Para que este processo ocorra, é necessário criar um ambiente

favorável no qual o(a) Surdo(a) possa desenvolver suas potencialidades, habilidades, competências e sua criatividade como qualquer outro aluno.

Os autores apontam ainda dois modelos concorrentes do papel do intérprete educacional: o mecânico e o participante pleno. No modelo mecânico, o intérprete é semelhante a um dispositivo auxiliar e é considerado um canal neutro para todas as mensagens entre o professor e o aluno. No modelo de participante integral, o intérprete é um terceiro importante no processo de comunicação, que pode ter uma relação particular e próxima com o aluno surdo e também pode ser um membro da equipe que toma decisões educacionais sobre o aluno.

A tensão entre esses dois papéis é mais aparente na interpretação para crianças pequenas. Nesse sentido, Capovilla (2002, p. 129) sugere, que para crianças pequenas, o trabalho do intérprete não é meramente traduzir as palavras do professor, mas reproduzir a língua de “maneira a ajudar”.

Nesta acepção, autores como Gesser (2009) e Quadros (2003) concordam que a interpretação entre signos e fala tanto em aula quanto fora da aula, embora deva ser a principal responsabilidade do intérprete educacional, pode não ser a única responsabilidade. Outras responsabilidades educacionais adicionais, como aulas particulares, assistência geral em sala de aula, instrução em língua de sinais, planejamento educacional e disciplina, podem ser incorporadas ao papel deste profissional.

Em muitos casos não há acordo sobre quais responsabilidades devem ser assumidas pelos tradutores intérpretes educacionais, nem quanto à quantidade de tempo deve ser dedicado ao trabalho. Por exemplo, Almeida e Córdula (2017) afirmaram que a tutoria deve ser realizada sob a supervisão direta de um professor, que a assistência em sala de aula não deve interferir nas responsabilidades da tradução-interpretação. Assim, sugerindo que o intérprete também pode atuar como tutor e pode optar por estar disponível para outros alunos ouvintes para evitar o isolamento do aluno surdo. Alternadamente, rejeitando a noção de que esse profissional pode funcionar somente como um auxiliar de sala de aula.

Cruz (2017, p. 40) fornece discussões mais específicas e ampla sobre o papel do tradutor-intérprete educacional, particularmente nas séries anteriores (pré-escolar até a terceira série), sugerindo que o intérprete deve ser um membro da equipe educacional da criança. Esse profissional deve ter um bom conhecimento das habilidades de comunicação da criança e ser responsável por fornecer informações relevantes sobre o acesso à comunicação para a equipe educacional.

3.5 Recursos Multimídias

No contexto da escola inclusiva no processo de aquisição da LIBRAS, cabe destacar o lugar dos Recursos Multimídias, quando se fala em tecnologias na escola, deve-se pensar em muitas implicações que estão relacionadas com os avanços tecnológicos, como por exemplo: a escola está devidamente preparada para aplicação das novas tecnologias? Como professores e alunos estão inseridos neste contexto?

Brandão (2002, p. 04) pontua que, “no mundo transformado pela tecnologia mais do que nunca, a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor”. Diante de tantas mudanças decorrentes das inovações tecnológicas, cabe ao professor estar se adaptando a esses novos recursos de ensino, trazendo para as salas de aula inovações motivadoras. Por isso, Moran (2004, p. 15) indaga e responde simultaneamente: “O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isto é incontestável”.

Assim, pesquisas que utilizam novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem devem ser dinâmicas altamente relevantes e adequadas às necessidades atuais da sociedade, especificamente da comunidade surda, objetivo desta investigação. A tecnologia multimídia é considerada mais interessante na atual era da informação porque trazem melhorias no ensino, refletem-se no cotidiano escolar, sendo favoráveis a todos que fazem parte deste espaço, já que a educação é para todos, sendo também entendida, como o caminho de transformação social. Desta forma, percebe-se que o crescimento tecnológico vem se destacando no contexto das práticas pedagógicas, mudando paradigmas e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Para Ribeiro e Baumel (2003, p. 07):

A abordagem multimídia pode ser aplicada em mais de um meio que pode consistir em alguns ou não necessariamente todos os elementos como: texto; imagens ainda gráficas; gráficos em movimento; animações; hipermídia; fotografias; vídeos; e áudios com música e narração sonora.

Os formatos podem estar em diferentes contextos para dar a mesma informação através de multimídia objetivando mais aprendizagens. Como as informações são apresentadas em vários formatos, a multimídia aprimora a experiência do usuário e facilita e agiliza a compreensão. Usuário e Máquina estabelecem uma relação mútua de sentidos. Para os educadores, cabe a tarefa de buscar maneiras apropriadas para o uso dos recursos

multimidiáticos sem perder o foco nas necessidades do usuário ou no conteúdo apresentado. Atualmente, a introdução de novas tecnologias de informação e comunicação em pessoas com necessidades especiais de educação, como os surdos, torna-se uma necessidade constante e tem sido objeto de inúmeras pesquisas. Nessa acepção, para essa representação há a necessidade de responder a muitos critérios: primeiro, deve ser facilmente entendida e adotada pelos surdos.

A atenção visual refere-se ao mecanismo pelo qual os olhos selecionam certos objetos da ampla gama de objetos no campo de visão, de modo que o cérebro possa se concentrar neles. Compreendemos atenção visual como um processo no qual o cérebro humano decide quais detalhes dentro do campo de visão de uma pessoa são importantes e devem ser focalizados, e quais são amplamente ignorados e filtrados em segundo plano (CHADDAD NETO, 2015, p. 1).

Assim sendo, a comunicação bem-sucedida com crianças profundamente surdas depende muito da atenção visual. Oliveira (2010, p. 18) mostra que “mães de crianças surdas - especialmente aquelas que são surdas - usam uma variedade de estratégias para obter a atenção de seus filhos”. Portanto, tais características informam-nos que o acesso à educação e conquista para surdos e deficientes auditivos estão ganhando atenção à medida que mais estudantes frequentam escolas de bairro, e educadores tornam-se mais familiarizados com as TICs, oportunizando melhorias e entregas instrucionais. Inferimos que materiais e ambientes multimídia podem fornecer múltiplas representações de conceitos que são mais significativos para alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Parton (2000 *apud* BAUMEL; RIBEIRO, 2003 p. 57) identificaram cinco maneiras pelas quais aplicativos de multimídia podem promover o aprendizado para alunos surdos, incluindo “[...] melhorar o desenho instrucional acessível; criar pontes de comunicação; promover o desenvolvimento de habilidades; tornar possível a educação a distância; e criar experiências de aprendizagem de descoberta [...]”. Tais práticas compartilham o foco em garantir que as atividades de aprendizado sejam projetadas para o engajamento ativo. Para Oliveira (2010), embora a aprendizagem ativa seja importante para todos os alunos, é fundamental para os alunos surdos ou com deficiência auditiva.

O uso da Internet, telefone por vídeo e e-mail melhorou muito a capacidade de comunicação entre os usuários surdos à distância. Numerosos blogs, blogs (registros de vídeo), quadros de avisos, fóruns, listas de discussão e sites da Web foram criados para facilitar a comunicação e construir comunidades para surdos. Os alunos surdos também participam de forma integrada das comunidades on-line tradicionais (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

O universo multifacetado da Internet também permitiu que o mundo da língua de sinais fosse mais acessível para aqueles que necessitam aprender a língua. Dicionários de língua de sinais, tutoriais e sites de prática agora são mais interativos. A capacidade de professores e alunos de criar seus próprios recursos interativos de materiais de comunicação podem ser muito valiosos para alunos e aprendizes de LIBRAS, que significam os materiais e compartilham com outras pessoas num movimento espiral inenarrável, fundamentados, ainda, no contexto da sala de aula e personalizado. Envolver os alunos na concepção dos seus próprios materiais de aprendizagem é uma estratégia para aumentar seus universos de aprendizagens.

Portanto, com tantas mudanças, para a inserção das TICs, é fundamental que existam profissionais qualificados para uso das tecnologias, que explore com eficiência estes recursos para a promoção da aprendizagem dos alunos.

Segundo Chaves (1998) para que a escola sobreviva como instituição educacional relevante, é necessário que ocorram mudanças. Precisa-se, então, voltar-se para a criação de ambientes virtuais ricos em possibilidades de aprendizagem, nos quais os discentes possam desenvolver as habilidades e competências que lhes permitam dominar os processos por meio dos quais, possam ser capazes de construir aprendizagem constante. Deve-se reconhecer que familiarizar as pessoas, em especial as crianças, com a tecnologia. Assim, as tecnologias estimulam um diálogo dos saberes trazidos pelo aluno, com os conhecimentos escolares, com isso, tornam-se essenciais na construção de novos saberes. Para que os recursos tecnológicos façam parte do cotidiano escolar, é preciso uma utilização produtiva. Os alunos devem levar em conta que por meio do uso das tecnologias transformam seu espaço escolar, proporcionando desenvolvimento e transformações na construção de mais conhecimentos.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa aplicada, que utilizará uma metodologia de análise-crítica, buscando a superação das possíveis contradições epistemológicas entre os paradigmas quantitativos e qualitativos para a compreensão mais profunda dos fenômenos humanos (GIL, 2010). Para tanto, os métodos teóricos serão essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Para viabilizá-la, inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre autores que fundamentam os estudos sobre a educação especial inclusiva, educação de surdos, línguas de sinais, LIBRAS, bem como sobre as interrelações entre essas categorias. Esse estudo bibliográfico será essencial para o respaldo crítico, pedagógico e científico da pesquisa.

No tocante à pesquisa de campo, para alcançar os objetivos pretendidos, utilizamos como método o estudo de caso, com aplicação de questionários semiestruturados aos envolvidos no processo. A pesquisa exploratória caracteriza-se por proporcionar maior familiaridade com o problema e assim torná-lo mais compreensível (GIL, 2010). No tocante a pesquisa de campo, optamos pela aplicação de um questionário semi-estruturado composto por 05 (cinco) questões discursivas com alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental II, analisado a luz das discussões teóricas e dos objetivos pré-definidos.

O trabalho foi conduzido numa escola pública municipal, na cidade de São Bernardo - MA, com dois sujeitos pesquisados (alunos) das turmas do 7ª e 8ª ano, cuja faixa etária varia de 14 e 15 anos respectivamente, matriculados no turno matutino. A pesquisa aconteceu entre os meses de julho a novembro de 2018. A referida pesquisa objetiva investigar a inclusão de alunos surdos em sala de aula regular do ensino fundamental II. Os pesquisados foram informados de todo o processo e métodos da pesquisa, bem como a terminologia de identificação visando preservar as respectivas identidades, que por motivos éticos inerentes à pesquisa, utilizaremos os termos: Aluna A e Aluna B.

No tocante ao processo inicial, optamos pelo levantamento bibliográfico, objetivando estabelecer o primeiro contato do pesquisador com a temática pesquisada. Nessa acepção, Oliveira (2010, p. 22) salienta que “[...] Quando o pesquisador entra em campo para pesquisar ele traz consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida”. Partimos deste pressuposto, e, acrescentamos, foi de grande valia a experiência preditiva com a literatura específica a fim de contemplar as discussões contemporâneas, assim como ter um apanhado histórico sobre a área e sobre a literatura específica do respectivo investigativo (GIL, 2010, p. 24).

No tocante à natureza da pesquisa, exploratória, de acordo com Gil (2010), caracteriza-se por proporcionar maior familiaridade com o problema e assim torná-lo mais compreensível. Quanto à metodologia, optamos pelo método qualitativo, onde o foco principal não é a quantidade numérica, mas o aprofundamento sobre o tema (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Corroborando com as assertivas dos autores, Fonseca (2002) afirma que a pesquisa qualitativa tem a intenção de aprofundar a compreensão do fenômeno que investiga, de maneira criteriosa e rigorosa. No tocante à fenomenologia qualitativa, para Oliveira (2010, p. 27) essa pesquisa tem como objetivo:

[...] analisar e interpretar os dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado. Pesquisar requer profunda habilidade na coleta de dados e uma escolha metodológica que proporciona uma estrutura para o processo de pesquisa.

Quanto ao procedimento, adotamos a pesquisa de campo, definida por Fonseca (2002) como uma investigação na qual, além da pesquisa bibliográfica, é realizada uma coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, através de diferentes recursos. Nesta acepção, Trujillo (1982, p. 229) afirma que “A pesquisa de campo, não deve ser confundida com a simples coleta de dados é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminem suficientemente o que deve ser coletado”.

Nesta pesquisa optamos pelo questionário como instrumento de pesquisa, como podemos observar no apêndice A. Sobre esse instrumento, Gil (2008) afirma que quando comparado com a entrevista, garante o anonimato das respostas dos pesquisados e não expõe o pesquisador a influencia das opiniões pessoais dos participantes da pesquisa. Para tanto, o questionário foi composto por 05 (cinco) questões discursivas e tem como meta verificar qual a visão dos alunos surdos sobre suas respectivas “inclusões” em sala de aula.

Além do instrumento de pesquisa questionário, para entender a percepção dos pesquisados quanto a inclusão, houve uma observação não participante, pelo fato do pesquisador está inserido na comunidade estudada, mas não se envolve, permanece de fora, ou seja, o pesquisador é apenas um elemento a mais. No sentido da observação não-participante, conforme Lakatos e Marconi (2003, p.28) “faz com que o pesquisador assuma o contato com a comunidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanecendo de fora, vivencia os fatos, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações em que esta inserido”. Nessa compreensão, o pesquisador só observa e colhe os dados necessários para sua pesquisa, sem se envolver nas situações vivenciadas.

Portanto, a metodologia, conforme Gil (2010, p. 12) é um “conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca de conhecimentos”. O autor conceitua que “[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade, seja ela de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade [...]”, o que ora contempla nossa estrutura metodológica a fim de contemplar os objetivos pretendidos nesta investigação.

4.1 Descrição da Escola

A investigação foi realizada na escola Instituto Educacional Cônego Nestor Carvalho Cunha, que está localizada na Rua Barão do Rio Branco, nº 949, no centro do município de São Bernardo-MA, zona urbana. Tem as seguintes modalidades de ensino: fundamental maior e a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. É uma Instituição pública municipal, fundada em 1974, que funciona nos três turnos. Cada turno funciona com 16 (dezesesseis) salas de aulas, com exceção da EJA que funciona apenas com 5 (cinco) salas. A pesquisa foi realizada no turno matutino.

A estrutura física da escola é constituída em construção de alvenaria com apenas um andar. Possui 01 (uma) sala para a diretoria, 01 (uma) sala para a secretaria, 01 (uma) sala para os professores, 01 (uma) sala para reuniões, 16 (dezesesseis) salas de aula, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) sala de informática, 01 (um) auditório, 02 (dois) banheiros, sendo um masculino e um feminino, os dois são adaptados para pessoas com necessidades especiais. A escola atende alunos de vários bairros do município, assim como alunos vindos de povoados circunvinhos da cidade.

No tocante aos recursos humanos, a instituição possui 01 (uma) diretora geral, (01) uma secretaria, (03) três vigilantes, 01 (uma) coordenadora pedagógica, 03 (três) tradutores-intérpretes de LIBRAS, (01) assistente social, 01 (um) agente administrativo, 06 (seis) auxiliares de serviços gerais. A mesma possui 57 (cinquenta e sete) professores, todos com licenciatura plena em diversas áreas do conhecimento a fim de contemplar a grade curricular.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo serão apresentados os resultados obtidos através da pesquisa. Em seguida os dados coletados foram analisados e interpretados, através da sistematização dos resultados com base no referencial teórico.

Nota-se por meio das observações e das respostas dos pesquisados, que a Educação Especial Inclusiva necessita de um olhar mais efetivo das políticas públicas, e várias questões carecem ser revistas para que as dificuldades enfrentadas sejam sanadas.

É de extrema importância que a escola pontue as diversas necessidades existentes no âmbito escolar, de modo que a escola se torne um ambiente interativo, com propícia convivência a todos, assegurando o contexto social e cultural, para conscientizar toda população escolar dos valores, direitos e deveres de igualdade. De tal modo que “a igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser sempre colocada antes” (MACHADO *apud* RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Destacamos que na escola observada não existe materiais didáticos para o apoio e auxílio no ensino de LIBRAS, a falta de materiais específicos para esse público dificulta ainda mais no processo de ensino e aprendizagem. Na biblioteca da escola não existe nenhum livro sobre o tema inclusão, assim como dicionário ilustrativo em LIBRAS que não faz parte do acervo da biblioteca.

Tais ausências são frutos de políticas públicas não efetivas e/ou financiadas como se deve, fato que fortalece as práticas pedagógicas que afastam os alunos da escola, pela desmotivação, pela incoerência entre teoria e prática, entre outras expectativas frustradas. Nesse contexto, compreendemos que a educação especial inclusiva está sempre em segundo plano. As políticas educacionais não buscam visualizar os lugares do aluno surdo como alguém que necessite de mecanismos específicos para que possa se desenvolver. No tocante ainda à escola especial inclusiva, Ribeiro (2003, p. 41) assinala:

O movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de portadores de necessidades educativas especiais. Esse movimento surpreende a escola e a instiga a refletir sobre os fundamentos desta nova concepção e sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com essa clientela, assim como sua consideração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

Considerando a importância da inclusão de alunos surdos, acreditamos que esta pesquisa contribuirá para uma melhor visão de como o trabalho é realizado no contexto da

escola municipal de um município localizado no leste maranhense, a 380km (trezentos e oitenta quilômetros) da capital do estado.

No que concerne às ao questionário proposto as respostas dos pesquisados foram transcritas tais como foram colhidas, sem alteração por parte do pesquisador.

A seguir as questões e as respectivas respostas, seguidas da análise:

Quadro 1 – Questão 01

Você aprendeu LIBRAS com quem?	
Aluna A	Na escola com a intérprete
Aluna B	Na escola com a intérprete

Fonte: Pesquisa direta (2018).

Quando discorremos sobre os primeiros contatos com a LIBRAS, os pesquisados responderam que se deu no ambiente escolar com a intérprete. Podemos observar a importância do tradutor intérprete para o aprendizado em LIBRAS, sem ele dificultaria o aprendizado da Língua. Nessa acepção, segundo Almeida e Córdula (2017, p. 10):

A atuação do intérprete é de suma importância, pois sem a sua presença se torna impossível para o(a) aluno(a) surdo(a) adquirir conhecimentos e absorver conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. Assim, o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente.

Quadro 2 – Questão 02

Na sua família têm pessoas que utilizam LIBRAS?	
Aluna A	Não
Aluna B	Não

Fonte: Pesquisa Direta (2018).

Diante da resposta dos pesquisados, podemos perceber que eles só se comunicam em LIBRAS na escola com a tradutora intérprete. Esse fato dificulta o aprendizado dos pesquisados, pois fica muito limitando o tempo de utilização da Língua de sinais. Para Quadros (1997) “os pais das crianças surdas devem aprender a língua de sinais para interagir com mais eficiência com seu filho”. A família e escola não estão desenvolvendo uma relação de cooperação entre si. A escola como instituição foco devem criar e estabelecer metodologias viáveis para buscar a mudança dessa situação, é indicado a realização de reuniões, palestras e encontros com esses familiares, para mostrar a importância do trabalho conjunto com a escola. É preciso mudar a realidade dos alunos surdos, e é

indispensável o apoio familiar, pois é na relação de cooperação que se encontrará apoio, dedicação e construção do desenvolvimento delas

Para complementar essa ideia de que a família tem grande importância neste processo, usam-se as palavras de Machado (2009, p. 32).

A escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a escola, pois uma depende da outra para alcançar seu maior objetivo. Objetivo este que é fazer com que o educando / filho aprenda para ter um futuro melhor e assim construir uma sociedade mais justa e digna para se viver. A família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios. Uma família sadia sempre tem momentos de grata e prazerosa emoção alternados com momentos de tristeza, discussões e desentendimentos, que serão reparados através do entendimento, do perdão, tão necessário, e da aprendizagem de como devemos nos preparar adequadamente para sermos cidadãos sociáveis.

Assim sendo, a importância da participação da família, no processo de inclusão dos surdos, só se engrandece, pois, autores e estudiosos comprovam a eficácia dessa participação, e a importância de um trabalho conjunto, buscando acrescentar conhecimentos e reforçar aquilo estudado na escola. pois a aprendizagem não deve ficar em repouso, pelo contrário deve ser aprimorada cada vez mais e continuada pela família.

Quadro 3 – Questão 03

Como é sua relação com a tradutora - intérprete? e com os demais professores	
Aluna A	Acho muito bom porque ela me ajuda a entender o que os professores explicam. Eles são atenciosos, não me rejeitam e procuram sempre me ajudar.
Aluna B	Muito boa, ela me ajuda a aprender português e as outras disciplinas. Eu gosto muito deles, eles dão atenção ajuda.

Fonte: Pesquisa Direta (2018).

Verificamos que os pesquisados têm um laço de amizade muito forte com a tradutora-intérprete. A tradutora-intérprete mostra-se muito preocupada e atenciosa com o aprendizado das pesquisadas, ela assume toda a responsabilidade que é do professor regente. Foram observados somente os professores de matemática e português, na hora da aula eles dão pouca atenção para as alunas, e quando estão explicando, em momento algum, pergunta a tradutora-intérprete se as alunas estão entendendo o conteúdo. Sabendo que a educação inclusiva já é um assunto abordado desde tempos, é imprescindível que os professores tenham conhecimentos sobre as leis, ou talvez, mesmo que não tenha formação, buscar conhecer os direitos e deveres de alunos com necessidades especiais, sua função enquanto professor inclusivo e o objetivo da educação inclusiva nas escolas de ensino regular.

Logo, a prática docente destes professores é muito importante no processo do ensino aprendido e do crescimento da própria escola.

Em uma conversa informal com a professora de português a mesma relatou que durante as férias irá procurar aprender LIBRAS, pois não se sente confortável em ter alunas surdas e não saber nada sobre a língua de sinais. E que posteriormente fará uma especialização em educação inclusiva. A partir da postura dessa professora Quadros (1997, p.108) comenta sobre a importância do docente aprender a língua de sinais “os profissionais deverão preocupar-se em adquirir essa língua para que a interação com o aluno ocorra verdadeiramente e o aluno tenha acesso a todas as informações”.

No inciso III do artigo 59 da LDBEN refere-se a dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor capacitado, e o professor especializado. O professor capacitado é aquele que atua em classe comum com alunos especiais, que tenha formação em nível médio ou superior, e tenha participado de disciplinas sobre educação especial/inclusiva durante o período de formação sendo, portanto capaz de desenvolver competências como:

Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 31).

O professor especializado é aquele que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais, determinar e implementar respostas educativas a essas necessidades, e que possa apoiar o professor da classe comum, agindo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, entre outras, e que possa comprovar:

Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 32).

A licenciatura é o alicerce da formação de professores que os assegura para um trabalho de qualidade da educação básica. Esta formação promove preparo para os docentes e reparos da prática metodológica, tornando-os aptos para a atuação em sala de aula. Os dois professores observados da escola campo são graduados e especializados na mesma área, por ser as suas respectivas áreas de atuação docente na escola. Com a mesma abordagem de formação o docente pode cada vez mais se desenvolver e ampliar

suas práticas pedagógicas dentro de um ensino específico, ficando mais fácil para esse professor criar estratégias para a inclusão. O professor de cada disciplina precisa saber desenvolver uma metodologia inclusiva e suprir os anseios dos alunos. Sendo assim, cada área específica é importante o trabalho com a inclusão. Sabe-se que durante o período de formação acadêmica algumas disciplinas voltadas para a educação especial/inclusiva podem ser ofertadas. Mantoan (2003, p. 25) enfatiza que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Neste sentido, as disciplinas com ênfase na educação especial/inclusiva no currículo do professor vão proporcionar a estes, práticas metodológicas para a sua atuação com a diversidade de necessidades educativas especiais presentes em sua sala de aula.

Quadro 4 – Questão 04

Você preferia estudar em uma sala em que tivessem só alunos surdos?	
Aluna A	Sim
Aluna B	Sim

Fonte: Pesquisa Direta (2018).

Diante da resposta das pesquisadas, observamos que mesmo estando matriculadas em turmas de ensino regular que visam a inclusão, elas se sentem excluídas. Em uma pergunta anterior as pesquisadas relataram que gostam e se sentem bem estudando com alunos ouvintes. Porém podemos perceber que elas preferem estudar em uma sala que tenha somente alunos surdos, através de algumas observações feitas em sala identificamos uma rara comunicação entre os colegas que só acontece com uma minoria, alguns conhecem um pouco de LIBRAS. Notamos uma ótima relação com a tradutora-intérprete até mesmo durante o intervalo elas procuram a mesma. Podemos perceber o quanto que seria prazeroso para os alunos surdos a implantação da disciplina de LIBRAS no currículo escolar, pois poderia proporcionar uma interação maior com os demais colegas de sala. Para Oliveira (2012, p. 100).

o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas. Uma forma de diminuir este problema seria as escolas oferecerem a todos os alunos a disciplina de libras, pelo menos uma vez por semana, para que os alunos ouvintes possam aprender libras para, assim, conseguirem se comunicar com os amigos surdos, sem a presença do intérprete de libras o tempo todo.

Quadro 5 – Questão 05

Na escola você já participou de um atendimento educacional especializado, que acontece em turno diferente daquele que você estuda com os demais colegas?	
Aluna A	Não
Aluna B	Não

Fonte: Pesquisa Direta (2018).

Os pesquisados nunca participaram de um atendimento educacional especializado no contra turno escolar. O que acarretou em um prejuízo muito grande em LIBRAS, pois elas não sabem de todos os sinais ainda, quanto em língua portuguesa na modalidade escrita, elas não sabem ler direito e na hora de escrever durante as aulas a tradutora-intérprete fica auxiliando-as o tempo todo. Mantoan (2007, p. 15) comenta sobre a importância do atendimento educacional especializado:

Na a escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças. Esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. Mas para que a escola seja de fato inclusiva, ela precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local e também fazer adaptações físicas, pessoais e sociais, vinculando junto ao seu trabalho o Atendimento Educacional Especializado, pois, assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e se socializam.

Para Machado (2009, p. 128-129) o atendimento educacional especializado no caso da surdez consiste em:

Promover o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para alunos surdos que optaram por aprendê-la. O ensino da língua de sinais é feito por o professor de Libras;
 Coordenar, juntamente com o professor de libras, cursos de formação, para serem realizados nas unidades escolares;
 Promover o aprendizado da Língua portuguesa na modalidade escrita. É preciso levar em conta vários estudos sobre a aquisição dessa língua pelo aluno surdo;
 Promover conceitos básicos do conhecimento escolar em Libras;
 Encaminhar para os serviços de fonoaudiologia os alunos surdos que optarem pelo sistema de oralização;
 Adequar materiais didáticos pedagógicos que promovam experiências visuais de ensino aos alunos surdos;
 Estabelecer parceria com a área de saúde para que as avaliações auditivas e tecnologias que melhoram a capacidade auditiva sejam providenciadas.

Conforme Quadros (1997), as escolas estão matriculando alunos com deficiência, mas esse fator não significa que elas estão promovendo a inclusão desses, pois, não basta apenas, coloca-los nas turmas de ensino regular, é preciso incluí-los, e para que isso ocorra é necessário utilizar estratégias capazes de concretizar esse objetivo, principalmente quando estamos nos referindo a alunos surdos.

Como a autora afirmou acima, algumas escolas estão tendo alunos surdos, mas acabam dando prioridade ao grupo dos ouvintes que por sua vez são a maioria. Este é o erro que permanece em grande parte delas, e as tornam contrárias a inclusão. As escolas devem ser a favor desse processo, e a primeira modificação que deve ser feita é na estrutura física e pedagógica da instituição, criando estratégias que mobilizem a todos os envolvidos no ambiente escolar, direta ou indiretamente, sendo que, esta tarefa é atribuída a todos, família, escola, educador, e sociedade em geral formam um grupo em prol da igualdade de direitos desses alunos.

É imprescindível que todos os professores, independente da área de atuação, tenham conhecimento de como trabalhar com alunos especiais. Se o professor não sabe como lidar com um aluno surdo, o que ele vai fazer na sala de aula com este aluno? Bem, pode-se dizer que este professor venha a procurar recursos na internet ou em outras fontes de pesquisa, mas também pode haver aquele professor que trate este aluno com indiferença.

O docente precisa reconhecer em sua formação uma perspectiva de referência, para a sua atuação e o seu transitar com a diversidade. Sabemos que o cotidiano profissional apresenta situações inesperadas e são estes fatos, ou seja, que devem instigar a uma reflexão sobre seu reposicionamento ético e buscar novas alternativas as suas experiências e à sua formação (MARQUES, 2000).

É importante que a busca pela formação deva ser constante na vida de cada docente, que integre uma sociedade cada vez mais capaz de exigir seus direitos e ideais da educação, pois segundo Mazzota (1993, p. 49), “em quatro anos os professores não são totalmente preparados”. Por isso, é fundamental investir em formação continuada, que proporcione ao corpo docente inovação na sua prática pedagógica, contribuindo positivamente para muitas mudanças nas organizações escolares, no seu funcionamento, entre outras. Desta forma, a formação continuada deve ser uma preocupação de todos os órgãos da educação, não somente do professor, mas principalmente das Secretarias de Educação, disponibilizando cursos, oficinas e palestras para fundamentar e acrescentar a formação de todos os professores.

É preciso que o corpo que constitui essas escolas, se conscientize da importância da inclusão, já que hoje, os direitos são iguais para todos e são conhecidos por boa parte da sociedade, e o convívio com os demais alunos da rede regular, apesar de ser complexo por conta da diversidade de comportamentos, atitudes e valores aumenta gradativamente o nível de desenvolvimento desses. É no intuito de socializar essa questão de inclusão dos surdos que,

as escolas precisam de transformação, modificação, buscando desenvolver -se, pois não basta só saber o que fazer para promover a inclusão, é necessário que se trabalhe em cima de métodos e estratégias, que possam viabilizar realmente a educação dos surdos, deixando de lado, a ideia de que sua necessidade é um obstáculo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, as sociedades estão preocupadas em garantir os direitos educacionais de todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais. Como resultado, a inclusão desses alunos no ambiente educacional tornou-se a preocupação de educadores, governos e sociedade em geral. As atitudes dos professores têm sido consideradas como um dos principais fatores que garantem o sucesso da educação inclusiva para alunos com necessidades especiais.

Sabe-se que é um desafio ser professor de uma turma regular, com alunos que têm necessidades especiais, mas não é este o motivo que irá fazer com que o desenvolvimento deste aluno venha a ser prejudicado, as escolas precisam promover a capacitação destes docentes, para que eles possam pensar em como mudar suas concepções e metodologias. Quando se têm alunos surdos matriculados nas instituições de ensino, é necessária uma reavaliação e modificação dos conteúdos, pois eles devem estar de acordo com as necessidades desse alunado, para que sejam absorvidos e compreendidos por eles.

As pesquisadas relataram que preferem estudar em uma sala que tenha somente alunos surdos. Então isso nos permite entender que a escola não pode ser considerada totalmente inclusiva se não trabalha a inclusão de tal forma que deveria ser realizada para disponibilizar a educação para todos, e se não apresenta resultados positivos. O professor deve promover a socialização dos alunos no grupo dos ouvintes, promovendo atividades pedagógicas, prevalecendo a participação ativa do aluno e sua inter-relação com os demais.

A análise dos resultados revelou a realidade dos alunos surdos matriculados na sala de aula regular. Muito ainda deve ser feito para realizar um ensino inclusivo de qualidade, capaz de atender todas as especificidades dos alunos com necessidades especiais. Desde modo, pode-se concluir que, a escola precisa transformar-se em ambiente acolhedor e inclusivo, e para isso deve criar projetos, como a implantação de aulas em LIBRAS envolvendo toda a escola, família e alunos pois o processo de inclusão envolve todos e não só o aluno surdo. Quanto aos docentes a escola precisa oferecer formação continuada, sabendo que o professor é o profissional que atua diretamente neste processo, e deve usufruir de qualificações atuais e permanentes, para que sua ação pedagógica seja sempre eficiente. Quanto a estrutura da escola, ela precisar ter uma sala de recursos para quando o aluno apresentar necessidade de um atendimento educacional especializado, estes recursos estarão complementando aprendizagem dos alunos com surdez dentro da escola e fora dela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Mariano da Silva. CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a)**. Cederj, 25 jul. 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-papel-do-inteprte-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-doa-alunoa-surdoa>. Acesso em: 10 out. 2018

BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Software educacional o complexo domínio dos multimeios**. Material didático. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1998.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Educação da criança surda: O bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156, maio, 2002.

CARDOSO, Maria Rosa Cândido António. **Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos professores**. Lisboa, 2011, 184 fls. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, 2011.

CHADDAD NETO, Feres. **O cérebro e a visão**. Correio, 12 nov. 2015. Disponível em: http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/11/colunistas/feres_chaddad_netto/399397-o-papel-do-cerebro-em-nossa-visao.html. Acesso: 22 jul. 2018.

CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia e educação: O futuro da escola na sociedade da informação**. Campinas: Mindware, 1998.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; LIMA, Juliana Acácio Cordeiro. **O Ensino de libras na educação fundamental**. Cederj, 02 maio, 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-ensino-da-libras-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CRUZ, Carina Rebello. Consciência fonológica na língua de sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua. **Revista ReVEL**, Edição especial, n. 15, p. 63-82, 2018.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

GESSER, Audrei. **Libras que língua é essa: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Imagem ilustrativa da capa. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LORENZETTI, Maria Lucia. A Inclusão do aluno no ensino regular: A voz das professoras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 63-69, 2002/2003.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva: Políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Atendimento educacional especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: Malheiros, 2007.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI. A. M. LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo. Ed. Atlas. 2003.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, mai./ago. 2004.

OLIVEIRA, Almir Almeida de. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Web artigos, 23 jul. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/observacao-e-entrevista-em-pesquisa-qualitativa/43258/>. Acesso: 15 nov. 2018.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão de surdos e o interprete de libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

OLIVEIRA, Nazareth Ana Lírio. **As tecnologias na educação de surdos**. Brasil escola, 2010. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-tecnologias-educacao-alunos-surdos.htm>. Acesso: 22 out. 2018.

POKER, Rosimar Bortolini P. **Abordagens de ensino na educação para pessoas com surdez**. UNESP, 2007. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf Acesso: 28 jul. 2018.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão\exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org.). **Educação especial: Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, Márcia do Socorro E. **Um olhar sobre a identidade surda**. In: Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 Educação básica e cultura: Diagnósticos, proposições e novo agenciamentos. **Anais Eletrônicos...**, Belo Horizonte, 18 a 21 nov. 2010, p. 272-279.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando. Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto**. Disponível em: <http://dmd2.webfaccional.com/media/anais>. Acesso: 15 nov. 2018

TRUJILLO FERRARI, Afonso. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA CAMPUS DE SÃO
BERNARDO****CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS****QUESTIONÁRIO**

Aluno: _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ série: _____

1. Você aprendeu LIBRAS com quem?

2. Na sua família tem pessoas que utiliza LIBRAS?

Quem: _____

3. Como é a sua relação com a intérprete?

Como é a sua relação com os demais professores?

4. Você preferia estudar em uma sala em que tivessem só alunos surdos?

5. Na escola você já participou de um atendimento educacional especializado, que acontece em turno diferente daquele que você estuda com os demais colegas?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS SÃO BERNARDO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGAGENS E CÓDIGOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado(a) participante,

Sou estudante do curso de graduação em Linguagens e Códigos na Universidade Federal do Maranhão - Campus de São Bernardo-MA. Estou realizando uma pesquisa intitulada “A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA REGULAR NA ESCOLA INSTITUTO EDUCACIONAL CÔNEGO NESTOR DE CARVALHO CUNHA” sob orientação do Prof. Me. Rayron Lennon Costa Sousa, cujo objetivo é “investigar a realidade dos alunos surdos matriculados na sala de aula regular Na escola Instituto educacional Conego Nestor de Carvalho Cunha”.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Atenciosamente,

Maria Vanderléia Oliveira Rodrigues – Estudante
Matrícula: 2014054811

Prof. Me. Rayron Lennon Costa Sousa- Orientador

CONSINTO EM PARTICIPAR DASTA PESQUISA.

Assinatura do participante

Local e data