

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ - CCCO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA: reflexões sobre inclusão escolar de alunas
surdas em uma escola municipal na cidade de Codó - MA.

Maria das Neves Alves Ramos

Codó – MA
2022

Maria das Neves Alves Ramos

EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA: reflexões sobre inclusão escolar de alunas surdas em uma escola municipal na cidade de Codó - MA.

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia do Centro de Ciências de Codó, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa

Codó – MA

2022

Maria das Neves Alves Ramos

EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA: reflexões sobre inclusão escolar de alunas surdas em uma escola municipal na cidade de Codó - MA.

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia do Centro de Ciências de Codó, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de grau em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 16 de agosto de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Martins da Costa (UFMA)
Orientadora

Profa. Ma. Lanna Caroline Silva de Almeida (UEMA)
1º examinadora

Prof. Dr. Otavio Santos Costa (UFMA)
2º examinador

Codó – MA

2022

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

Alves Ramos, Maria das Neves.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLISIVA : reflexões sobre inclusão escolar de alunas surdas em uma escola municipal na cidade de Codó - MA / Maria das Neves Alves Ramos. - 2022.
63 p.

Orientador(a): Cristiane Dias Martins da Costa.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Codó, 2022.

1. Aluno Surdo. 2. Inclusão Escolar. 3. Libras. I.
Dias Martins da Costa, Cristiane. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor e Senhor da minha vida, por tudo quanto tens feito a mim. Sem seu amor, graça e misericórdia não teria alçado essa etapa tão importante.

Aos meus pais (avós maternos) Raimunda Alves Ramos e Francisco da Silva Ramos, que desde meu primeiro ano de vida me criaram com muito amor e carinho.

A minha tia, Cleidyane Alves Ramos, pelas inúmeras vezes que me recebeu em sua casa em Codó – MA, para que eu pudesse ir a Universidade.

A minha tia, Ana Amelia, pelas orações e por acreditar em mim.

Ao meu tio, que se faz como um pai, Joelson Alves Ramos e sua esposa, Deusiana dos Santos Medeiros, eles foram pessoas fundamentais para a conclusão desse curso.

A minha melhor amiga, Ana Cláudia Batista da Silva, pela nossa preciosa amizade, pessoa que me acompanha em todos os momentos.

As minhas amigas, que além de companheiras dos trabalhos acadêmicos tornaram-se pessoas próximas a mim, Emanuele Corrêa, Gilcikeila Paiva, Maria Bianca e Sara de Carvalho. A Sarah Luz, companheira dos trabalhos para apresentar em eventos, que também se tornou uma pessoa muito querida.

Minha gratidão também a minha querida orientadora, Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa, pela paciência e disponibilidade que teve comigo durante a realização dessa monografia.

A escola que me possibilitou a realização da minha pesquisa de campo, bem como todos os sujeitos pesquisados, os professores e as alunas surdas, que colaboraram de forma direta na realização desse trabalho.

As escolas que possibilitaram a realização dos estágios supervisionados no decorrer do curso.

A Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Codó, e seu corpo docente que contribuiu de forma direta em minha formação.

A minha querida turma 2018.2, por todos os momentos vividos. Momentos de tensão em apresentações, oficinas, eventos, e infelizmente um momento de tristeza que abalou todos nós, ao perder nosso querido colega de classe, Carlos.

Agradeço a cada pessoa que contribuiu direta ou indiretamente para a conclusão dessa graduação e também desse Trabalho de Conclusão de Curso.

“Ele é a Rocha cuja obra é perfeita, porque todos os seus caminhos juízo são; Deus é a verdade, e não há nele injustiça; justo e reto é” (DEUTERONÔMIO 32.4)

RESUMO

A educação de surdos no Brasil tem ganhado uma maior visibilidade no campo das políticas, das leis e da pesquisa, tais corroborações impulsionaram o reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras em 2002 como a língua oficial da comunidade surda. Com isso, os surdos passaram a ter garantia de direito a uma educação de qualidade e igualdade aos demais, em uma perspectiva inclusiva, preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, ao observar, a realidade ainda não condiz com as prerrogativas legislativas, resultando em obstáculos na educação desses indivíduos. Sendo assim, esse trabalho buscou responder a seguinte questão: considerando o contexto de uma turma da segunda etapa do ensino fundamental de uma escola comum da rede regular de ensino, como acontece a inclusão do aluno surdo em um ambiente onde praticamente todos (professores e alunos) são ouvintes, e somente a intérprete possui fluência em Libras? Partindo disso, esta pesquisa objetivou analisar como ocorre a inclusão escolar do aluno surdo em uma turma da segunda etapa do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Codó – MA. Buscou-se ainda, descrever sobre o percurso histórico da educação dos surdos, entender como deve suceder a inclusão dos surdos na educação por meio da legislação e refletir a partir da voz de professores e alunas surdas sobre inclusão para aluno surdo na escola regular. Para o desenvolvimento desse trabalho, o método empregado foi de cunho qualitativo. Houve a fundamentação teórica, fundamentada em autores que retratam o percurso da história da educação dos surdos como: Lacerda (1998) e Mori e Sander (2015), outrossim em autores que abordam acerca da Língua de Sinais e Libras como: Góes (2012) e Dorziat (2009), e sobre o bilinguismo para surdos utilizou-se ainda Quadros (1997). Além dos autores, utilizou-se a Lei nº 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005. Dessa forma, os autores e as leis supracitadas abordam de forma precisa a educação de surdos, sendo por meio do bilinguismo para surdos que de fato esses indivíduos estarão inclusos na escola e no processo de aprendizagem. Além desse recorte bibliográfico, houve também uma pesquisa de campo realizada em uma turma regular de ensino, na escola Cívico-Militar Liceu Codoense Nagib Buzar. Como técnicas e instrumentos para obtenção de dados foram realizadas observações em sala de aula, aplicação de questionários com os professores e entrevista semiestruturada com duas alunas surdas. Desse modo, observou-se que as alunas surdas são bem recebidas na escola, tanto pelos alunos quanto pelos professores. Todavia, em relação a aprendizagem, a interação com os demais alunos, e principalmente com os professores, existem dificuldades a serem superadas.

Palavras-chave: Aluno surdo. Inclusão Escolar. Libras.

ABSTRAC

Deaf education in Brazil has gained greater visibility in the field of policies, laws and research, such corroborations boosted the recognition and officialization of the Brazilian Sign Language - Libras in 2002 as the official language of the deaf community. As a result, deaf people are now guaranteed the right to quality education and equality for others, in an inclusive perspective, preferably in the regular school system. However, when observing, the reality still does not match the legislative prerogatives, resulting in obstacles in the education of these individuals. Therefore, this work sought to answer the following question: considering the context of a class of the second stage of elementary education in a regular school of the regular education network, how does the inclusion of the deaf student in an environment where practically everyone (teachers and students) happen? Are listeners, and only the interpreter is fluent in Libras? Based on this, this research aimed to analyze how the school inclusion of the deaf student occurs in a class of the second stage of elementary education in a municipal school in the city of Codó - MA. It was also sought to describe the historical course of the education of the deaf, to understand how the inclusion of the deaf in education through legislation should happen and to reflect from the voice of deaf teachers and students on inclusion for deaf students in regular schools. For the development of this work, the method used was of a qualitative nature. There was a theoretical foundation, based on authors who portray the history of the education of the deaf, such as: Lacerda (1998) and Mori and Sander (2015), as well as on authors who approach Sign Language and Libras such as: Góes (2012) and Dorziat (2009), and on bilingualism for the deaf, Quadros (1997) was also used. In addition to the authors, Law No. 10,436/2002 and Decree No. 5,626/2005 were used. In this way, the authors and the aforementioned laws precisely address the education of the deaf, and it is through bilingualism for the deaf that these individuals will in fact be included in the school and in the learning process. In addition to this bibliographic clipping, there was also a field research carried out in a regular teaching class, at the Cívico-Military School Liceu Codoense Nagib Buzar. As techniques and instruments for obtaining data, observations were carried out in the classroom, application of questionnaires with teachers and semi-structured interviews with two deaf students. Thus, it was observed that deaf students are well received at school, both by students and teachers. However, in relation to learning, interaction with other students, and especially with teachers, there are difficulties to be overcome.

Keywords: Deaf student. School inclusion. Pounds.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Perfil dos professores participantes | 36 |
| Tabela 2: Dados dos professores em relação a educação de surdos..... | 36 |

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

PCD – Pessoas com Deficiências

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE-EI – Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TILS - Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS | 15 |
| 1.1 Um pouco da história..... | 15 |
| 1.2. Filosofias educacionais para surdos..... | 18 |
| 1.3. Primeiros indícios da educação de surdos no Brasil | 21 |
| 2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 23 |
| 2.1. Conhecendo as Leis..... | 23 |
| 2.2. Educação bilíngue de surdos no Brasil | 29 |
| 3. O SURDO NA SALA REGULAR: reflexões sobre inclusão a partir da voz de professores e alunas surdas | 33 |
| 3.1 Caminhos da pesquisa | 33 |
| 3.2. Perfil dos sujeitos pesquisados e a formação dos professores | 35 |
| 3.3. Metodologias dos professores..... | 37 |
| 3.4. O papel do intérprete e o papel do professor..... | 41 |
| 3.5. Interação entre professor e aluno surdo | 43 |
| 3.6. A Importância da Libras para a inclusão escolar do surdo | 44 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 50 |
| APÊNDICE A: Carta de Apresentação..... | 54 |
| APÊNDICE B: Autorização | 55 |
| APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor..... | 56 |
| APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor..... | 57 |
| APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor..... | 58 |
| APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor | 59 |
| APÊNDICE G: Questionário dos Professores | 60 |
| APÊNDICE H: Roteiro da Entrevista | 62 |

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, o processo de inclusão na escola ainda é lento. Entretanto, comparado a tempos atrás a educação excluía de forma direta grande parte da sociedade, negros, mulheres, crianças e também pessoas com deficiências. As pessoas com deficiências (PCD) durante séculos foram excluídas não somente da educação, mas de todas as esferas sociais e eram definidas unicamente pela sua deficiência. Séculos esses marcados pela exclusão social, rejeições, perseguições, exploração e até mesmo morte dessas pessoas (NASCIMENTO E OMODEI, 2019).

De acordo com Silveira (2013) a educação para PCD tem seus primeiros indícios no século XVIII, no entanto, essa educação era limitada, visto que, não partia do poder político, e a democracia era algo inexistente. Na década de 80 com o movimento da inclusão, o qual implica uma mudança de perspectiva educacional onde “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16), e também com a promulgação da Constituição Federal de 88 assegurando a educação como direito universal, esse contexto começa a ganhar novas perspectivas alcançando as pessoas historicamente excluídas.

Sendo assim, os primeiros passos para a inclusão escolar¹ começam a aparecer - teoricamente - a partir desse período da democratização da escola, mais precisamente no início do século XXI. Desde então, se originou uma nova concepção de educação no Brasil, ou seja, houve a criação de leis e uma política voltada para a inclusão escolar, corroborando também para uma mudança de ótica acerca da inclusão não somente na escola, mas na sociedade.

No que concerne a história da educação de surdos, durante séculos estes viveram sob discriminações, perseguições e imposições oralistas. Pelo fato de que a sociedade ouvinte normativa não reconhecia a língua dos surdos, os sinais ainda não eram vistos em uma dimensão linguística, em alguns momentos da história, estes foram forçados a fazer o uso da língua oral para serem aceitos socialmente. De acordo com Dorziat (2009) a pessoa com surdez, teve que aderir forçadamente a diversos tratamentos terapêuticos, treinamentos de fala, técnicas de leitura labial para que fosse reabilitado a normalidade de um ouvinte.

¹ De acordo com Mendes (2006) o termo está associado ao processo e a prática de colocação e escolarização de PCD preferencialmente na escola regular.

No Brasil, se tratando dos dias de hoje, os surdos possuem oficialmente a sua língua, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e leis que garantem a inclusão na sociedade. Contudo apesar de todas as leis e políticas, ainda são evidentes percalços no que se refere aos direitos do surdo, principalmente na educação, espaço este que deveria ser o mais inclusivo possível. Dificuldades como ausência de intérpretes nas escolas, a formação continuada dos professores, os quais não possuem o conhecimento básico em Libras, práticas docentes que venha considerar a diferença linguística do surdo, a invisibilidade da Língua Brasileira de Sinais na educação básica, dentre outros.

Desse modo, a justificativa desse trabalho encontra-se embasada à questões legislativas em relação a educação de surdos, como a Lei nº 10.436/2002 a qual reconhece a Libras como a língua materna da comunidade surda, e também o decreto nº 5.626/2005, o qual regulamentou a supracitada lei. Assim sendo, os surdos possuem o direito de serem alfabetizados e permanecer na escola através da sua língua materna, com o auxílio de intérprete, e metodologias de modo que a aprendizagem seja alcançada, e que realmente sejam inclusos na escola e na prática docente.

Além disso, destaca-se também o interesse pessoal por essa temática, o qual surgiu durante o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Codó - CCCO. Até então eu não conhecia a Língua Brasileira de Sinais, não atentava para como os surdos se comunicavam, estudavam ou até mesmo se expressavam. Na Educação Básica não me recordo de nenhum registro, movimento, nem mesmo nos livros, que viesse estimular o conhecimento dos alunos sobre a Língua Brasileira de Sinais. Partindo dessa premissa, senti-me motivada a conhecer mais a política de inclusão do surdo, comecei a pesquisar mais sobre a história dos surdos para conhecer como se deu o processo das lutas, conquistas, e leis que hoje existem assegurando direitos e a inclusão do surdo.

Em virtude disso, esta monografia baseia-se na seguinte questão problematizadora: considerando o contexto de uma turma da segunda etapa do ensino fundamental de uma escola comum da rede regular de ensino, como acontece a inclusão do aluno surdo em um ambiente onde praticamente todos (professores e alunos) são ouvintes, e somente a intérprete possui fluência em Libras?

Diante de tal questionamento, elencou-se como objetivo geral desse trabalho analisar como ocorre a inclusão escolar do aluno surdo em uma turma da segunda etapa do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Codó – MA. Busca-se ainda, descrever sobre o percurso histórico da educação dos surdos, entender como deve suceder a inclusão dos surdos na educação por meio da legislação e refletir a partir da voz de professores e alunas surdas sobre inclusão para aluno surdo na escola regular.

Metodologicamente esse trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa, onde foi realizada uma fundamentação teórica, embasada em autores que abordam a temática pesquisada. Além disso, houve uma pesquisa de campo. O campo da pesquisa foi uma turma do 8º ano da Escola Municipal Cívico-Militar Liceu Codoense Nagib Buzar, localizada na cidade de Codó – MA. Os sujeitos da pesquisa foram os professores da turma, e também duas alunas surdas. Sendo os instrumentos utilizados para coleta de dados, a observação não participante em sala, aplicação de questionários com todos os docentes, e entrevista com as alunas surdas.

Com isso, o trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: a presente introdução, três seções, e considerações finais. A primeira seção possui como título “Breve contextualização histórica da educação de surdos”. Nesta seção descreveu-se sobre a história da educação dos surdos em âmbito internacional, com o propósito de entender como esses movimentos refletiram e contribuíram na educação de surdos no Brasil, bem como as filosofias educacionais para surdos.

A seção segunda está intitulada “Educação de surdos e a legislação brasileira”. Este segundo momento discorre sobre as leis específicas que regem a educação de surdos, garantido direitos a inclusão escolar. Aborda ainda sobre o bilinguismo para surdos tendo como base as leis apresentadas.

A terceira e última seção tem como título “O surdo na sala regular: reflexões sobre inclusão a partir da voz de professores e alunas surdas”. Esta última seção comporta os caminhos metodológicos traçados para a realização desse trabalho, e também apresenta os dados da pesquisa, isto é, análise e discussão dos dados coletados na pesquisa de campo.

1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Essa seção aborda sobre a história da educação de surdos. Faz-se importante, conhecer os primeiros colaboradores da educação de surdos registrados na literatura, como também entender as filosofias educacionais, e compreender que os surdos durante muitos anos viveram a margem da sociedade, inclusive no Brasil, o qual o princípio da educação desses indivíduos no país possui reflexos internacionais.

1.1 Um pouco da história

A história não somente da educação, mas das questões políticas dos surdos, como a concretização das leis que existem, das Línguas de Sinais (LS) em especial a Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cultura surda, ascende um árduo e lento processo. Processo esse que não foi linear com avanços gradativos, mas houve muitos experimentos, filosofias, sucessos e retrocessos para se chegar como é atualmente. Contudo, ainda não isenta de uma árdua luta por igualdade na sociedade.

Durante séculos, os surdos assim como todos os indivíduos que possuíam alguma deficiência ficaram as margens da sociedade, eram tidos como seres anormais, doentes, ou pessoas castigadas por Deus. Olhares de dó e rejeição era comum nas mais diversas civilizações (LORENZETTI, 2001).

De acordo com Mori e Sander (2015, p. 2):

No tempo do apogeu dos gregos e dos romanos, não faltava preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos normais para as pessoas com deficiências. Enquanto os gregos veneravam o intelecto dos seus líderes e mestres, os romanos idolatravam corpos delineados por músculos expressivos e robustos. Esses povos não valorizavam as pessoas que não possuíam os atributos de intelectualidade ou de virtude corporal. As deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses.

Na antiguidade, em algumas sociedades, como no Egito, os surdos eram tidos como seres enviados pelos deuses para executar uma espécie de missão, enquanto em outras, a cultura predominante era de total extermínio, rejeição, perseguição e discriminação, essa cultura atingia a todos que possuíam alguma deficiência (BORGES E SILVA, 2016).

Os surdos eram privados de uma vida social, as famílias ricas que tinham filhos surdos isolavam-no para proteger das discriminações, pois acreditava-se que a

surdez era uma doença que seria transmitida as demais pessoas. De acordo com Borges e Silva (2016) sob a ótica de alguns filósofos, como Aristóteles, os surdos não eram considerados seres humanos, pois não utilizavam uma linguagem de comunicação comum, ou seja, a língua majoritária dos ouvintes.

Por séculos, essa era a perspectiva que permeava. Sendo assim, os surdos não possuíam nem exerciam nenhum direito. A educação tornava-se algo impossível a eles, pois a vida desses indivíduos era limitada a característica da surdez, e com essa percepção sem o uso da língua oral eram tidos como incapazes de aprender.

Lacerda (1998, p. 3) destaca sobre o marco inicial da educação dos surdos no mundo:

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos (...) o propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada.

Logo, se percebe que as primeiras iniciativas voltadas e arquitetadas para educar os surdos seria sujeitá-los ao desenvolvimento da fala. Acreditava-se que ao adquirir a fala, estes estavam *curados* da surdez e então eram vistos como um indivíduo *comum*.

Nesse mesmo século, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon destacou-se como sendo o primeiro professor de surdos, “o monge dedicou sua vida para educar os filhos da nobreza espanhola, com o intuito de alfabetizá-los para seguir o cristianismo” (BARBOSA, 2007, p. 30). Mori e Sander (2015) ressaltam que Leon desenvolveu um método de educação de surdos que envolvia o alfabeto manual, a escrita e a oralização.

Embora ainda não existisse o reconhecimento das Línguas de Sinais, esse período e esses métodos contribuíram posteriormente para o surgimento de debates e pesquisas sobre meios para educar o surdo. Em um momento da história onde a rejeição e perseguição era comum na sociedade, o trabalho de Leon foi imprescindível para a abertura de pensamentos e pesquisas voltados a educação dos surdos.

De acordo com Góes (2012) os registros mais antigos em relação a indícios educacionais para pessoas com surdez também apontam para o século XVI.

A preocupação com questões educacionais e procedimentos de instrução para pessoas surdas aparece em documentos apenas a partir do século XVI,

quando começam a ser relatados casos de preceptores que se propunham a educar e desenvolver a fala de surdos da nobreza, como condição necessária para preservar seu lugar social ou seus direitos de herança. Análises de caráter histórico reportam-se à escassez de registros antes do século XVI; até então, encontram-se documentos ocasionais que abordam a possibilidade de o surdo aprender a falar, ler e escrever (GÓES, 2012, p. 45).

A autora ainda menciona que no século XVIII houve uma impulsão maior por meio do francês Charles Michel de L'Épée que se destacou mundialmente, contribuindo para a educação de surdos tanto quantitativamente quanto qualitativamente. L'Épée diferentemente de Leon buscava abranger a todos, e não somente os surdos filhos da nobreza.

Segundo Rangel (2004) L'Épée desenvolveu seu trabalho observando surdos que perambulavam nas ruas de Paris, a interação com estes fez com que L'Épée empregasse “sinais próprios para traduzir a ciência e posteriormente foram descobrindo e aplicando o seu uso na educação” (RANGEL, 2004, p. 56). Com isso, ele buscou associar a linguagem gesto-visual observada nas ruas juntamente com a língua escrita francesa, criando assim um método de ensino, o qual ficou conhecido como os sinais metódicos.

Lacerda (1998, p. 8) sobre os sinais metódicos discorre que:

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gestualista está o método de educação de surdos. O abade Charles M. de L'Épée foi o primeiro a estudar uma Língua de Sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal visual-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta, sinais que tornavam sua estrutura mais próxima do francês e denominou esse sistema de “sinais metódicos”.

Percebe-se que o francês foi o primeiro a ter compreensão dos sinais em uma estrutura linguística, ou seja, enxergar os sinais não como simples gestos ou mímicas, mas como ponto de partida para o reconhecimento de uma língua, que estudada e pesquisada, proporcionaria comunicação e interação entre os sujeitos. Mediante a esse entendimento, L'Épée² desencadeou uma porta que posteriormente se alargaria para a construção e fundamentação da LS em diversos países.

² Conforme coloca Lorenzetti (2001) L'Épée foi o responsável pela fundação da primeira escola para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos da França em 1760.

1.2. Filosofias educacionais para surdos

O oralismo caracteriza-se a primeira filosofia de educação dos surdos, tendo por objetivo adaptar o surdo forçadamente ao uso da língua majoritária, essa proposta defende o aprendizado dos surdos somente por meio da língua oral.

Na perspectiva oralista, os sinais atrapalham a fala, impedindo os surdos falarem. Nesse sentido, os métodos utilizados baseiam-se visando a reabilitação dos surdos na sociedade por meio da fala, focando aspectos clínicos em vez de pedagógicos nas escolas orais para surdos (MORI E SANDER, 2015), havendo ainda a compreensão de que a única forma de inserir o surdo na sociedade seria fazê-lo comportar-se como ouvinte, ou seja, o surdo deveria ter fluência na língua majoritária.

Desde seus primeiros indícios, a filosofia oralista descartava as particularidades da LS, e assim foi ganhando espaço devido as representações de educadores que a seguiam. No entanto, em 1880 houve um avanço gradual e mundial dessa proposta. Nesse ano, ocorreu em Milão – Itália o segundo Congresso Internacional de Educação para Surdos³. Nesse evento “foi colocada em votação a opção sobre qual método deveria ser utilizado, o Oralismo foi o método escolhido” (LORENZETTI, 2001, p. 10). A partir desse período, a educação de surdos sofreu um enorme retrocesso. O uso da LS foi mundialmente proibido em todos os contextos sociais, nas escolas e institutos, logo, o surdo deveria ser ensinado por meio de metodologias oralistas.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 53).

[...] Durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, a decisão de proibir a língua de sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos. Dos 164 delegados presentes, representando a Itália (87 delegados), a França (53 delegados), a Inglaterra, a América, a Suécia, a Bélgica e a Alemanha, apenas dois eram surdos: James Denison, da delegação de Washington DC, USA e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, na França. Foram oito as resoluções votadas, das quais as duas principais encaminhavam os objetivos do Congresso: impor e votar o Método Oral Puro como principal meio de instrução, em detrimento da língua de sinais na educação de surdos, e monopolizar a educação de surdos, banindo os professores surdos das escolas. O Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais.

³ O primeiro ocorreu em 1778 em Paris – França (GÓES, 2012).

Por isso o Congresso de Milão é um marco histórico na educação de surdos, não por ter atribuído avanços significativos, mas pelo enorme retrocesso que posteriormente evidenciaria seu fracasso, e conseqüentemente um atraso irreversível educacional para os surdos, “pois a partir daquela data, toda e qualquer comunicação entre e para os surdos se daria através da modalidade oral” (VASCONCELOS, 2017, p. 16).

Mesmo com o fracasso, o Oralismo persistiu por quase um século, se consolidando em meados do século passado. Recebeu muitas críticas, por ter sido uma das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos, com o intuito de incluí-los na sociedade.

De acordo com Góes (2012, p. 46):

Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganhos nas esferas linguísticas e cognitivas por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual este não pode ter acesso natural.

Um das causas que corroborou para a consolidação do Oralismo, foi um estudo dirigido por Willian Stokoe, nos Estados Unidos descrevendo a estrutura da American Sign Language (ALS), logo, provando também que a LS se trata de uma língua completa, ou seja, “que as línguas de sinais apresentam características equivalentes às das línguas orais” (CRUZ E PRADO, 2018, p. 805). Por meio desse estudo, se originou novos debates, estudos e pesquisas em busca da valorização e reconhecimento das Línguas de Sinais (CRUZ E PRADO, 2018).

Através desse movimento, e também com a consolidação da filosofia oralista, se origina uma nova corrente, a Comunicação Total. Segundo Góes (2012) essa filosofia defendia o uso de múltiplos meios de comunicação, buscando trazer os sinais utilizados pelos surdos, códigos manuais, como também metodologias baseadas no Oralismo. Ou seja, a Comunicação Total não seguia um único caminho, mas pegava vários atalhos para educar os surdos.

“Apesar de o uso da língua de sinais ter sido contemplado, mesmo precariamente, na Comunicação Total implementada nos espaços escolares, a educação dos surdos continuou resultando em fracassos” (OLIVEIRA E FIGUEREDO, 2017, p. 178). Com essa perspectiva, a Comunicação Total não valorizava a Língua

de Sinais, objetivava facilitar a comunicação, mas não valoriza e não compreendia a LS verdadeiramente como uma língua.

Partindo disso, pode-se dizer que um dos pontos que diferencia a Comunicação Total do Oralismo, seria o favorecimento do contato com sinais, visto que, a filosofia oralista proibia totalmente essa ligação. Enquanto que na Comunicação Total houve esse contato, mesmo que de forma minimizada, propiciando assim momentos em que os surdos se dispusessem a aprendizagem da Língua de Sinais (LACERDA, 1998).

A Comunicação Total, assim como o Oralismo, também não trouxe muitos resultados satisfatórios, visto que, a mesma compreendia a LS somente como mais um instrumento, e não como uma língua. No entanto, essa filosofia surgiu em um período – Oralismo – onde a Língua de Sinais era proibida. Dessa forma, mesmo não contribuindo com efeitos grandiosos por meio de suas metodologias, foi a partir desse período transitório na educação dos surdos que surgiu uma nova concepção educacional para os surdos, o Bilinguismo.

Segundo Vasconcelos (2017, p. 18):

Foi a partir dessa mudança linguística na educação de surdos que novos caminhos foram apresentados para a contribuição no desenvolvimento de sua educação. Os métodos educacionais ainda não eram apropriados para um aprendizado pleno do surdo, mas com o advento da Comunicação Total pesquisas foram feitas e os primeiros registros que levariam mais à frente a atual filosofia de ensino de surdos conhecida como Bilinguismo começam a surgir.

Na educação de surdos, o Bilinguismo valoriza a Língua de Sinais e também a cultura surda. Nessa perspectiva, a Língua de Sinais trata-se da primeira língua, enquanto a língua oral na modalidade escrita a segunda língua. No caso do Brasil, a Libras deve ser a primeira língua do surdo, enquanto a Língua Portuguesa a segunda, na modalidade escrita.

Quadros (1997, p. 26) define o bilinguismo como:

Uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos, têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a Língua de Sinais como natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Portanto, a educação bilíngue para o surdo proporciona uma difusão e visibilidade da Língua de Sinais, como também a valorização da cultura surda, trata-

se da real perspectiva da inclusão dos surdos socialmente, uma vez que, terão conhecimento da língua escrita majoritária e principalmente terão como primeira língua a LS.

1.3. Primeiros indícios da educação de surdos no Brasil

No Brasil, começou a se pensar em educação para os surdos no período Imperial. Esse princípio sucede com a chegada do professor francês Ernest Huet⁴ no país em 1857. Como citado no primeiro subtópico dessa seção, Charles Michel de L'Épée se tornou uma influência significativa no processo da educação de surdos por meio do reconhecimento da Língua de Sinais, influenciando assim demais indivíduos. Haja vista, Junior (2008) afirma que Huet se tornou um desses sujeitos influenciados por L'Épée.

A escola fundada pelo abade L'Épée formou vários professores que fundaram novas escolas para surdos pela Europa, Estados Unidos, Brasil e vários outros lugares. É de lá que saiu o professor surdo francês Eduard Huet, que veio para o Brasil, especificamente para o Rio de Janeiro, em 1855 com o objetivo de fundar a primeira escola de surdos desse país (JUNIOR, 2008, p. 22).

Segundo Rangel (2004) Huet era professor surdo e chegando ao Brasil trouxe consigo sinais da LS francesa, e fundou o Instituto de Surdos-Mudos⁵. A junção desses sinais trazidos por Huet com sinais utilizados pelos surdos brasileiros, foi instituindo um meio de comunicação permanente entre surdos, e com o processo e passar dos tempos, houve o redescobrimto, reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Usa-se o termo redescobrimto remetendo a ideia de que os surdos já usavam os sinais para se comunicar (MORI E SANDER, 2015).

O ensino ministrado por Huet no INES se dava inteiramente através da utilização dos sinais, pois como professor surdo, os sinais era seu principal método, como também era uma forma de difundir a LS, visto que, “sua educação foi por meio da Língua de Sinais, assim ele resolveu aplicar esse método no INES” (BARBOSA,

⁴ “Há debates sobre o verdadeiro nome de Huet, visto que algumas literaturas citam como H Ernest, ou Ernest Huet. Viveu no Brasil e ensinou surdos, mas posteriormente por problemas particulares foi embora do país. Foram encontrados registros no México de um professor de surdos que assinava Edward Huet, e concluiu-se que se tratava da mesma pessoa. A troca de nomes aconteceu porque Huet assinava apenas E. Huet, causando o desconhecimento e invenções quanto ao que seria seu primeiro nome” (SCHUBERT, SILVA E COELHO, 2019, p. 13901).

⁵ Atualmente se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

2007, p. 38). No entanto, o ensino para surdos por meio da LS só foi valorizado no período em que Huet ficou sobre o comando do INES (BARBOSA, 2007), pois de acordo com a autora:

Depois que Huet mudou-se para o México, tal método não foi implementado, mas sim esquecido pelos seus sucessores, que se basearam somente na 'linguagem articulada e da leitura sobre os lábios' proposta esta tipicamente oralista que iria exclusivamente intermediar a comunicação do surdo, mas que toma agora o lugar da Língua de Sinais (BARBOSA, 2007, p. 39).

Ainda segundo a autora, após esse período, o INES sofreu muitas conturbações devido a troca de diretores, causando assim um ensino ruim, visto que, alguns indivíduos que passaram pela direção do Instituto não possuíam o conhecimento da LS, optando por métodos de ensino baseados na oralização.

A educação de surdos no Brasil, também sofreu fortes influências com o congresso de Milão em 1880, acarretando também a declinação do INES ao uso da LS. Com a proibição internacional da Língua de Sinais, os surdos não poderiam usar os sinais, e todas as práticas educativas aconteciam por meio de metodologias do Oralismo, e não foi diferente no Brasil. O Oralismo puro permeou nos corredores do INES até meados do século XX, período em que surgiu a Comunicação Total, influenciando também fortemente a educação de surdos no país.

As discussões acerca do Bilinguismo também influenciaram a educação de surdos no país, tornando posteriormente uma luta vencida e um direito conquistado, tema esse que será mais aprofundado na próxima seção.

Oliveira (2016, p. 23) disserta que “a história da educação de surdos brasileira, em seu momento inicial, é marcada pelo cenário internacional, inclusive as inquietações referentes à melhor forma de ensinar essa população”. Sendo assim, a educação de surdos no Brasil teve influências internacionais, tanto na busca por métodos de ensino como também acerca de políticas, e leis que hoje existem.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção abordará sobre as leis e decretos que dialogam especificamente da educação de surdos no Brasil. Será abordado ainda acerca da presença da Libras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Será apresentado também sobre educação bilíngue para surdos a qual possui respaldo legal. Conhecer e entender sobre a legislação que visa a inclusão não só educacional, mas social dos surdos é imprescindível.

2.1. Conhecendo as Leis

A legislação brasileira nem sempre reconheceu o surdo como alguém que possui direitos e deveres. Novas perspectivas surgem acerca disso a partir da Constituição Federal de 1988, a qual subsidiou a universalização do acesso ao ensino, e contribuiu para o advento da inclusão escolar no Brasil. Conforme ressalta Eyng (2012) a partir desse período, documentos, leis, e tratados internacionais corroboraram para o campo da discussão sobre a abordagem da educação das pessoas com deficiências, coadjuvando de forma direta para a educação de surdos, como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 96, a Declaração de Salamanca e Convenção de Guatemala.

A constituição Federal de 88 no artigo 208 estabelece que a educação é um direito de todos os indivíduos e todos devem ter igualdade de acesso e permanência na escola. Assegura ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) as pessoas que possuem deficiências, mas que a educação destes ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em consonância com a Constituição de 88 reafirmou a ideia e o compromisso de uma educação para todos, abordou mais a fundo acerca da inclusão e da Educação Especial. Ressaltando que os currículos, os métodos, recursos educativos, devem atender a todos os indivíduos de acordo com as suas necessidades, proferiu ainda sobre a formação de professores, os quais devem possuir especialização adequada para o atendimento especializado, bem como os professores da rede regular de ensino.

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, afirmou que as pessoas com deficiências possuem os mesmos direitos que as demais pessoas,

abordou ainda a necessidade de desenvolvimento de uma política educacional de excelência, que viesse abarcar a todos os indivíduos no âmbito escolar, independentemente de suas especificidades e deficiências (EYNG, 2012).

Segundo Silva, Cardoso e Brito (2020) a Declaração de Salamanca, documento que reuniu membros de diversos países na Espanha em 1994, também reafirmou o compromisso reconhecendo a urgência da providência de uma educação universal, e também discutiu o conceito de escola inclusiva de forma mais sistemática. Versou ainda sobre “a importância das minorias linguísticas, dentre elas a Língua de Sinais, como meio de comunicação para surdos” (SILVA, CARDOSO E BRITO, 2020, p. 5).

Desse modo, como partem de uma perspectiva de inclusão, os reflexos dessas conferências internacionais contribuíram conjuntamente com os movimentos surdos no Brasil de forma significativa e direta para o início de uma mudança social e política na educação dos surdos.

Segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 52) esse período pode ser caracterizado como o momento que ressignificou o campo para novas concepções acerca do sujeito surdo.

Podemos indicar os anos 1990 como o marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros. Nessa década, iniciam-se os debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil.

Como visto na seção anterior, no Brasil, a educação de surdos tem seus primeiros indícios no período Imperial com a construção do INES. Todavia, é somente no final do século passado, mais de um século que houve a construção do instituto, é que essa educação passa a ser discutida em âmbito político, social e cultural, mais especificamente após a Constituição Federal de 88.

Sendo assim, após esse período, a primeira lei a fazer menção mesmo que de forma indireta acerca da educação de surdos foi a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. A qual versou de forma geral sobre a acessibilidade das pessoas com deficiências. Em relação ao surdo, no art. 18 referiu-se a “formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

Entretanto, somente em 2002 houve um progresso efetivo e gradual, possibilitando uma abertura para a criação de uma legislação vigente e específica para o surdo. Pode-se afirmar que neste ano decorreu a maior conquista política e legal para a comunidade surda. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como sendo a língua materna dos surdos. Esse marco contribuiu substancialmente para a difusão dos movimentos surdos, da cultura surda, sobretudo, para a inclusão nos diversos setores sociais.

O artigo primeiro desta lei estabelece e reconhece a Língua Brasileira de Sinais como sendo o meio de comunicação ou expressão a ser utilizado pelas pessoas surdas (BRASIL, 2002) e compreende ainda a Libras como sendo 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 pessoa surdas no Brasil (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a Libras possui uma estrutura linguística particular, e não obedece a norma gramatical da Língua Portuguesa. Assim como as demais línguas conhecidas apresentam seus próprios aspectos gramaticais, o mesmo ocorre com a Língua Brasileira de Sinais (BRITO et al, 2019). Ainda conforme os autores é “necessário desmistificar a ideia de Libras como mímicas, e entendê-la não apenas como linguagem, mas com uma língua que abrange uma comunicação eficaz” (BRITO et al, 2019, p. 85). Não obstante, ainda existem agregações que atrelam a Libras a uma linguagem, e não como uma língua. Essa perspectiva pode ser percebida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), por exemplo.

A educação de surdos no texto da BNCC é referida unicamente ao uso do termo da palavra Libras (BARBOSA, 2019). A palavra é citada seis vezes em todo o documento. Desse total, cinco vezes a Libras é colocada a uma dimensão de linguagem, e não de uma língua, sendo que, umas “das reivindicações e lutas históricas dos surdos foi o reconhecimento da Libras como língua oficial do povo surdo brasileiro” (BARBOSA, 2019, p. 7). O item 4 das competências gerais da BNCC para a educação básica faz menção sobre a Libras da seguinte forma:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Quadros (2004) citando um documento do MEC destaca uma diferenciação entre linguagem e Língua de Sinais a qual convém ressaltar nesse contexto.

Linguagem – é utilizada num sentido mais abstrato do que a língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de uma língua. Também pode ser entendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo manifestação de intenção comunicativa, como por exemplo, a linguagem animal e a todas as formas que o próprio ser humano utiliza para comunicar e expressar ideias e sentimentos além da expressão linguística, expressões corporais, mímica, gestos, etc.

Língua de Sinais – São Línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. as línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-especiais captando as experiências visuais das pessoas surdas (QUADROS, 2004, p. 8).

Nesse sentido, compreende-se linguagem como sendo parte de expressão de uma língua. Sendo assim, a Libras não pode ser entendida como parte de expressão de uma língua, ela se faz uma língua. A maior referência da educação de surdos dentro da BNCC, é a citação da Lei nº10.436/2002 acerca do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a qual a Base faz um destaque a comunidade surda e menciona as suas lutas.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (BRASIL, 2018, p. 70).

Diante dessa análise, percebe-se que a educação de surdos dentro da Base Nacional Comum Curricular ainda abrange pouco espaço. Não há uma dimensão ou discussão acerca de habilidades a serem desenvolvidas, ou competências a serem trabalhadas, tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos, no que tange a Língua Brasileira de Sinais. Corroborando com essa problemática, Barbosa (2019, p. 9) enfatiza que:

Apesar de citar Libras como a língua da comunidade surda, considerando seu status oficial e referindo todo o respeito às suas particularidades linguísticas, a BNCC não aprofunda e não traz mais nenhuma referência à educação de surdos. Sob essa perspectiva, por exemplo, o acesso primário e o mais cedo possível à Libras pelo surdo não é contemplado de maneira específica no texto da BNCC, não dispondo diretamente acerca do assunto no que concerne as etapas da Educação Infantil, tampouco ao bilinguismo diretamente ligada à questão da surdez, por exemplo. Esse fato pode ser

relacionado, justamente, ao fato de a Libras ser entendida mais como uma entre outras linguagens, e não efetivamente como Língua.

É sabido que a Língua Inglesa, ocupa um espaço na área de Linguagens na Base, com competências específicas, e habilidades a serem trabalhadas, é disciplina obrigatória desde o ensino fundamental. Comparando-se a Língua Brasileira de Sinais, não se percebe toda essa abrangência, sendo a Libras a principal ponte para que o surdo possa está inserido na sociedade. Quando a BNCC, que é um documento norteador dos currículos, não aborda de forma mais ampla e profunda sobre a educação de surdos e sobre a Libras, isso de certa forma gera um desencontro quanto as prerrogativas da legislação, pois a mesma “regulamenta um direito que na contradição exclui os surdos do processo de aprendizagem” (SCHUBERT, SILVA E COELHO, 2019, p. 13903).

A Lei nº 10.436/2002 trouxe essa definição da Libras como uma língua, como forma de expressão, cultura e identidade do surdo, tornando uma concretização de lutas que permeava a séculos na sociedade brasileira. Asseverou à acessibilidade do uso da Língua Brasileira de Sinais, bem como a divulgação da mesma em todos os órgãos públicos e privados da sociedade, os sistemas educacionais, tanto estaduais quanto municipais, e o Distrito Federal devem garantir a oferta de formação de professores (BRASIL, 2002).

Contudo, a lei de Libras só entrou em vigor após ter sido regulamentada por meio do decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, este veio potencializando demandas de como a sociedade, as entidades, instituições públicas e privadas devem trabalhar com a Língua Brasileira de Sinais. Sobre os termos das regulamentações dispostas pelo decreto, houve a obrigatoriedade da Libras como disciplina nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, conforme prevê em seu artigo 3º:

Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio, o curso e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

O decreto preconiza ainda, no segundo parágrafo do artigo terceiro, que os demais cursos de nível superior e educação profissional terão a Libras enquanto disciplina curricular optativa. Além disso, o decreto sobressai ainda sobre a formação de professores para o ensino de Libras.

Portanto, através da lei de Libras e do decreto, o cenário da educação de surdos instaura o início de uma nova configuração. Por conseguinte, surge a necessidade de profissionais para atuarem nessa área, como tradutor/intérprete. Sendo assim, em 2010 foi sancionada a Lei nº 12.319/2010 que regulamentou o exercício da profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS), tornando obrigatório a presença de um intérprete na sala regular. A formação e atuação desse profissional exerce um papel imprescindível na inclusão do surdo, em conformidade:

São eles que possibilitam a acessibilidade do aluno usuário de Libras e atuam como intermediários entre o professor e os demais colegas ouvintes da escola. Pode-se dizer que muitos surdos hoje têm acesso à universidade graças a atuação de tradutores/intérpretes, cuja prática tem respaldo legal (MORI E SANDER, 2015, p. 13).

Hipoteticamente falando, em um evento, ambiente público ou privado, esse indivíduo só compreenderá o momento se houver um intérprete. Assim, como também na sala de aula, onde o professor regente não tem o conhecimento mínimo da Libras, caso não haja um intérprete o aluno não estará incluso naquele ambiente como traz a supracitada legislação. Mesmo o educador não sabendo se comunicar em Libras, mas tendo a presença desse profissional já é um passo para a inclusão, não exatamente em relação a prática docente, mas ao ambiente.

Em 2021 a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a Modalidade de Educação Bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). Essa alteração decorreu do acréscimo de um capítulo na LDB para dispor sobre essa nova modalidade de educação brasileira. Desse modo, o art. 60 dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos como sendo:

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

A Modalidade de Educação Bilíngue para surdos foi outorgada legalmente recentemente, mas o Plano Nacional de Educação (PNE) documento elaborado em 2014 para ter vigência de 10 anos, já trazia incluso, de forma limitada sobre a garantia dessa oferta de educação bilíngue aos surdos e com deficiência auditiva de zero a

dezessete anos, em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas, como também o decreto 5.626/2005, outrossim a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI).

2.2. Educação bilíngue de surdos no Brasil

Como citado na seção anterior, existem basicamente três filosofias educacionais para surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. “O Bilinguismo, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos” (LACERDA, 2006, p. 165).

Quadros (1997) salienta que as escolas que se propõem e se preocupam com a educação da criança surda devem tornar acessível essa proposta de ensino. A autora vai mais afundo acerca desse debate ressaltando que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com outras pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 27).

Partindo disso, pode-se afirmar que a proposta bilíngue busca alçar esse direito. Como visto no subtópico acima, no Brasil essa proposta tornou-se uma modalidade de educação garantida legalmente em 2021. Porém, a proposta bilíngue já vem sendo articulada desde o reconhecimento e oficialização da Língua Brasileira de Sinais em 2002.

O decreto 5.626/2005 também traz uma definição de educação bilíngue para surdos, reportando-se aos ambientes, articulando que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 8).

Em relação a organização da educação bilíngue na educação básica, o decreto dispõe que a mesma deve ser ofertada por intermédio de professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (LODI, 2013). Ainda conforme o decreto, faz-se importante a presença do instrutor surdo nesses níveis educacionais visando uma referência adulta à criança surda (BRASIL, 2005).

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que a Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, p. 2).

Nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e ensino superior, precisa-se da presença do intérprete, não descartando que o professor regente venha ter noção prévia da singularidade linguística do surdo (BRASIL, 2005).

A presença do intérprete na escola se confunde com a proposta bilíngue, ou seja, “algumas escolas atrelam ao intérprete o papel de educador dos surdos, desconsiderando o contexto e dimensão da proposta bilíngue” (EYNG, 2012, p. 35). O intérprete não garante que o surdo seja incluso no processo de aprendizagem, visto que, esse papel de mediar o conhecimento seja do docente. O mesmo contribui com a aprendizagem, promovendo uma socialização entre o surdo e os ouvintes da turma, bem como os demais da escola.

Em relação ao papel do educador na educação de surdos, Quadros (1997, p. 33, apud DAVIES, 1994, p. 11) menciona em uma dimensão bilíngue, algumas características que esse educador deve apropriar-se para trabalhar com esse aluno no ambiente da sala de aula.

- a) O professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como adulto bilíngue;
- b) 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;
- c) O professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentado às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Semelhante a isso, o decreto 5.626 de 2005 também destaca que a formação de professores para o ensino do surdo tenha como instrução a Libras e a Língua Portuguesa, para que assim o educador possa viabilizar uma educação bilíngue como está proposto na legislação vigente.

A educação bilíngue, contribui também com ação concomitante para a aquisição social e cultural dos surdos. O sujeito surdo, terá o domínio de posicionamento nas duas línguas. Conhecerá e reconhecerá de forma sólida a sua cultura - a Cultura Surda - relativamente, como tendo uma segunda língua haverá de atribuir também uma participação à cultura ouvinte.

Sobre essa junção de culturas, Quadros (1997, p. 28) salienta que “uma proposta educacional, além de ser bilingue, deve ser bicultural”. Essa análise se aplica a mesma direção de Santos e Pereira (2019) ao enfatizar que não se trata de uma dicotomia, isto é, inferiorizar a cultura do surdo, impondo que o mesmo seja inserido a cultura ouvinte, mas que haja conhecimento de ambas as culturas, visto que, o sujeito insere-se nas duas. Sobretudo, articulando para a integração sólida e satisfatória do surdo à sua verdadeira cultura.

A partir da educação bilingue, as línguas tornam-se alternativas acionadas por seus usuários, sejam eles falantes ou sinalizantes. As mesmas são utilizadas de acordo com o contexto, ou a demanda que for necessária para que haja a comunicação (SANOS E PEREIRA, 2019, p. 148).

A relevância da educação bilingue desde a infância está associada de forma crucial ao desenvolvimento integral do sujeito surdo, visto que, esse sujeito não nasce inserido em um ambiente onde os demais ao seu redor possuem ou se comunicam em Libras, ou que lhes é apresentado primeiro a LS, ao contrário dos ouvintes, que já nascem tendo o contato com a língua oral. Quando não ocorre esse contato precoce, o indivíduo está sujeito a possíveis implicações prejudiciais.

Para Dorziat (2009):

A importância da LS como primeira Língua, está associada ao desenvolvimento global dos Surdos, inclusive o emocional. O bloqueio de comunicação ou a comunicação truncada do Surdo com outros Surdos ou com ouvintes tem gerado inúmeros problemas de ordem emocional. Nervosismo, insegurança e autorrejeição são alguns deles. Muitas crianças surdas recebem tratamento psiquiátrico pensando-se que apresentam distúrbios neurológicos ou mentais (DORZIAT, 2009, p. 50).

Quando essa apresentação não sucede desde a infância, resulta-se implicações inversas, tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais e afetivos do sujeito em formação. Essas consequências não estão e não podem ser atreladas à Surdez, não há limitações cognitivas e afetivas inerentes a Surdez. Semelhante a isso, Quadros (1997) reforça que essas contrariedades estão incorporadas ao tardio contato do surdo com a sua língua matriz.

Nota-se que não é um problema da criança por ser ela surda, mas um problema social que pode gerar consequências irreversíveis no desenvolvimento da criança caso não seja oferecido a ela o direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural (QUADROS, 1997, p. 29-30).

A deficiência não se encontra na surdez, mas na sociedade, na escola, nos poucos investimentos para a formação e preparo de professores. A verdade é que o Brasil é um país avançado em leis de inclusão, leis que garantem a acessibilidade, mas não dispõe investimento devido para a prática das mesmas. Ocasionalmente assim, em escolas não preparadas para receber esses alunos, como muito bem articula Santos e Teles:

[...] No Brasil, as leis são muito bem escritas e organizadas, mas quando chegamos à prática a situação se modifica sendo assim as aplicações dessas leis passam a ser questionadas e se percebe que sua aplicabilidade não condiz com a legislação vigente. Assegurar esses direitos torna-se dever do governo brasileiro atingido desta forma, uma educação de qualidade para todos (2012, p. 85).

Faz-se importante repensar sobre a educação de surdos e educação de ouvintes, considerando a língua como centralidade nesse contexto. O ouvinte nasce imerso em um ambiente, onde as pessoas ao seu redor compartilham a sua língua. Enquanto o surdo, pelo fato de que a maioria são filhos de pais ouvintes (QUADROS, 1997), ou seja, nascem em ambiente onde sua língua é desconhecida, esse sujeito fica impossibilitado de adquiri-la de forma natural como os ouvintes.

O ouvinte não aprende a língua oral na escola, este já é inserido a esse ambiente com a apropriação da sua língua, adquirida no meio em que vive. O surdo, é escola como instância formadora que precisa apresentar a Libras a ele. Ensinar Libras é dever da escola, mas ensinar Libras não é educação bilíngue para surdos. Diante disso, espera-se que a criança surda venha ser apresentada desde cedo à Língua Brasileira de Sinais, e principalmente ser inserida verdadeiramente em uma proposta de educação bilíngue.

3. O SURDO NA SALA REGULAR: reflexões sobre inclusão a partir da voz de professores e alunas surdas

Nesta seção, será apresentado os caminhos da pesquisa, método, os sujeitos da pesquisa, o local, os instrumentos utilizados e a coleta de dados. Nesse sentido, a descrição da análise encontra-se organizada em seis categorias. As mesmas caracterizam-se mediante as questões feitas aos professores. Sendo assim, apresenta-se os dados trazidos pelos docentes, e também os dados obtidos por meio da entrevista realizada com as duas alunas surdas.

3.1 Caminhos da pesquisa

A metodologia, caracteriza-se como a parte de descrever os procedimentos seguidos na realização do trabalho (GIL, 2002). Dessa forma, esse trabalho foi desenvolvido metodologicamente utilizando a abordagem qualitativa. Para Godoy (1995, p. 21) “uma pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos”. Godoy (1995) ratifica ainda que um estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos, ou seja, o pesquisador pode percorrer por diferentes possibilidades.

A seguinte monografia está fundamentada em autores que abordam acerca da temática pesquisada, como também em leis e decretos. Mediante isso, destaca-se alguns autores que foram precisos no desenvolvimento dessa monografia. Acerca do percurso da história da educação dos surdos utilizou-se Lacerda (1998) e Mori e Sander (2015), outrossim em autores que abordam acerca da Língua de Sinais e Libras como: Góes (2012) e Dorziat (2009), e ainda sobre o bilinguismo para surdos utilizou-se Quadros (1997). Além dos supracitados autores, utilizou-se leis e decretos como a Lei nº 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005.

Houve ainda uma pesquisa de campo, a qual segundo Gil (2002, p. 53) focaliza uma “comunidade, que não é necessariamente geográfica, sendo desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações”. Dessa forma, a pesquisa de campo proporciona ao pesquisador uma participação direta ao local e a comunidade que se pretende pesquisar.

O campo da pesquisa foi uma escola municipal na cidade de Codó, Maranhão. O período da coleta de dados foi de 22 de março de 2022 a 01 de junho de 2022. No primeiro momento fui conhecer a escola e levar a documentação, para que o gestor⁶ e professores⁷ que iriam participar da pesquisa pudessem ler e assinar. A pesquisa ocorreu mais especificamente em uma turma do 8º ano, pois era a turma que tinha alunos surdos.

A escola Cívico-Militar Liceu Codoense Nagib Buzar é uma escola militar e faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Codó – MA, e funciona somente o ensino fundamental anos finais. Foi inaugurada no ano de 2021, e localiza-se no endereço Praça Palmério Cantanhede S/N – Bairro São Sebastião Codó – MA. O corpo docente é formado por um quadro de 60 professores. Além dos professores, conta com 1 intérprete, 6 monitores, 2 supervisores, 1 subcomandante, 1 comandante e 1 gestor. A escola funciona no matutino e vespertino e possui o total de 956 alunos. Possui salas de laboratórios de química, robótica, serviço social, sala de professores ampla com mesa grande, cadeiras e sofá, 1 secretaria ampla com computadores, mesas e cadeiras, 1 biblioteca, 1 memorial, 1 auditório, cantina, corredores espaçosos com mesas e cadeiras, pátio, refeitório, banheiros para professores e alunos, e também banheiros adaptados para pessoas com deficiência, e conta ainda com amplo espaço a frente e 1 estacionamento, possui ainda 14 salas de aula.

Como instrumentos para coleta de dados, utilizou-se a observação não-participante na sala de aula, esta trata-se de “uma técnica que faz uso dos sentidos para apreensão de determinados aspectos da realidade” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 74). A observação ocorria duas vezes por semana, terça-feira e quarta-feira, durante as aulas de matemática, português e ciências, onde foram registradas no diário de campo. Utilizou-se também questionários que como pontuam Gerhardt e Silveira (2009, p. 68) o questionário é um instrumento “constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Houve ainda uma entrevista semiestruturada. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) a entrevista semiestruturada parte “de um conjunto de questões sobre o tema a ser estudado, permitindo que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

⁶ Carta de apresentação (APÊNDICE A), e também um pedido de autorização para que fosse autorizado a utilização de dados, bem como o nome da escola nesse trabalho (APÊNDICE B).

⁷ Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C).

A grade curricular da turma era composta por oito disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Religião e Inglês, há um professor para cada disciplina. Desse modo, foi entregue um questionário⁸ impresso para todos os professores da turma, sendo um total de 8, no entanto, somente 4 fizeram a devolução respondido. Vale destacar que no decorrer das discussões dos resultados eles serão identificados pelos nomes fictícios: João, Carla, Lúcia e Rute. Quanto a entrevista, realizou-se com duas alunas surdas da turma, tendo duração de 1h e aconteceu com as duas alunas no mesmo dia e horário, e ocorreu com o auxílio da intérprete, onde a mesma intermediou a comunicação entre a pesquisadora e as participantes. A entrevista seguiu um roteiro⁹, o qual possibilitou por meio de uma sequência de questões um diálogo com as alunas. Sendo assim, as questões foram feitas oralmente, havendo a interpretação por meio da intérprete às alunas, e conseqüentemente, a tradução para a pesquisadora, para isso, utilizou-se o gravador do celular, tornando possível a transcrição dos dados para o diário de campo por meio da voz da interprete. Como ética dessa pesquisa, visando resguardar a identidades das alunas, ambas serão identificadas pelos nomes de flores, aluna Rosa e aluna Amaryllis.

3.2. Perfil dos sujeitos pesquisados e a formação dos professores

Com relação as alunas entrevistadas, Rosa e Amaryllis são irmãs e surdas congênitas, com idade entre 15 a 18 anos, e estudam juntas desde o 5º ano do ensino fundamental. Atualmente somente a aluna Rosa participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno das aulas, na Associação Pestalozzi em Codó – MA, local onde segundo elas, aprenderam a Língua Brasileira de Sinais.

Como citado, optou-se por usar nomes fictícios para os professores no decorrer da análise e discussão dos resultados. Sendo assim, serão identificados como: Rute, Lúcia, Carla e João. Sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, conforme a tabela abaixo.

TABELA 1: Perfil dos professores participantes

⁸ Modelo do questionário aplicado com os professores (APÊNDICE G).

⁹ Roteiro da entrevista anexado ao final como (APÊNDICE H).

| Nome | Graduação | Pós-graduação | Tempo de atuação | Séries que atua |
|-------|----------------------------|--|------------------|-----------------|
| Rute | Licenciatura em História | Sociologia, Filosofia e Ens. Religioso | 6 a 10 anos | 7° 8° e 9° ano |
| Lúcia | Letras Português | Ensino de Língua Português | 6 a 10 anos | 8° ano |
| Carla | Língua Inglesa | Não possui | 3 a 5 anos | 7° 8° e 9° ano |
| João | Licenciatura em matemática | Metodologia do ensino de matemática e física | 3 a 5 anos | 8° ano |

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Conforme a tabela acima, observou-se que os educadores possuem formação além da graduação e também possuem mais de 3 anos de docência. Percebeu-se ainda que alguns professores não atuam na docência de acordo com sua formação, a exemplo disso, a professora Rute é formada em História e ministra aula de Artes. Percebe-se ainda que a formação continuada dos professores, no que concerne a inclusão escolar dos surdos, ainda deixa a desejar, conforme a tabela abaixo.

TABELA 2: Dados dos professores em relação a educação de surdos

| Nome | Já trabalhou com alunos surdos antes? | Sabe se comunicar em Libras? | Já fez algum curso, ou possui alguma formação em Libras? |
|-------|---------------------------------------|------------------------------|--|
| Rute | Sim | Não | Cursos de extensão em plataformas virtuais, mas não adquiri a linguagem em Libras. |
| Lúcia | Não | Não | Não |
| Carla | Sim | Sim | Curso básico |
| João | Não | Não | Não |

Fonte: dados da pesquisa (2022)

A formação continuada do professor deve ser tida como preparo para a transmissão de uma educação de igualdade e qualidade. Para Paulon, Freitas e Pinho a formação dos professores deve desencadear um processo contínuo:

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de

Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola (2005, p. 21).

Nesse sentido, a formação continuada dos educadores caracteriza-se como essencial para o enfrentamento de possíveis situações que venham trazer implicações no processo da mediação do docente. Com relação ao surdo, a ausência de uma formação específica ao atendimento do mesmo, interfere de forma direta na exclusão do aluno surdo na sala regular. A apropriação da Língua Brasileira de Sinais agrega na prática do professor um passo para a inclusão escolar desse indivíduo, enquanto a ausência dela, gera uma lacuna entre o aprendiz e o educador.

Acerca disso Carniel (2018) traz uma reflexão sobre a superficialidade que a formação de professores carrega se tratando de inclusão escolar para surdos.

Ainda que a disciplina tenha sido introduzida nos currículos universitários, favorecendo certa circulação de pessoas, saberes, e algum espaço para a enunciação da língua de sinais no universo acadêmico, a dúvida permanece: o que podemos esperar de uma única disciplina quando ela parece estar “desconectada” do restante das atividades formativas dos cursos? Ora, perceber a maneira pela qual esses conteúdos estão sendo incluídos nos currículos do ensino superior torna-se uma questão decisiva para compreendermos o lugar simbólico concedido as narrativas surdas (CARNIEL, 2018, p. 9).

Seguindo essa mesma percepção Brito et al (2019, p. 85) ressalta sobre a reviravolta da Libras enquanto disciplina obrigatória no ensino superior, mas enfatiza que a “formação inicial não garante que os docentes se tornem fluentes em Libras”. Ou seja, a formação inicial dos professores, mesmo com a obrigatoriedade da Libras enquanto disciplina, não demanda o atendimento necessário aos alunos surdos nas salas de aula da educação básica. Essa inserção contribuiu significativamente para a visibilidade da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto para que haja um ensino inclusivo, seria imprescindível a formação continuada dos docentes.

3.3. Metodologias dos professores

A sala de aula constitui-se de uma diversidade, pessoas com particularidades e diferenças. Sendo assim, torna-se impossível o docente não encontrar dificuldades em lidar com essa diversidade em sala. Para tanto, buscando superar esses limites

impostos, faz-se importante a busca por estratégias para que os alunos possam aprender em conjunto (SILVA, CARDOSO E BRITO, 2020).

A principal diferença do aluno surdo na sala regular de ensino é a linguística. O intérprete de Libras surge para intermediar a comunicação entre o surdo e o ouvinte. Contudo, a presença do intérprete não garante de forma eficaz a inclusão desse indivíduo quanto a aquisição do conhecimento.

Nesse momento, as metodologias e o papel do professor surgem como o aparato primordial para a continuação da inclusão desse sujeito. A metodologia baseada em um planejamento inclusivo trata-se de um mecanismo visando alcançar o objetivo primordial, à aprendizagem.

As metodologias dos professores devem estar relacionadas com a concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade das escolas de atuação, construída criticamente a partir da reflexão que fazem sobre o trabalho que realizam e expressam nos seus projetos políticos pedagógicos (TEODORO, 2010, p. 15).

Assim, ao responderem questionamentos¹⁰ sobre a metodologia utilizada em sala, no que concerne a participação efetiva das alunas surdas, a professora Rute trouxe a seguinte resposta:

A metodologia empregada na turma em questão se dá a partir de *muitas imagens* e gestos para que possa me fazer compreender. As aulas discursivas são necessárias, mas sempre pergunto para as alunas se estão compreendendo, além de verificar constantemente o caderno delas para observar o desempenho escrito e interpretativo. Em alguns momentos que percebo que há alguma dificuldade em uma atividade refaço com um nível inferior para contemplá-las, não é questão de exclusão, mas nivelamento (assim como tento rever a explicação dada para que possa ser compreendida). A participação da intérprete é fundamental neste contexto, visto que não somos habilitados em libras para suprir esta necessidade. Como trabalho com a disciplina de arte temos um conteúdo variado e quando me é permitido trabalho com som (neste momento as alunas ficam próximas a caixa para sentir a batida ou usam fones de ouvidos – tem uma que consegue assimilar algo) e também uso esquemas táticos no quadro para facilitar a linha de raciocínio (mesmo não tendo imagens, tem uma lógica de palavras a serem seguidas).

Diante da fala da professora Rute, percebe-se que mesmo não sabendo se comunicar em Libras, ela se mostra cuidadosa em sua prática enquanto professora, para que as alunas surdas participem das aulas de modo concomitante aos ouvintes.

¹⁰ Surgiu a necessidade desse questionamento. Desse modo, a seguinte questão foi levantada por meio de um diálogo via WhatsApp, “Mesmo tendo o auxílio da intérprete para intermediar a comunicação entre o professor e o aluno surdo, fale um pouco da sua metodologia em sala, considerando que você tem duas alunas surdas”.

A professora é sabedora da condição gestual visual das alunas, e busca estratégias para que ambas participem em ritmo paralelo aos demais.

Brito et al (2019) destacam como ferramenta importante a utilização de recursos visuais no processo de aprendizagem do aluno surdo, como a utilização de imagens. A professora Rute, ao falar sobre a sua metodologia, destaca o uso de imagens durante as aulas. De acordo com Buzar (2009, p. 102) “a utilização de imagens poderá ser um veículo de mediação primordial na aquisição de conhecimentos”. Dessa forma, entende-se que as imagens não só podem ser consideradas uma ferramenta proveitosa, como devem ser incorporadas na produção de sentidos e linguagens, subsidiando a aquisição de conhecimentos. Para o sujeito surdo, é considerável, visto que, contempla o campo gesto-visual, sendo este o principal meio pelo qual irá absorver conteúdos e estímulos para seu cognitivo.

Semelhante a esse entendimento, Vasconcelos ressalta que é:

Extremamente necessário que os alunos surdos possam contar com professores que utilizem a sua língua e conheçam sua maneira própria de estruturar o pensamento, de maneira que as aulas possam ser planejadas adequadas às necessidades visuais dos alunos surdos (2017, p. 27).

Também acerca da metodologia¹¹ empregada em sala, o professor João vai ressaltar que:

Como o discente com deficiência deve ser tratado de forma ampla, a fim de não se sentir excluído, ou tratado de forma diferenciado, a metodologia empregada é a mesma para todos os alunos (incluindo as alunas com deficiências) uma vez que, com o apoio da professora de Libras¹², é possível aplicar atividades complementares para elas conforme suas necessidades ou atender alguma dificuldade que as mesmas tivessem.

O educador traz sua resposta de modo superficial, não se aprofundando a questões de recursos ou estratégias. Ressalta que a metodologia utilizada por ele se aplica a todos, considerando as alunas surdas. Todavia, com base nas observações feitas em aula, percebeu-se a deficiência na prática do docente em um planejamento voltado a considerar as diferenças presentes na turma, visto que, as alunas surdas, mesmo com o auxílio da intérprete ficavam a margem nesse momento.

¹¹ Surgiu a necessidade desse questionamento. Desse modo, a seguinte questão foi levantada por meio de um diálogo via WhatsApp, “Mesmo tendo o auxílio da intérprete para intermediar a comunicação entre o professor e o aluno surdo, fale um pouco da sua metodologia em sala, considerando que você tem duas alunas surdas”.

¹² O professor chama a interprete de Libras de professora, percebe-se que o docente não tem uma mínima compreensão acerca da educação de surdos.

Santos e Pereira (2019) ressaltam sobre a importância de haver uma relação entre o docente e a Língua de Brasileira de Sinais, essa ligação propiciaria o aperfeiçoamento quanto as metodologias e ao planejamento de uma aula considerando a diferença cultural e linguística presente na sala, se tratando nesse caso, do surdo.

É necessário situar o valor que a capacitação em Libras promove ao professor, pois este tem a capacidade de criar metodologias apropriadas ao ensino de alunos surdos, levando em conta não somente a diferença linguística como a diferença cultural entre ouvintes e surdos no mesmo ambiente educacional (SANTOS E PEREIRA, 2019, p. 147).

Durante a observação em certa aula, percebeu-se a dificuldade das alunas em compreender o conteúdo repassado. Nessa aula, o conteúdo era *propriedade de potência*, o professor explicou o conteúdo respondendo algumas questões no quadro. Ao final das explicações, o docente dirigiu-se a intérprete e indagou a ela se as meninas haviam compreendido, a intérprete perguntou a elas, as quais balançaram a cabeça encenando que não. A dificuldade vista, é que a aula centrou e se limitou somente no quadro, e não havia como as alunas olharem para a intérprete e acompanharem o professor resolvendo os cálculos no quadro ao mesmo tempo, visto que, o campo do surdo é gesto-visual.

Desse modo, “o aluno surdo, apesar de presente, não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso” (LACERDA, 2006, p. 181). Nesse sentido, Silveira (2013) enfatiza a importância que o papel do professor tende a buscar diferentes métodos de ensino para minimizar os problemas enfrentados pelos alunos surdos, fazendo com que esse indivíduo possa compreender e aprender da melhor forma possível, uma vez que, esse problema seria minimizado com uma formação específica e contínua do docente.

Vale ressaltar ainda, concepções equivocadas na fala do professor João. Ao se referir as alunas surdas, o docente usa o termo deficiente. Ao responder uma questão sobre a experiência de trabalhar com aluno surdo, o educador resalta que “até o momento não tinha experiência com alunos surdos-mudos, logo está sendo algo maravilhoso e que vai agregar muitos conhecimentos na minha vida profissional”,

novamente se observa a colocação de termos¹³ pelos quais a comunidade surda lutou e luta para a inexistência de uso.

O fato de uso dos termos acima evidencia que a sociedade, e infelizmente, os próprios profissionais da educação, ainda desconhecem parcialmente, a cultura e identidade dessa comunidade linguística minoritária, apesar das leis e das lutas das comunidades surdas (EYNG, 2012), isso contraria ainda uma das prerrogativas do decreto 5.626/2005 onde ressalta que o professor regente venha obter conhecimento acerca da singularidade linguística do aluno surdo.

Tendo em vista isso, entende-se que na perspectiva de muitos a surdez ainda é compreendida como sendo a ausência de voz. Dessa forma, pesquisar sobre a surdez evitando analogias, uso de termos equivocados, compreender a cultura e o processo de lutas da comunidade surda, faz-se também crucial para o conhecimento de professores que trabalham com alunos surdos.

Essa análise ampara-se na percepção de Dorziat:

Nessa perspectiva, estudar e aprofundar os conhecimentos sobre a LS é fundamental para os profissionais (professores, especialistas e terapeutas) que atuam com o Surdo, mesmo que demande tempo e dedicação. Deixar de fazê-lo implica correr o risco de não vislumbrar progressos significativos das pessoas surdas, porque, em maior ou menor grau, continuarão a persistir os problemas de comunicação decorrentes de uma linguagem limitada (DORZIAT, 2009, p. 52).

Diante desse contexto, pode-se afirmar que o desenvolvimento de habilidades escolares, desenvolvimento cognitivo e até mesmo afetivo do aluno com surdez – como de todos - ocorre de forma intrínseca aos planejamentos, a metodologia dos professores, e também de um estudo prévio para se conhecer as causas da luta do povo surdo.

3.4. O papel do intérprete e o papel do professor

Em relação a presença do intérprete na sala de aula, a inclusão dos alunos surdos no ensino regular, na maioria das vezes é vista simplesmente quando possui

¹³ Termos como surdo-mudo, mudo, deficiente auditivo ainda são proferidos ao se direcionar ao Surdo, sendo estas, nomenclaturas descabidas. Surdo-mudo foi constituído sob a concepção médica de que todo surdo é mudo. Deficiente auditivo trata-se de uso técnico, surgiu também na medicina com a finalidade classificar os graus de surdez (CARDOSO, 2021). Sendo assim, a terminologia Surdo é a mais aceita “trata-se de respeito pela expressão cultural surda com suas subjetividades, identidades, políticas, histórias, línguas, pedagogia e outros” (STROBEL, 2008, p. 38).

intérprete na sala. No entanto a inclusão deve ser pensada para além disso, o intérprete tem “a função de intermediar o diálogo entre ouvintes e surdos” (VASCONCELOS, 2017, p. 29). Indubitavelmente, a presença do intérprete na sala de aula, é um direito conquistado pelos surdos e para os surdos. Mas a inclusão no ensino regular não é, e não deve ser limitada ao pensamento de que se possui intérprete, logo, ocorre inclusão. A aluna Rosa, ressaltou sobre a dificuldade que era durante um período em sua vida escolar que ela não contava com a presença de um intérprete na sala:

Na educação infantil, no 1º 2º 3º ano não tinha intérprete, aí só no 4º 5º 6º 7º e 8º. Desde o 4º ano até agora no 8º ano que tem, antes disso não tinha, só ficava lá na sala, tinha o professor, eu ficava só observado, copiando, as vezes a professora apontava que eu tinha que copiar, mas eu não tinha intérprete, era só a professora falando mesmo, não tinha Libras, não tinha nada (ROSA, 2022).

Nesse caso, a aluna Rosa, nessas duas etapas da educação não teve aquilo que se encontra previsto no decreto 5.626/2005 onde nesses dois níveis educacionais, os professores, de preferência da área da Pedagogia devem ser bilíngues para o ensino do surdo. O professor é a ferramenta de mediação do conhecimento ao aluno na sala de aula. Nesse sentido, torna-se essencial, o professor buscar e praticar ao menos o básico da Libras, ou intermediar momentos de sua aula de modo que o sujeito surdo venha de fato acompanhar, para que a responsabilidade do seu papel não caia totalmente ao intérprete.

Sobre a importância de o professor regente conhecer minimamente a Língua de Sinais Zwan et al (2016, p. 4, apud LACERDA, 2009, p. 35) ressalta que:

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor.

Durante o período de observação, constatou-se que a intérprete faz em sua maioria o papel do professor, as dúvidas, as atividades, sempre que havia a realização de uma atividade, a intérprete da turma se sentava com as alunas surdas, a interação e comunicação entre as alunas e o professor regente era quase invisível.

Nessa perspectiva, a educação, a inclusão, o processo de aprendizagem desse sujeito seriam mais vantajosos se os professores atuantes adquirissem a

aquisição da Libras visando uma intermediação linguística, seja pela interação no decorrer da aula ou nas atividades.

Brito et al (2019) salienta que esse reconhecimento e conhecimento por parte do educador, não diminuiria o papel do intérprete, mas seria um trabalho prático coletivo.

Isso não desmerece e não desloca o TILS da sua função, pois continuaria sendo necessária a interpretação da aula ministrada em português para a Libras num contexto em que o professor explanando para toda turma por exemplo, pois não seria possível para o educador ministrar aula em Libras e em português simultaneamente, bem como o TILS pode atuar em distintos momentos na escola (2019, p. 87).

É como se o aluno dependesse inteiramente do intérprete para estar incluído na sala, e nas atividades desenvolvidas. De certo modo, esta percepção não é totalmente errônea, entretanto, o docente, mesmo que não seja fluente em Libras, deve traçar metodologias pensando no todo da sala, na diferença, nas particularidades de cada indivíduo, nesse caso, considerar que o surdo se comunica e se orienta através de um canal gesto-visual (VASCONCELOS, 2017).

3.5. Interação entre professor e aluno surdo

A interação entre professor e aluno constitui-se algo imprescindível no processo de ensino aprendizagem. Para o sujeito surdo esse processo interacional na escola regular destaca-se como uma problemática, visto que, a Libras seria a principal ponte para a consolidação desse contratempo. Contudo, a ausência da Libras por parte dos professores, impede essa construção.

No período da observação, percebeu-se que de fato a interação entre os docentes e as alunas surdas era muito limitado, e quase inexistente. Isso se reforça de acordo com a fala dos professores ao destacarem o fato de não haver muita interação, visto que, não possuem fluência em Libras, e sempre dependem totalmente do auxílio da intérprete.

Como cada indivíduo tem suas características as duas alunas que trabalho atualmente tem pouca interação comigo nas aulas, percebo uma barreira que acaba prejudicando, interação, porém estou sempre tentando estabelecer estratégias que resulte em maior aproximação (PROFESSORA RUTE).

O professor João também destaca uma barreira *“como não tenho formação em libras existe um pouco de dificuldades na comunicação, no entanto, a professora de intérprete sempre faz a intermediação”* (PROFESSOR JOÃO). A professora Carla responde que a interação ocorre *“com o auxílio de uma intérprete”*. A professora Lúcia coloca que *“Procuro sempre me dirigir a elas falando olhando nos olhos, sendo que a intérprete traduz o que eu falo. E procuro aprender algumas palavras em Libras (saudações, solicitações etc.) para que a interação ocorra de forma mais direta”*.

Com isso, percebeu-se que a interação é pouca entre os professores e as alunas surdas, ou ainda encontra-se dependente inteiramente da intérprete. Essa análise se situa na fala de Lima (2021, p. 14) ao abordar acerca das questões trazidas por professores, que discorrem sobre a falta de interação e relação com os alunos surdos devido a diferença linguística.

[...] essa inquietação por parte dos professores é causada pela ausência da interação, visto que é necessária entre professor e aluno. A comunicação faz parte da relação existente entre eles, e, quando se encontra uma barreira de línguas, todo contexto de troca de saberes é dificultado, contexto esse que podemos perceber na relação do professor ouvinte e o aluno surdo na sala regular.

Em síntese, essa análise retoma o contexto da primeira categoria desta seção, sobre a importância da formação continuada do professor. Essa ausência de interação, de certo modo corrobora entrelinhas para a defasagem na aprendizagem do aluno, uma vez que, o professor não possui um conhecimento linguístico possível a um momento de interação sem a suprema dependência de um intérprete.

3.6. A Importância da Libras para a inclusão escolar do surdo

Mediante a fala dos professores, percebe-se que a inclusão escolar para o aluno surdo na escola pesquisada ainda deixa a desejar, percebe-se ainda que é inexistente uma política educacional que venha propiciar esse processo de forma precisa. Ao comentar sobre essa questão, os professores destacaram as seguintes respostas:

Conforme o art. 4º da LDB, convém que o discente com deficiência deve cursar na rede regular de ensino. A pesar de uma boa estrutura é sempre importante haver todas as condições necessárias para que o educando com deficiência se sinta totalmente inserido no ambiente escolar, no caso das

meninas, seria interessante aulas extra classe ou básico de libras aos demais colegas, e professores, isso ajudaria (PROFESSOR JOÃO).

A inclusão propriamente dita necessita de muita paciência e investimento para existir. O município oferta tradutores, porém não forma/capacita os profissionais que atuam de frente, e deste modo sempre existirá uma divisão. Na escola cívica não difere das demais, pois falta políticas efetivas para a inclusão se tornar verdadeira (PROFESSORA RUTE).

“Há uma intérprete de Libras e a participação das discentes surdas em todos os projetos” (PROFESSORA LÚCIA). Com isso, observa-se que a inclusão das alunas surdas se encontra envolta de obstáculos a serem superados, pois os professores não possuem capacitação ou formação que melhor viabilize suas metodologias, o município não dispõe uma colaboração devida, e a escola encontra-se isenta de uma política educacional, e conforme a fala da professora Lúcia, a inclusão desse aluno encontra-se atrelada somente a presença da intérprete na sala de aula, como já foi discutido anteriormente.

Partindo dessa perspectiva, Brito et al ressalta que para que ocorra de fato uma inclusão do surdo na escola faz-se importante que haja uma participação de todos, no intuito de concretizar essa ação.

Para que isso ocorra satisfatoriamente todos os membros da comunidade escolar precisam estar empenhados para romper as barreiras que dificultam a inclusão do surdo na escola além de amenizar os obstáculos referentes a comunicação que é fundamental entre professor e aluno surdo. A mudança de conceito implica mudança de paradigma, e quando olhamos para os desafios do educador junto ao seu educando surdo, não estamos falando apenas da escolarização, da transmissão de conteúdos curriculares como cumprimento de ementas [...] mas de uma educação inclusiva e igualitária no que tange a pessoa surda, que ainda tem na comunicação o seu maior desafio e impasse a serem superados (BRITO et al, 2019, p. 92).

A inclusão escolar, depende também do contato precoce do surdo com a Libras. Sabe-se que esse contato, em grande parte é propiciado nas instituições especiais. No entanto, mesmo assim, alguns casos esse contato ocorre muito tardio. Esta percepção fica explícita na fala das alunas surdas, sobre o contato lento delas com a Língua de Sinais, *“não lembro, as pessoas perguntavam por exemplo a minha idade, eu não sabia nem o que era idade, eu não entendia o que era, depois que eu fui aprendendo, aí eu lembro com a idade de 10, 12, 13 anos eu já sabia a Libras”* (ALUNA ROSA).

Acho que foi com uns 15 anos que fiquei fluente. Quando eu era criança ninguém me ensinava não, as pessoas também perguntavam pra mim

também a idade eu também não entendia o que era esse negócio de idade, depois que eu fui crescendo que eu fui entendendo. Foi na escola que eu aprendi a Língua de Sinais, mas eu não lembro muito a idade não que comecei aprender (ALUNA AMARYLLIS).

O contato natural do surdo com a sua língua também coadjuva para o seu acesso e a permanência na classe comum de ensino. De acordo com a fala acima das alunas, o fato desse contato tardio acarretou desafios na trajetória escolar. Diante disso, observa-se que a educação de surdos ainda se encontra entrelaçada a fatores que hipoteticamente são inclusivos. Acerca disso, Dorziat (2009) articula perspectivas de uma educação que parece inclusiva, mas continua perpetuando na exclusão do surdo.

Um dos principais limitadores de uma análise apropriada quanto ao ensino de Surdos está geralmente na falsa ideia de que só o fato de usar a LS em sala, seja pelo professor da sala/escola especial, seja pelo intérprete de LS da sala regular, é suficiente para proporcionar as condições de aprendizagem desses alunos (2009, p. 58).

Libras é a língua pela qual os surdos devem ser apresentados tendo seu primeiro contato como forma de comunicação e interação linguística. Contudo, é importante que haja uma compreensão de que nem todos os surdos que estão na escola, são contemplados de forma natural a Libras como os ouvintes são para língua oral. Tendo em vista que grande parte dos surdos são filhos de pais ouvintes que não dominam a Língua de Sinais (DORZIAT, 2009).

No que concerne a relação e interação aluno-aluno, pode-se afirmar que Rosa e Amaryllis são bem recebidas pelos colegas de turmas, eles sempre buscavam se comunicar com elas, havia alguns alunos que já sabiam muitos sinais o que possibilitava um bom diálogo. Sempre que eles queriam se comunicar com elas, perguntavam a intérprete os sinais que queriam para se comunicar. Percebeu-se que a intérprete era bem paciente, amiga e compreensiva tanto com as alunas surdas quanto com os demais alunos. Em atividades em grupo, observava-se que sempre buscavam incluir as alunas, tanto que eram os próprios alunos ouvintes que iam até elas para formar o grupo, mesmo não tendo fluência em Libras buscavam interagir e se comunicar com ambas.

Ao questionar as alunas sobre a interação e a relação com os demais colegas, ambas ressaltaram ter uma *boa* relação. “*a gente vai fazendo alguns sinais, eles também vão aprendendo um pouco*” (ALUNA ROSA). “*Vou sinalizando, eles vão*

perguntado” (ALUNA AMARYLLIS). Contudo, pelo fato de os alunos ouvintes não possuírem a fluência em Libras, a interação ocorria de forma minimizada e superficial, visto que, se difere das vivências dos alunos que compartilham a língua oral.

As impossibilidades que impedem a comunicação e uma interação comum entre alunos surdos e alunos ouvintes, se dar inteiramente pela falta de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Outrossim, como ocorre com os docentes e esses indivíduos. O que difere essa vertente é que o professor é a ferramenta de subsídio entre o educando e a aprendizagem, logo, cabe ao mesmo buscar uma formação que venha superar a deficiência de um ensino que desconsidera a diferença do surdo. Enquanto, para o aluno ouvinte, é a própria escola, o currículo, a grade curricular, as políticas educacionais, as leis que devem oportunizar espaço prático e teórico para Língua Brasileira de Sinais na educação básica.

No início das observações, não havia ainda professor da disciplina Língua Inglesa na turma. Desse modo, a intérprete aproveitava esse horário vago para ministrar aulas de Libras na sala. Com essas poucas aulas, observou-se que os alunos ouvintes aprenderam o alfabeto e também alguns sinais. Inclusive quando iam conversar com Rosa e Amaryllis, essas poucas aulas possibilitavam um diálogo mesmo que de forma minimizada. Partindo desse contexto, surge o pressuposto de que por meio do alargamento do ensino da Libras para ouvintes, surge mais visibilidade para o encontro da inclusão do surdo, enquanto a ausência dela implica em uma divergência contínua propicia a falta de interação, comunicação e comprometimento na aprendizagem.

Em consonância com tal pressuposto, Brito et al (2019) evidencia que ausência do ensino de Libras para os alunos ouvintes, é uma implementação que precisa ser pensada, enquanto a presença dela possibilitaria uma melhor interação e construção criativa de instrumentos de aprendizagem, como também um favorecimento de interação entre ambos os alunos surdos e ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho me possibilitou um contato mais próximo com essa temática, caracterizando-se em uma pesquisa satisfatória e significativa, visto que, adquiri novos conhecimentos sobre o tema. Posso afirmar ainda que o desenvolvimento desse trabalho influenciou ainda mais o impulso para a continuação da minha formação nessa área, após a graduação. Quanto a pesquisa de campo, mesmo em um curto período de tempo, pude perceber que o aluno surdo ainda se depara com muitos desafios na escola, e no processo de aprendizagem.

Com base no que se propôs, é considerável afirmar que os objetivos desse trabalho de monografia foram parcialmente alcançados. Como descrito na primeira seção, por muitos séculos os surdos foram privados de terem uma vida social, sem poder exercer nenhum direito. A educação tornava-se algo impossível a eles, pois a vida desses indivíduos era limitada a característica da surdez, e a percepção que prevalecia era a de que sem o uso da língua oral, essas pessoas eram incapazes de aprender. Dessa forma, a surdez era compreendida como uma doença, logo, as tentativas de reabilitar o surdo a comunidade de ouvintes por meio de métodos orais eram constantes.

Possibilitou-se ainda o conhecimento e entendimento da legislação que rege a educação de surdos no Brasil. Entendeu-se que existe uma legislação específica aos direitos do sujeito surdo, leis que garantem a inclusão e a participação do surdo na sociedade. Entretanto, em relação a educação, a realidade se contraria as leis, visto que, ainda existem entraves que impossibilitam o sujeito surdo de ter uma educação igualitária. Faltam escolas bilíngues, professores bilíngues, dentre outros.

No que se refere ao ensino regular, a escola não é bilíngue, a escola possui o intérprete, o qual matem-se incumbido de mediar a comunicação entre professor e aluno surdo, porém as vezes o intérprete faz o papel do professor, devido os educadores não possuírem aquisição em Libras, e também não utilizarem metodologias que venha considerar em esse indivíduo.

Durante o período de observação da pesquisa, foi possível constatar que o processo de aprendizagem das alunas surdas se apresenta insatisfatório por conta de metodologias que não consideram sua diferença linguística. Além disso, os professores não possuem nenhuma formação ou capacitação que venha complementar o seu trabalho em sala com alunos surdos.

Constatou-se ainda, através da fala dos professores pesquisados que falta uma política para a inclusão do aluno surdo na presente escola. O município também não sanciona de forma eficaz na formação e capacitação dos educadores visando uma educação de igualdade a esses sujeitos. Por isso, não queremos com esse trabalho culpabilizar e sobrecarregar os professores, enfatizando que a tarefa de ensinar seja única e exclusivamente desse profissional. Sobretudo, não pode ser isenta a tarefa do mesmo estar buscando aperfeiçoamento para a sua prática.

Destarte, faz-se importante que haja investimento para a formação continuada e capacitação para que os docentes se qualifiquem. Além do mais, a educação não se faz somente com o professor, mas é um conjunto de peças que criam a base para o equilíbrio de uma educação de igualdade e qualidade. Sem isso, infelizmente o que restará é uma realidade onde educadores não estarão devidamente preparados para receber o aluno surdo na sala regular de ensino, e o mais prejudicado será esse indivíduo, ocasionando assim, em uma escola a qual os alunos é que tem que se adaptar a ela.

Faz-se necessário também repensar a Língua Brasileira de Sinais, desde a educação infantil como disciplina, essa colocação estreitaria o obstáculo de comunicação e interação entre surdo e ouvinte, seja na escola ou em qualquer outro contexto ou ambiente. O ouvinte terá a possibilidade de conhecer a Libras no decorrer de toda educação básica, e não somente por meio de uma disciplina com carga horária de 60h no ensino superior.

Dorziat (2009) ressalta que não adianta tentativas para explicar ao surdo que ele não é inferior ao ouvinte, que foi historicamente rotulado como deficiente, doente, anormal, essas tentativas estarão sempre distantes do contexto de inclusão sem que haja a tomada e prática de decisões que façam com que estes se percebam participantes dos processos educacionais, que se sintam e realmente estejam inseridos em um determinado ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, G. S. **Educação de surdos e a BNCC: encontros e desencontros.** (especialização em educação de surdos) Faculdade de Educação, Pelotas, 2019.

BARBOSA, M. A. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação.** (monografia) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2007.

BORGES, E. M.; SILVA, N. C. M. **A inclusão das pessoas surdas.** Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei federal Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm#art1
Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

_____. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 10 de julho de 2022.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 18 de junho de 2022.

_____. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

_____. **Lei nº 12.319 de 1 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 10 de junho de 2022.

BRITO, T. et al. Relação pedagógica entre o professor e o aluno surdo no ensino básico tendo a Libras como mediadora. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v.1, n. 2, p. 79-97, 2019.

BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo**: implicações educacionais. Dissertação (metrado em educação), Universidade de Brasília, 2009.

CARDOSO, I. G. **Conhecendo analisando e identificando a terminologia que melhor representa a classe social que não escuta**. Cadernos de Pedagogia, v. 15, n. 32, p. 243-252, 2021.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista brasileira de educação**. Maringá, v. 23, 2018.

CRUZ, O.; PRADO, R. **História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita**. Inter-ação, Goiânia, v. 43, n. 3, p. 801-818, 2018.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

EYNG, D. B. **A inclusão do sujeito surdo no ensino regular do ponto de vista de alunos surdos, familiares, professores e interpretes**. Dissertação (mestrado em distúrbios da comunicação) Universidade Tuiuti, Curitiba, 2012. 127p.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial. n. 2. Editora UFPR, p. 51-69, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo. Editora Atlas S. A. 2002.

GODOY, A. S. Introdução á pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, E. S. **A pastoral numa perspectiva das culturas e comunidades surdas do estado do Rio de Janeiro**. Monografia (curso Bacharel em Teologia) Faculdade Batista do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LACERDA, C. **A inclusão escolar de surdos**: o que dizem s alunos, professores e interpretes sobre esta experiencia. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, 2006.

_____. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, v. 19, n. 46, p. 68-80. 1998. Disponível

em <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007> Acesso em: 20 de maio de 2022.

LIMA, L. B. **Professor ouvinte e aluno surdo: qual caminho para interação?** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2020.

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

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras.** Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal de Santa Catana, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos – SP, v. 11, n. 33, 2006.

Mori, N. N.; SANDER, R. E. **História da educação dos surdos no Brasil.** Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Federal de Maringá – PR, 2015.

NASCIMENTO, A.; OMODEI, J. D. Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil: organização, avanços e perspectivas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p. 62-75, 2019.

OLIVEIRA, Q.; FIGUEREDO, F. Educação dos surdos no brasil: um percurso histórico e novas perspectiva. **Revista Sinalizar**. Goiânia. v. 2, n.2, p. 173- 196, 2017.

OLIVEIRA, R. S. **A criança surda e a escola: condições e contradições no ambiente escolar para efetivar a inclusão.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2016.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e língua português.** 2 ed. Brasília: MEC, 2004.

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

RANGEL, G. M. **História do povo surdo em Porto Alegre imagens e sinais de uma trajetória cultural.** Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, S.; PEREIRA, D. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 139-158. 2019.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. *In: Educação e comunicação: infoinclusão possibilidades de ensinar e aprender*. n. 3, 2012. Aracajú. Declaração de Salamanca e educação inclusiva.

SCHUBERT, S. E.; SILVA, R.Q.; COELHO, L. A. Os desafios da inclusão do surdo. **Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 5, n. 9, 13891-13909p. 2019.

SILVA, S.T.S. CARDOSO, R. H. F. BRITO, M. D. O. Perspectivas docentes na educação de alunos surdos. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 2, 2020.

SILVEIRA, J. N. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular**. Monografia (especialista em educação) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

STROBEL, K. **Surdos: Vestígios culturais não registrados na história**. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TEODORO, N. M. Metodologia do ensino: **uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação**. 2010. Disponível em <http://www.diadaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-8.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2022.

VASCONCELOS, J. P. S. **A trajetória e os desafios do tradutor intérprete de libras na educação de surdos**. Curso de Pedagogia, Instituto Nacional de Surdos, Rio de Janeiro, 2017.

ZWAN, L. et al. **Matemática inclusiva para alunos surdos da educação básica**. Encontro Nacional de Educação Científica, São Paulo, 2016.

APÊNDICE A: Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONSETIMENTO LIVRE DO GESTOR (A)

Prezado(a) Sr.(a) Gestor(a)

Sou Maria das Neves Alves Ramos portadora do RG 045788082012-7

regularmente matriculada no Curso de Licenciatura Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - Campus VII - Codó, cursando o 8º período. Venho através desta, apresentar minha temática de monografia intitulada "A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: possibilidades e desafios na perspectiva de professores, e alunos com surdez", tendo como orientadora desse trabalho a Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa. Esse trabalho conta com uma pesquisa de campo a ser realizada na presente escola. A pesquisa tem como objetivo geral *analisar como ocorre a inclusão do aluno com surdez no ensino regular*, considerando o contexto da presente instituição, e conta com três etapas, observação em sala de aula, aplicação de questionários para professores e alunos, e uma entrevista com um professor. A pesquisa deve ocorrer em uma turma que tenha alunos surdos. Ressalto que dados relacionados a identidade dos sujeitos pesquisados serão mantidos em total sigilo, visto que, utilizaremos para discussão dos resultados da pesquisa somente dados que contemplem o cumprimento do supracitado objetivo.

Cristiane Costa

Orientadora Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa (SIAPE 1818204)

Maria das Neves Alves Ramos

Pesquisadora

Ubiratan Norberto de Sá

Gestor(a) da Escola

Ubiratan Norberto de Sá
Gestor

Matricula: 43347

Codó - MA 22/10/2022

UFMA - CAMPUS DE CODÓ
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272- 977p

APENDICE B: Autorização



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

AUTORIZAÇÃO

Eu, UBIRATAN NORBERTO DE SÁ RG: X 713.511
gestor da escola Cívico-Militar Liceu Codoense Nagib Buzar, localizada no endereço Praça Palmério Cantanhede S/N – Bairro São Sebastião Codó – MA, autorizo a aluna Maria das Neves Alves Ramos, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, UFMA – Codó a utilizar informações da referida escola, para elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Profa. Dra. Cristiane Martins da Costa.

Para maior clareza, reafirmamos o presente.

Codó 10 de Maio de 2022

x Ubiratan Norberto de Sá

Assinatura do gestor

Ubiratan Norberto de Sá
Gestor

Matricula: **43347**

UFMA - CAMPUS DE CODÓ

Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000

Fone: (98) 3272- 977p

APENDICE C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho pelo presente documento, convidá-la(o) para participar como sujeito da pesquisa de monografia intitulada "A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: possibilidades e desafios na perspectiva de professores, e alunos com surdez. Esta pesquisa tem por objetivo *analisar como ocorre a inclusão do aluno com surdez no ensino regular.*

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e/ou questionário. Se depois de consentir sua participação e desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação ou dúvida, poderá entrar em contato no celular (99) 984442217.

Consentimento pós-informação:

Eu, MARY RAQUEL DOS SANTOS BUZAR fui informado(a) sobre a minha colaboração na pesquisa, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da monografia, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Data: 22 de março de 2022

Assinatura do participante:

Mary Raquel dos Santos Buzar

Assinatura do pesquisador responsável:

Maria das Neves Alves Ramos

Assinatura do (a) professor(a) orientador(a):

Cristóvão Costa

Consolidar
avanços
e vencer
desafios

Campus de Codó - Prédio II - COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272-9772

APENDICE D: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho pelo presente documento, convidá-la(o) para participar como sujeito da pesquisa de monografia intitulada "A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: possibilidades e desafios na perspectiva de professores, e alunos com surdez. Esta pesquisa tem por objetivo *analisar como ocorre a inclusão do aluno com surdez no ensino regular*.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e/ou questionário. Se depois de consentir sua participação e desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação ou dúvida, poderá entrar em contato no celular (99) 984442217.

Consentimento pós-informação:

Eu, Francisco Ricardo de Souza Brito, fui informado(a) sobre a minha colaboração na pesquisa, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da monografia, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Data: 23 de março de 2022

Assinatura do participante:

Francisco Ricardo de Souza Brito

Assinatura do pesquisador responsável:

Maria das Neves Alves Ramos

Assinatura do (a) professor(a) orientador(a):

Eustáquia

Consolidar
avanços
e vencer
desafios

Campus de Codó - Prédio II - COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272-9772

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho pelo presente documento, convidá-la(o) para participar como sujeito da pesquisa de monografia intitulada "A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: possibilidades e desafios na perspectiva de professores, e alunos com surdez. Esta pesquisa tem por objetivo *analisar como ocorre a inclusão do aluno com surdez no ensino regular.*

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e/ou questionário. Se depois de consentir sua participação e desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação ou dúvida, poderá entrar em contato no celular (99) 984442217.

Consentimento pós-informação:

Eu, Dueneri Paz da Silva Carvalho, fui informado(a) sobre a minha colaboração na pesquisa, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da monografia, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Data: 04.08.2022

Assinatura do participante:

Dueneri Paz da Silva Carvalho

Assinatura do pesquisador responsável:

Maria das Neves Alves Ramos

Assinatura do (a) professor(a) orientador(a):

Evandro Costa

Consolidar
avancos
e vencer
desafios

Campus de Codó - Prédio II - COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272-9772

APÊNDICE F: Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Venho pelo presente documento, convidá-la(o) para participar como sujeito da pesquisa de monografia intitulada "A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR: possibilidades e desafios na perspectiva de professores, e alunos com surdez. Esta pesquisa tem por objetivo *analisar como ocorre a inclusão do aluno com surdez no ensino regular.*

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista e/ou questionário. Se depois de consentir sua participação e desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação ou dúvida, poderá entrar em contato no celular (99) 984442217.

Consentimento pós-informação:

Eu, Agueline Soares Bezerra Dillua, fui informado(a) sobre a minha colaboração na pesquisa, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da monografia, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Data: 04.08.2022

Assinatura do participante:

Agueline Soares Bezerra Dillua

Assinatura do pesquisador responsável:

Mario das Neves Alves Barros

Assinatura do (a) professor(a) orientador(a):

Carla Costa

Consolidar
avanços
e vencer
desafios

Campus de Codó - Prédio II - COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272-9772

APÊNDICE G: Questionário dos Professores

Caríssimo(a) Professor(a), este formulário faz parte da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA: reflexões sobre inclusão escolar de alunas surdas em uma escola municipal na cidade de Codó - MA” realizada por mim, Maria das Neves Alves Ramos graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó e orientada pela professora Dra. Cristiane Dias Martins da Costa da Universidade Federal do Maranhão em Codó. O principal objetivo desta pesquisa é “analisar de que forma sucede a inclusão do aluno surdo no ensino regular” Os resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de monografia respeitando os princípios éticos da pesquisa, podendo os participantes optarem por não terem seus nomes revelados. Sua participação é fundamental para o êxito desta pesquisa! Desde já agradecemos sua colaboração. Maria das Neves Alves Ramos (99-984442217 / maryneves209@gmail.com) Cristiane Dias Martins da Costa (98-981041313 / cristiane.dmc@ufma.br)

1 – Qual seu nome: _____

2 – Contato telefônico: _____ e-mail: _____

3 - Qual sua formação?

Médio Superior Pós graduação Mestrado Doutorado

Indicar o curso de graduação: _____

Indicar o curso de pós-graduação: _____

4 - Quanto tempo você tem de docência?

menos de 2 anos entre 3 e 5 anos entre 6 e 10 anos mais de 10 anos

5 - Quanto tempo você está no Colégio Militar como professor(a)?

Desde a inauguração 2021 A partir de 2022

6 – Indique os anos que você atua no ensino fundamental?

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º

7 – Qual a média de alunos nas turmas? _____

8 - Quais as disciplinas que você leciona? _____

9 - Antes de trabalhar no colégio militar, você teve oportunidade de ministrar aulas com alunos surdos na turma? Sim Não

11 - Sabe se comunicar em Libras? Sim Não

12 - Já fez algum curso, ou possui alguma formação em Libras? () Sim () Não Se sim, qual a formação? _____

13 - Como foi e/ou tem sido a experiência trabalhar em uma sala de aula com alunos surdos? Comente sobre a sua experiência com alunos surdos na sala de aula, considerando os desafios, relação/interação, práticas pedagógicas, atividades...

14 - Como acontece a interação entre você e as alunas surdas durante a aula?

15 - Como ocorre a interação entre você e a intérprete de Libras?

16 - Existe um planejamento coletivo entre os professores do colégio e a intérprete de Libras? Se sim, como ocorre essa interação? () Sim () Não

17 - Como você vê a relação e interação dos seus alunos ouvintes com alunas surdas?

18 - Comente um pouco sobre inclusão escolar para alunos surdos na presente escola.

19 - Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pelos surdos no contexto escolar?

20- Como você percebe o ensino de Libras no município de Codó? Poderíamos dizer que existe uma invisibilidade da Libras na educação básica?

21 - Você considera positiva a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular de ensino? () Sim () Não Comente:

22 - Em relação a inclusão dos alunos surdos, você se considera um professor inclusivo na sala de aula? () Sim () Não () Mais ou menos. Justifique.

23 - Você teria sugestões para a melhoria de uma educação inclusiva de qualidade para os surdos, e todos aqueles que precisam de um atendimento educacional especializado, na escola regular de ensino?

24 - Você gostaria que seu nome seja identificado na pesquisa? () Sim () Não

APÊNDICE H: Roteiro da Entrevista

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA: reflexões sobre inclusão escolar de alunas surdas em uma escola municipal na cidade de Codó - MA. realizada pela aluna Maria das Neves Alves Ramos graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó e orientada pela professora Dra. Cristiane Dias Martins da Costa da Universidade Federal do Maranhão em Codó. O principal objetivo desta pesquisa é “analisar de que forma sucede a inclusão do aluno surdo no ensino regular” Os resultados desta pesquisa serão apresentados em forma de monografia respeitando os princípios éticos da pesquisa, podendo os participantes optarem por não terem seus nomes revelados. Sua participação é fundamental para o êxito desta pesquisa! Desde já agradecemos sua colaboração. Maria das Neves Alves Ramos (99-984442217 / maryneves209@gmail.com) Cristiane Dias Martins da Costa (98-981041313 / cristiane.dmc@ufma.br)

1 – Qual seu nome:

2 – Contato telefônico:

3 – Você sabe a causa da sua surdez? () Congênita () Auditiva Caso a resposta seja adquirida, desde qual idade você é surda?

4 – Qual meio de comunicação você utiliza com mais frequência? () Libras () Leitura labial () Outro, qual?

5 – Na sua família tem mais alguém com surdez? () Sim () Não

6 – Alguém da sua família sabe Libras? () Sim () Não Se a resposta for afirmativa, quem?

7 - Qual a língua você foi exposto primeiro? Libras () Português ()

8 - Você se lembra em qual idade aproximadamente você aprendeu a LIBRAS?

9 - Onde você aprendeu a Língua Brasileira de Sinais? () Em casa () Escola () Curso () Outro. Qual?

10 – Você sentiu dificuldade em aprender a Libras?

11 – Desde quando se considera fluente em Libras?

12 – Antes de aprender a Libras como era feita a sua comunicação?

13 – Como é feita a comunicação com familiares que não sabem libras?

14 – Como se comunica com colegas e amigos que não sabem a Libras?

15 - Durante a sua trajetória escolar sempre teve o intérprete nas escolas? Indicar o nome da escola.

• Educação Infantil () Sim () Não

• Anos iniciais do Ensino Fundamental () Sim () Não

• Anos finais do Ensino Fundamental () Sim () Não (escola anterior ao Colégio Militar)
Caso tenha marcado negativo, fale um pouco da sua trajetória escolar desafios enfrentados nas escolas.

16 - Você estuda/estudou no contraturno das atividades regulares em alguma escola especial? () Sim () Não Se sim, qual escola?

17 – Você já estudou na Pestalozzi de Codó? () Sim () Não

18 - Você consegue ler textos em português? () Sim () Não

EM RELAÇÃO A SUA ATUAL ESCOLA:

19 - Como é a relação com seus professores? Comente a resposta () Muito boa () Boa () Regular () Ruim

20 - Como você se comunica com seus professores? Comente a resposta. () Português () Libras () Outro. Qual?

21 - Como é a interação/relação com seus colegas ouvintes da turma? Comente a resposta () Muito boa () Boa () Regular () Ruim

22 - Como você se comunica com seus colegas ouvintes? () Libras () Português () Outro. Qual?

23-Você se comunica/interage mais com seus professores ou mais com a intérprete? () professores () interprete

24 - Considerando a explicação dos conteúdos, relação/interação com os professores e alunos, quais os principais desafios para você na sala de aula?

25 – Teria alguma disciplina específica que você tem mais dificuldades? Justifique.

26- Tem alguma outra informação que você julgue importante mencionar neste questionário? () Sim () Não Em caso afirmativo, qual?

27 - Você gostaria que seu nome seja indicado na pesquisa? () sim () Não