

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI – UFCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
SUSTENTÁVEL – PRODER

JOÃO ASSIS DA CRUZ NETO

UM “OLHAR” SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUAZEIRO DO NORTE-CE:
UM ESTUDO DE CASO DA E.E.I.F. PADRE CÍCERO

JUAZEIRO DO NORTE-CE.

2014

JOÃO ASSIS DA CRUZ NETO

**UM “OLHAR” SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUAZEIRO DO NORTE-CE:
UM ESTUDO DE CASO DA E.E.I.F. PADRE CÍCERO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável. Área de concentração: Sociedade, Estado e Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Oliveira Santiago.

JUAZEIRO DO NORTE-CE

2014

C961u Cruz Neto, João Assis da.

Um “olhar” sobre a inclusão de crianças surdas no Ensino Fundamental das Escolas Públicas de Juazeiro do Norte-CE: um estudo de caso da E.E.I.F. Padre Cícero [manuscrito] / por João Assis da Cruz Neto – 2014.
105 f.: il.; 29 cm.

Cópia de computador (printout).
Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável) – Universidade Federal do Cariri – UFCA.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Oliveira Santiago.

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Surdez. I. Título.

CDD: 371.9

JOÃO ASSIS DA CRUZ NETO

**UM “OLHAR” SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JUAZEIRO DO NORTE-CE:
UM ESTUDO DE CASO DA E.E.I.F. PADRE CÍCERO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável da Universidade Federal do Cariri – UFCA como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável. Área de concentração: Sociedade, Estado e Desenvolvimento Regional Sustentável.

Aprovada em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Oliveira Santiago (Orientador)
Universidade Federal do Cariri - UFCA

Profa. Dra. Verônica Salgueiro do Nascimento
Universidade Federal do Cariri- UFCA

Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri – URCA

A todos (as) aqueles (as) que dedicaram parte da sua vida e do seu tempo à pesquisa e a produção do conhecimento, de maneira especial àqueles que souberam canalizar as suas indagações e preocupações em busca da liberdade humana, contribuindo para libertar o homem da ignorância, do preconceito e da intolerância na busca pela construção de um mundo mais justo e mais humano.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador do universo.

A minha família, em especial a Vera Lúcia (esposa), Lívia e Guilherme (filhos).

A SEDUC/SEAD por ter me proporcionado o direito ao afastamento das minhas atividades profissionais para cursar o Mestrado.

Aos mestres do PRODER, de maneira especial ao Prof. Marcelo (Orientador) e a Prof.^a Verônica Salgueiro por ter-me acompanhado mais de perto nessa caminhada.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Juazeiro do Norte- CE, na pessoa da professora Solange Machado e de Luciêdo Andrade (instrutor de LIBRAS);

A diretora administrativa da escola Padre Cícero, D. Helena Macêdo e toda a equipe profissional que me permitiu desenvolver a pesquisa na escola.

As alunas surdas participantes da pesquisa e aos demais alunos surdos que lutam pelo seu direito à educação e a cidadania.

A todos os profissionais e demais pessoas que contribuíram de maneira direta ou indireta para a realização deste trabalho.

“A ciência é concebida, hoje, como um processo altamente criativo e crítico. Estamos muito longe do dogmatismo e do cientificismo. O conhecimento é visto como algo que está sendo continuamente revisto, reconstruído. Não há resultado pronto, acabado. Não há verdades inquestionáveis. Não há procedimentos de investigação indiscutíveis. Não há provas evidentes fornecidas por experimentos cruciais conclusivos. A produção do conhecimento é um projeto humano que exige superação de limites do já imaginado e que se enriquece no processo crítico e polêmico que se instaura na intromissão da rede de pluralismo teórico.”

(KÖCHE, 1997)

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve por objetivo compreender o processo de inclusão de alunos com surdez no âmbito das escolas públicas do município de Juazeiro do Norte. Elegeu-se o nível fundamental de ensino como foco da pesquisa por compreender ser este a base da formação de todo e qualquer educando. A presente pesquisa, de natureza qualitativa, teve por base um Estudo de Caso da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Padre Cícero, mais especificamente no que concerne ao seu trabalho de atendimento aos alunos com surdez. A investigação adotou como referenciais teóricos as concepções sócio-interacionista e socioantropológica da surdez. O estudo guiou-se pelas seguintes questões de pesquisa: há profissionais qualificados e habilitados para o trabalho pedagógico junto a alunos com surdez na escola regular? A escola regular tem sido capaz de desenvolver um trabalho colaborativo e em equipe entre os seus profissionais que considere as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos, como proposto pela Política Nacional de Inclusão? Para os fins propostos pela pesquisa utilizou-se como instrumentos para a coleta de dados às entrevistas, as observações em sala de aula e os dados e informações complementares. Os dados e informações coletados foram analisados individualmente e em conjunto com o intuito de obter uma visão mais abrangente e objetiva da realidade observada. Os resultados da pesquisa demonstraram que a instituição de ensino alvo da pesquisa apesar de ser considerada uma referência na inclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito do município ainda não se constitui como um espaço efetivo de interação, aprendizagem e desenvolvimento da criança com surdez. Constatou-se que há lacunas na formação dos professores e na condução do processo de inclusão pela escola e que as iniciativas de formação e aperfeiçoamento profissional têm partido principalmente das iniciativas dos próprios profissionais. Neste sentido a escola ainda não conseguiu efetivar a proposta de trabalho em equipe e o contato dos seus profissionais com os pais ou responsáveis pelos alunos. Constatou-se ainda que as condições estruturais e de instalação da escola não são determinantes para a efetivação do trabalho pedagógico junto ao aluno surdo e que a consciência do seu papel e as iniciativas de cada um são fatores fundamentais para o êxito da proposta inclusiva de educação.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Surdez.

ABSTRACT

The present research aimed to seek relevant data and information for understanding the inclusion of students with deafness in the public schools of the city of Juazeiro process. He was elected the fundamental level of education as the focus of research for understanding that this is the basis of the formation of any student. This research was based on a Case Study of the Municipal School of Child and Primary Education Padre Cícero, specifically in relation to their work of serving students with deafness. The research was based on a qualitative approach, taking as reference the socio - interactionist theoretical and anthropological conceptions of deafness. The study was guided by the following research questions: there are skilled and qualified to the pedagogical work with students with hearing loss in regular school professionals? Regular school has been able to develop a collaborative and team work among its professionals consider the specifics of learning for deaf students, as proposed by the National Policy of Inclusion? For the purposes proposed by the study were used as instruments for data collection to interviews, classroom observations and data and additional information. The data and information collected were analyzed individually and together in order to obtain a more comprehensive and objective view of reality observed. The research results show that the imposition of targeted research education although considered a reference to the inclusion of students with special needs within the city is still not effective as a space for interaction, learning and development of children with deafness. It was found that there are gaps in teacher training and in conducting the process of inclusion in school and training initiatives and professional development initiatives have mainly party of the professionals themselves. In this sense the school still unable to carry out the proposed work as a team and their professional contact with parents or guardians of students. It was also found that the structural and installation of school conditions are not determinants for the effectiveness of pedagogical work with the deaf student and the awareness of their role and initiatives of each are key factors for the success of inclusive education proposal.

Keywords: Education. Inclusion. Deafness.

LISTA DE SIGLAS

ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
MEC	Ministério da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
ACADA	Associação Cariense para Deficientes Auditivos
CEPS	Centro Educativo para Surdos
ONG	Organização não governamental
INTRA	Instituto Transformar
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASURMIC	Associação de Surdos da Região Metropolitana do Cariri
ASC	Associação de Surdos do Cariri
APILSMC	Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de LIBRAS da Região Metropolitana do Cariri
SESC	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	INTRODUÇÃO: O “CENÁRIO” DA PESQUISA E A METODOLOGIA UTILIZADA	16
3	PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CAMINHO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL	20
3.1	O movimento mundial em defesa da educação inclusiva	22
3.2	Um novo paradigma educacional: a inclusão	25
3.3	Educação Inclusiva e Sustentabilidade	29
4	ABORDAGEM SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP 2008)	32
4.1	A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação de surdos (as)	41
4.2	O Atendimento Educacional especializado (AEE) para a surdez	42
5	AS ABORDAGENS SÓCIO-INTERACIONISTA E SOCIOANTROPOLÓGICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS SURDOS (AS)	47
5.1	As línguas no contexto da educação de surdos (as) e a perspectiva bilíngue	57
5.2	Breve abordagem sobre a educação de surdos no Brasil e a perspectiva bilíngue	62
5.3	Abordagem histórica da educação de surdos (as) no município de Juazeiro do Norte	66
6	DISCUTINDO A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO	72
6.1	Profissionais para a educação inclusiva, um desafio a ser superado!	76
6.2	Definição de papéis: um aspecto a ser considerado na sala de aula inclusiva!	85
6.3	A pesquisa empírica e os seus resultados	87
6.3.1	Análise e interpretação das entrevistas	87
6.3.2	Análise e interpretação das observações em sala de aula	89
6.3.3	Os resultados da Pesquisa	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS – PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA	95
	REFERÊNCIAS	98

APÊNDICE A - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS	101
APÊNDICE B - DADOS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.....	104

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.”¹

Creio que essa “caminhada” teve início no ano de 2008, quando assumi, juntamente com um instrutor surdo de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, uma classe especial multisseriada² para alunos surdos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Bezerra de Menezes, no município de Juazeiro do Norte³.

Apesar de já tido contato com alguns surdos e, conseqüentemente, com a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em outras ocasiões, como na Pós-graduação em Educação Especial (2002-2003) e no Curso Básico de LIBRAS (2006) que havia feito anteriormente, foi na classe especial que pude vivenciar mais de perto a “beleza” que é a comunicação em sinais e a interação que a mesma possibilita entre as crianças, jovens e adultos surdos. Além da possibilidade de comunicação e interação que também se “abre” entre surdos e ouvintes interessados nesta forma de comunicação e expressão que é a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (Legalizada no Brasil através da lei 10.436 de 2002 e do decreto nº 5.626 de 2005).

Apesar de ter sido a minha primeira experiência em uma classe composta somente por alunos com diferentes graus de surdez e apesar das dificuldades iniciais com relação à comunicação, que é natural surgir, pude perceber o quanto aquele espaço (classe especial) era prazeroso e aconchegante para os alunos surdos, fato constatado a partir da frequência diária constante desses alunos e da interação que mantinham entre si e entre eles e o instrutor surdo, em especial. Foi possível perceber ainda que a escola não tinha uma proposta pedagógica concreta para aquela modalidade de ensino e nem demonstrava muita preocupação neste sentido, limitando-se essa questão a algumas conversas e orientações da professora da sala de recursos multifuncionais. Nessas circunstâncias busquei o mais rápido possível desenvolver os meus conhecimentos em Língua de Sinais (LIBRAS) para que pudesse me comunicar melhor com o instrutor surdo e os demais alunos da classe, buscando qualificações (cursos e

¹ Trecho retirado da obra Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (GLAT; BLANCO, 2009, p. 36).

² Classe composta por alunos com diversos níveis de aprendizagem, nesse caso, desde o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

³ O município se localiza na região do Cariri, no sul do estado, a 533 km da capital, Fortaleza. Sua área é de 248,558 km², a uma altitude média de 377,3 metros. A população do município em 2012, segundo a estimativa do IBGE, é de 255.648 habitantes, que o torna o terceiro mais populoso do Ceará, a maior do interior cearense e a centésima maior do Brasil. A taxa de urbanização é de 95,3%. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Juazeiro_do_Norte> Acesso em: 13 abr. 2014.

treinamentos) disponíveis no município, além de estudos e pesquisas nessa área. Nessa busca pude perceber a carência existente de profissionais com formação específica na área, tanto como a necessidade da oferta de cursos, treinamentos e/ou capacitações para os profissionais interessados.

Diante do desafio de conduzir uma classe especial para alunos surdos de diversos níveis e faixas etárias, tivemos (eu e o instrutor surdo) que definir papéis com relação à condução dos conteúdos a serem ministrados e demais informações necessárias ao andamento da turma. Neste contexto, aos poucos fui assumindo a função de professor regente, responsável pelo planejamento dos conteúdos e demais informações necessárias, enquanto o colega surdo (instrutor) intermediava a comunicação junto aos alunos surdos. Porém, esta “divisão” de tarefas nunca foi constante e nem rígida, em muitas ocasiões e por diversas vezes “trocamos” de papéis para melhor conduzir as atividades pedagógicas diárias que eram propostas, porém sempre com o cuidado de proporcionar aos alunos surdos o acesso ao conhecimento e ao currículo escolar. No dia-a-dia da sala de aula pude perceber ainda o quanto o instrutor surdo era capaz de envolver os educandos surdos (alunos) no processo de ensino-aprendizagem, buscando respeitar o seu ritmo e modo próprio de aprendizagem, através da interação em língua de sinais.

No ano de 2010, ao “soprar mais forte entre nós os ventos” da Política Nacional de Inclusão (2008), e a sua proposta de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, pude ter a oportunidade de atuar como intérprete/tradutor de LIBRAS, inicialmente em turmas do ensino fundamental II. A vivência e atuação profissional nestas turmas evidenciaram uma série de problemas com relação à inserção/inclusão dos alunos surdos. Entre estes, podem ser citados a inadequação das metodologias de ensino por parte dos professores, a utilização de um currículo carente de adaptações necessárias ao atendimento específico a alunos com necessidades especiais de aprendizagem, a escola como um espaço inacessível a comunidade surda e uma instituição que desconhece as peculiaridades culturais e linguísticas do educando surdo. A preocupação em melhor compreender os fatores imbricados nesse processo de “inclusão” do aluno surdo, aliado a busca de formação e capacitação profissional nesta área levou-me a um contato mais intenso com a comunidade surda local (surdos, intérpretes e instrutores de LIBRAS, pais e familiares de surdos, professores) e a ideia de desenvolver um projeto de pesquisa nesta área de interesse.

Continuando a minha busca, em 2012 ingressei no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável – PRODER, da Universidade Federal do Ceará – UFC Campus Cariri, hoje Universidade Federal do Cariri – UFCA, com a proposta de pesquisar a inclusão de alunos surdos no ensino público superior do município. Porém a partir dos estudos, pesquisas e reflexões feitas no decorrer do curso, percebi que o foco de interesse seria mesmo o ensino público de nível fundamental, por constituir-se a base ou alicerce de formação de todo e qualquer educando.

Na ânsia e na busca de melhor compreender como vem sendo conduzida a educação de surdos no município de Juazeiro do Norte, notadamente a partir da implementação da Política Nacional de Inclusão do Ministério da Educação (2008), buscou-se inicialmente construir uma visão abrangente deste processo a nível regional.

A pesquisa foi iniciada com a coleta de dados sobre esta temática em três municípios da Região do Cariri Cearense - Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, através de entrevistas⁴ aplicadas aos “gestores” da educação nos referidos municípios. Os dados obtidos através das entrevistas demonstraram que esses municípios apresentam situações bastante distintas no que concerne a aplicação da Política Nacional de Inclusão, notadamente com relação à inclusão dos alunos com surdez. Esta realidade pôde ser constatada com base nas informações fornecidas sobre a contratação dos profissionais intérpretes tradutores de LIBRAS nos referidos municípios. Com relação ao município de Juazeiro do Norte, foi informado que desde o ano de 2010 há seleção de candidatos para atuarem junto às escolas regulares com inclusão de alunos surdos e que esta seleção se dá com base na avaliação do currículo vitae e em prova prática de tradução e interpretação de Língua Portuguesa e LIBRAS. No referido município a profissão do intérprete tradutor de LIBRAS é reconhecida oficialmente. Com relação ao município do Crato, foi informado que há intérpretes atuando nas escolas, porém os mesmos são selecionados apenas com base no currículo e a profissão do intérprete tradutor de LIBRAS ainda não havia sido reconhecida oficialmente no município. Com relação ao município de Barbalha foi informado que não há seleção e contratação de profissionais intérpretes por parte da Secretaria Municipal de Educação e que os alunos surdos têm como principal recurso para a sua inclusão o atendimento educacional especializado – AEE⁵.

⁴ As entrevistas foram realizadas entre os dias 18 e 21 de setembro de 2012 nas Secretarias Municipais de Educação dos municípios pesquisados.

⁵ O AEE é um serviço de apoio educacional aos alunos com necessidades especiais proposto pela Política Nacional de Inclusão. De acordo com a proposta da política esse atendimento deve acontecer

Considerando-se que o acompanhamento e apoio do profissional intérprete de LIBRAS ao aluno surdo nas classes regulares é uma garantia legal constata-se a disparidade na aplicação da lei no âmbito regional, notadamente no que concerne a inclusão de alunos com surdez.

Esse passo inicial da pesquisa contribuiu ainda para as seguintes constatações:

- a) Que a aplicação da Política Nacional de Inclusão não vem se dando de forma homogênea entre os municípios brasileiros, apresentando níveis diferenciados de aplicação e execução;
- b) Que a carência do profissional intérprete de LIBRAS em alguns municípios inviabiliza a inclusão educacional do aluno surdo, fazendo com que esta parcela da população continue excluída dos seus direitos sociais, inviabilizando também a proposta de desenvolvimento sustentável para a região;
- c) Que a complexidade da questão proposta para a pesquisa e o tempo disponível para a sua realização inviabiliza um estudo a nível regional;
- d) Que entre os municípios analisados, Juazeiro do Norte encontra-se numa etapa mais avançada de implementação desta política no que concerne a inclusão de alunos com surdez, podendo ser considerado um município referência, a nível regional, daí a pesquisa passou a concentrar-se no âmbito deste município.

No ano de realização desta pesquisa, o município contava com um total de 37 alunos com surdez matriculados nas escolas de ensino fundamental, 25 profissionais intérpretes de LIBRAS e 03 profissionais instrutores de LIBRAS atuando nessas escolas e na Secretaria Municipal de Educação (dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2013). Além dos números citados, diversas ações vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação com a parceria e apoio dos governos estadual e federal, além de parcerias com outras instituições do município, essas ações serão citadas no decorrer do trabalho.

Porém, é importante destacar que apesar dos números citados a inclusão de alunos com surdez e outras limitações mais severas nas escolas regulares do município continua sendo um desafio para gestores e educadores e apresentando momentos de avanços e recuos que vem marcando a história da educação dessas pessoas no Brasil. Para que o município conseguisse alcançar os números acima citados foi necessário uma “luta” pelos direitos das

preferencialmente na própria escola em sala específica para sua execução (sala de recursos multifuncionais) e com apoio de profissionais especializados.

pessoas com surdez que vindo sendo empreendida por diversos “atores” sociais como pais, instituições, profissionais (intérpretes, professores e outros) e os próprios surdos que muitas vezes ficam no anonimato diante das ações políticas governamentais amplamente divulgadas nos meios sociais em geral. É fundamental que a história dessas “conquistas” seja “contada” na íntegra, evidenciando a participação de todos aqueles que de fato lutaram para construir um presente mais justo e inclusivo para todos. Portanto, essa é a perspectiva adotada nesta pesquisa, abordar sobre o processo de inclusão educacional de alunos (as) surdos (as) no município, referenciando a participação de todos aqueles que vêm contribuindo para este processo.

2 INTRODUÇÃO: O “CENÁRIO” DA PESQUISA E A METODOLOGIA UTILIZADA

Ao iniciar a pesquisa no âmbito do município de Juazeiro do Norte, após ter sido feito um levantamento das escolas municipais com matrículas de alunos surdos no ensino fundamental (através de dados fornecidos pela Sec. Municipal de Educação) e buscando ter um “universo” de escolas compatível com as limitações de tempo da pesquisa optou-se pelo nível Fundamental I. A partir daí buscou-se conhecer mais de perto a realidade de pelo menos três instituições educacionais do município, entre estas a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Padre Cícero. Ao iniciar a pesquisa (no dia 13 de maio de 2013) na referida escola detectou-se uma situação bastante peculiar. Segundo informações da Diretora Administrativa da escola, a mesma reabriu no ano de 2005 com o objetivo de realizar a inclusão de alunos com “deficiência” no município e desde então vem sendo desenvolvido um trabalho de reconhecida importância a nível municipal, tornando-a uma referência no atendimento de alunos com essas características. Porém, segundo informou, atualmente (no período inicial da pesquisa) a Escola Padre Cícero encontrava-se funcionando em prédio provisório cedido pelo poder público municipal, em condições precárias de funcionamento, enquanto o seu prédio próprio encontra-se em fase de reforma desde agosto de 2012. Ela acrescentou ainda que a situação atual é constrangedora para pais, alunos e funcionários da escola devido às limitações impostas pelas condições de instalação, além de ter dificultado o trabalho pedagógico da escola como um todo.

Portanto, a trajetória da Escola Padre Cícero no âmbito do município reflete uma situação bastante peculiar no contexto da educação das pessoas com “deficiência”, que como já dissemos vem sendo marcado por avanços e recuos. De um período de “apogeu”, em que recebeu todo o apoio e atenção do poder público, a um período de dificuldades, que inclusive ocasionou uma perda considerável no número de alunos regularmente matriculados neste ano de 2013 (ver tabela em apêndice B), segundo informou a sua diretora administrativa. Mesmo diante deste contexto, estudar e compreender como vem se dando o trabalho de atendimento às crianças e jovens com “deficiência” na Escola Padre Cícero, com foco voltado para o atendimento às crianças surdas, é um importante caminho para a compreensão dessa realidade a nível municipal, considerando-se ainda a escassez de estudos sobre este tema no âmbito da realidade local e regional.

Considerando-se o contexto acima descrito, a presente pesquisa teve por base um *Estudo de Caso* da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Padre Cícero (Juazeiro do Norte, Ceará), mais especificamente no que concerne ao seu trabalho de atendimento aos alunos com surdez. Conforme Lüdke e André (2013, p. 20):

O estudo de caso é o estudo de *um* (grifo no original) caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, [...].

Portanto, a trajetória da escola Padre Cícero reflete estas características particulares, que podem contribuir para uma melhor compreensão sobre a implementação da Política Nacional de Inclusão no âmbito do município pesquisado. Considerando-se ainda o interesse em conhecer esta realidade de forma aprofundada e contextualizada adotou-se a *abordagem qualitativa* de pesquisa. Segundo Minayo (2010, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Portanto, “representar” e “interpretar” processos como o da inclusão escolar de alunos com surdez requer a utilização de um instrumental teórico-metodológico capaz de contemplar essas particularidades da realidade em estudo.

Considerando-se ainda as particularidades do estudo proposto buscou-se nas teorias sócio-interacionista e socioantropológica da surdez “montar” o quadro teórico conceitual para o desenvolvimento da pesquisa. A pertinência e adequação dessa proposta teórica para a presente pesquisa será discutida na seção 5.

A presente pesquisa foi norteadas pelas seguintes questões: há profissionais qualificados e habilitados para o trabalho pedagógico junto a alunos com surdez na escola regular? A escola regular tem sido capaz de desenvolver um trabalho colaborativo e em equipe entre os seus profissionais que considere as especificidades de aprendizagem dos alunos surdos, como proposto pela Política Nacional de Inclusão?

A partir das questões propostas objetivou-se compreender o processo de inclusão de alunos com surdez no âmbito das escolas públicas do município de Juazeiro do Norte. Buscando investigar e conhecer esse processo nas escolas públicas de nível fundamental,

detectando fatores determinantes para o êxito dessa proposta através da observação do trabalho de atendimento aos educandos surdos pelos profissionais da escola e a forma como a mesma conduz o processo de inclusão desses alunos. Por fim, buscou-se através deste estudo propor medidas e/ou ações para contribuir com a proposta escolar de inclusão dos educandos com surdez.

Para os fins propostos pela pesquisa utilizou-se como *instrumentos para a coleta de dados às entrevistas, as observações em sala de aula e os dados e informações complementares*. A pesquisa na escola aconteceu entre o período de 13 de maio a 18 de outubro de 2013.

Foram observadas três turmas do ensino fundamental I (1º “A”, 2º “B” e 5º “B”), tendo em cada uma delas uma aluna surda regularmente matriculada. Cada uma das turmas foi observada por um período aproximado de dez horas, em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Os critérios de observação e a análise dos dados foram apresentados e discutidos na seção 6 deste trabalho.

As entrevistas aos profissionais foram realizadas na própria escola em momentos intercalados com o das observações em sala de aula. Foram entrevistados um total de nove profissionais da escola, sendo estes: professor(a) da sala de recursos multifuncionais, três professores regentes de sala, três intérpretes/tradutores de LIBRAS, professor(a) da biblioteca e a diretora administrativa da instituição. Foram feitas em média dez perguntas para cada um dos profissionais envolvendo diversas questões relacionadas à inclusão do aluno com surdez e as ações voltadas para efetivar este processo (o roteiro de perguntas encontra-se no Apêndice A).

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

Na seção 1 apresentou-se as considerações iniciais.

Na seção 2 apresentou-se a parte introdutória, descrevendo o “cenário da pesquisa” e a metodologia utilizada.

Na seção 3 discutiu-se o contexto histórico em que surgiram os movimentos sociais organizados contra o atual modelo de desenvolvimento e as propostas para a construção de um mundo mais justo e inclusivo. Discutiu-se ainda os conceitos de sustentabilidade e inclusão e a relação entre os mesmos.

Na seção 4 apresentou-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, enfatizando alguns pontos fundamentais dessa proposta e as mudanças

concretas na educação brasileira. Discutiu-se ainda brevemente essa política no contexto da educação de surdos e as suas implicações.

Na seção 5 discutiu-se a contribuição das teorias sócio-interacionista e socioantropológica para a compreensão da aprendizagem dos educandos surdos, com o intuito de respaldar-se teoricamente na perspectiva socioantropológica da surdez. Nesta mesma seção foram abordados ainda a perspectiva bilíngue de educação de surdos e aspectos históricos dessa educação no Brasil e no município de Juazeiro do Norte.

Na seção 6 aprofundou-se a discussão da escola enquanto espaço inclusivo, destacando aspectos considerados relevantes para este processo e os desafios ou entraves que ainda persistem. Teve destaque ainda à questão da formação e/ou qualificação de alguns profissionais da escola e o seu papel no contexto da inclusão de alunos com surdez, citando trechos das entrevistas realizadas aos profissionais da escola pesquisada e contextualizando-os dentro da proposta de estudo. Apresentou-se ainda a análise e interpretação dos dados coletados.

Na seção 7 discutiu-se as considerações finais apresentando propostas para a inclusão educacional da criança surda, com base nas constatações feitas pela pesquisa.

3 A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO CAMINHO PARA A SUSTENTABILIDADE SOCIAL

A proposta de educação inclusiva⁶ enquanto paradigma geral da educação tem um grande potencial transformador ainda não suficientemente compreendido, principalmente quando levamos em consideração o sentido amplo do termo “educação inclusiva”, ou seja, um modelo de educação pautado no respeito à diferença humana e na sua diversidade, portanto, que inclua a todos. A efetivação dessa proposta poderia provocar grandes avanços nos sistemas de ensino e na sociedade como um todo, incluindo grupos antes historicamente excluídos, contribuindo assim para a construção de um mundo sustentável.

Atualmente se vive uma grave crise, não só ecológica ou ambiental, mas uma grave crise também política, econômica, social e ética. Decorrente de um *modelo de desenvolvimento* predador e excludente, em que durante séculos, enormes contingentes humanos em diversas regiões do planeta foram violentamente excluídos dos seus benefícios materiais. O sistema capitalista de produção difundiu-se globalmente e gerou um modelo econômico, político, social e ambiental insustentável regido pela lógica da acumulação e lucro ilimitados, desconsiderando aspectos fundamentais dos povos e nações, como a cultura e a sua autodeterminação, tendo como consequência o desrespeito aos direitos humanos e ao planeta como um ente vivo e em evolução. Conforme Chacon (2007, p. 108):

No atual modelo de desenvolvimento globalizado o homem é apenas mais um elemento, assim como também é a natureza, que deve ser preservado, úteis que são para a definição e reprodução de um modelo de exploração que se sustenta há séculos, desde que o homem passou a se julgar acima da natureza, desde que achou que a dominava e ela estava ao seu dispor. Nessa lógica, ele inclui também a dominância de seus semelhantes, achando-se também acima deles e, assim, perdendo aos poucos a noção do que é ser humano.

A autora discorre sobre a crise e as suas origens, situando o homem e a natureza dentro da “lógica” desse sistema e desvendando os seus mecanismos de exclusão. Neste contexto, “amparado” e confiante nos progressos da ciência e da tecnologia o homem passa a julgar-se acima da natureza e capaz de dominar e subjugar o seu semelhante, utilizando-os em benefício da acumulação e reprodução do capital. Além da atual crise ambiental, esse mesmo sistema gerou uma enorme massa de excluídos em todo o mundo durante seus vários séculos de existência, principalmente nos países “subdesenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, e a

⁶ No decorrer deste texto, serão abordados conceitos e concepções de educação inclusiva sob o ponto de vista de vários autores e perspectivas.

sua economia, pautada no lucro e no livre mercado é incompatível com a existência de uma sociedade justa e equilibrada socialmente. As chamadas “minorias” (negros, mulheres, índios, “deficientes” e outros grupos) sofreram, no decorrer da história, um intenso processo de exclusão social, cultural, político e econômico.

Esse quadro desolador tem provocado à inquietação de estudiosos, cientistas, ambientalistas e da sociedade civil organizada, insatisfeitos com os resultados desse modelo de desenvolvimento excludente e concentrador. As décadas finais do século XX foram marcadas pela ascensão das discussões e preocupações relativas ao futuro do planeta e da humanidade. É neste contexto que surge a proposta do *desenvolvimento sustentável*⁷, como uma forma de traduzir as preocupações e os anseios da sociedade e a busca da construção de uma proposta de desenvolvimento que contemplasse a totalidade da realidade ou que pelo menos se aproximasse de um modelo desejado.

O desenvolvimento sustentável obedece ao duplo imperativo ético da solidariedade com as gerações presentes e futuras, e exige a explicitação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade econômica. Estritamente falando, apenas as soluções que considerem estes três elementos, isto é, que promovam o crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, merecem a denominação de desenvolvimento [...] (SACHS, 2008, p. 36).

As discussões sobre o desenvolvimento têm marcado os debates das últimas décadas, novos elementos têm sido propostos e outros tem sido revistos, na busca da reformulação conceitual do termo desenvolvimento. Como destacado pelo autor acima citado, as dimensões social e ambiental passaram a fazer parte do conceito, na perspectiva da sustentabilidade. A esse conceito passou-se também a incluir a discussão sobre ética, solidariedade, justiça social, entre outros, o que torna o conceito de desenvolvimento mais complexo e abrangente. Porém o uso do termo desenvolvimento sustentável tornou-se corriqueiro e muitas vezes utilizado de forma superficial, confundindo-o com um simples crescimento econômico “sustentado”. A esse respeito, Chacon (2007, p. 124) é enfática:

Quando se pretende alcançar um processo de desenvolvimento que seja considerado sustentável, pressupõem-se ações conjuntas que visem não apenas o aspecto econômico, mas também uma distribuição socialmente justa dos resultados do progresso científico e tecnológico, bem como um processo produtivo que respeite o meio ambiente. É ainda fundamental o respeito à diversidade cultural das sociedades-alvo do processo.

⁷ Apesar de muitas discussões que datam da década de 1950, o conceito de desenvolvimento sustentável foi lançado em 1987, pela World Commission on Environment and Development (BRUTLAND, 1987 apud CHACON, 2007).

Portanto, mais uma vez a ênfase recai sobre os aspectos ambientais e sociais do processo de desenvolvimento, além da necessária atenção aos aspectos culturais dos povos e das nações. Neste processo, destaca-se o respeito à diversidade cultural dos povos e dos diversos grupos sociais presentes no interior de cada nação.

No presente trabalho propõem-se destacar a educação na sua concepção inclusiva como fator determinante para o alcance da sustentabilidade social, como ressalta ainda Sachs (2008, p. 39):

A educação (grifo no original) é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido da autonomia, bem como a autoconfiança e a auto-estima. É claro que tem também um valor instrumental com respeito à empregabilidade.

O acesso à educação é fator determinante para a elevação do nível cultural das comunidades, para a consciência do papel de cada um no contexto social através do reconhecimento de direitos e deveres e da construção da cidadania. Como destacado acima, o acesso a educação e conseqüentemente ao conhecimento proporciona o desenvolvimento de competências individuais como a autonomia, a autoconfiança e a auto-estima, o que converge, obviamente para maiores oportunidades de emprego e renda para os cidadãos, favorecendo a inclusão social.

3.1 O movimento mundial em defesa da educação inclusiva

Apesar da “proposta” de educação inclusiva não se restringir apenas aos grupos caracterizados por apresentarem algum tipo de deficiência⁸, foi a partir da luta a favor do reconhecimento dos direitos dessas pessoas, já em meados do século XX, que se intensificaram os movimentos sociais a favor da construção de uma sociedade inclusiva. “A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva.” (DUTRA; SANTOS, 2010, p.20). De fato, durante séculos diversos grupos sociais foram estigmatizados e excluídos, postos à margem da sociedade e impedidos de usufruírem de seus direitos

⁸ Neste trabalho, o termo deficiência e as suas variações (deficiente, deficiências, etc.) será sempre posto entre aspas por tratar-se de um termo historicamente carregado de preconceito, discriminação e estereótipos. Que assim sendo, reduz o ser humano às suas limitações física, mental/intelectual, sensorial, entre outras.

fundamentais. No campo da educação a realidade não foi diferente, durante séculos milhões de crianças e jovens não tiveram o acesso a esse direito fundamental do ser humano.

Na busca da superação desse quadro histórico de exclusão é que emergem os movimentos sociais organizados em defesa da construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são exemplos de organismos internacionais que tem contribuído decisivamente para as discussões, em nível mundial, a respeito do direito à educação desses grupos sociais marginalizados. Dutra e Santos (2010, p. 20) destacam a importância da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990):

[...] a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, (1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e permanência de todos na escola.

Na busca da continuidade da proposta inclusiva, as autoras destacam ainda a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais⁹: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em Salamanca, Espanha (1994), que propôs aprofundar as discussões a respeito das barreiras existentes nos espaços escolares que impedem a participação efetiva de diversos grupos sociais. Estas duas importantes conferências, de caráter internacional foram pioneiras nas discussões a respeito do direito à educação para todos, e de uma maneira especial às pessoas com *necessidades especiais de aprendizagem*, no caso da segunda, ao passo que chamam a atenção do mundo para a importância da construção de sistemas educacionais inclusivos nos diversos países. Ainda neste contexto, discutiram-se as práticas pedagógicas tradicionais da escola e os seus modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, apontados como geradores de exclusão nos espaços escolares.

Neste ponto do trabalho, percebe-se a pertinência de uma breve abordagem sobre a questão conceitual que vem marcando a trajetória histórica dos grupos de pessoas com “deficiência” e demais pessoas que apresentam diferenças qualitativas na aprendizagem e no desenvolvimento. O conceito de necessidades educacionais especiais, difundido a partir da Declaração de Salamanca (1994) reflete o atual contexto histórico de conquistas e evolução nas concepções de ensino-aprendizagem, “deficiência” e meio social, retirando o foco das dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e enfatizando a influência do meio

⁹ O conceito de Necessidades Educacionais Especiais, devido ao seu caráter atual e a sua abrangência, será discutido mais detalhadamente no decorrer desta seção.

na construção de diversas barreiras que impedem o acesso e a plena participação das pessoas nas diversas atividades sociais (educação, trabalho, lazer, etc.).

Na esteira do processo histórico de luta contra a exclusão educacional e conseqüentemente social, diversos outros momentos de discussão e decisão vêm acontecendo em várias partes do mundo, consolidando o chamado *paradigma da inclusão*. Mais recentemente aconteceram ainda o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, Senegal 2000) e a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York, EUA 2006). Esta última buscou consolidar definitivamente o paradigma da educação inclusiva ao reafirmar a necessidade da construção de sistemas educacionais inclusivos como único meio de se garantir o acesso à educação. Como afirma Fávero (2010, p. 26): “A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência adota o paradigma da total inclusão educacional, pois, para tal documento, o acesso à educação se dá apenas em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.” Outro ponto que merece ser destacado é a questão do conceito de “deficiência” aceito e as potenciais mudanças implícitas neste conceito: “[...] Que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006 *apud* FÁVERO, 2010, p. 26). Este novo entendimento da “deficiência” vem provocando fortes impactos nos diversos ambientes sociais e a mudança na forma de ver e aceitar a “deficiência”. Ou seja:

Em vez do enfoque tradicional, segundo o qual as próprias pessoas portadoras de deficiência eram tidas como responsáveis por todos os seus sucessos e fracassos, modernamente entende-se que a deficiência é um reflexo das condições culturais, econômicas e ambientais, que a provocam e mantêm nos indivíduos. (CARVALHO, 1999, p.18-19).

Quando compreendida sob a ótica da educação ou do processo de ensino e aprendizagem, essa abordagem questiona as práticas e a organização das escolas enquanto instituições de ensino voltadas para grupos homogêneos, que deveriam adequar-se aos padrões de ensino e aprendizagem impostos pela escola (paradigma integracionista).

Sob o ponto de vista do atual paradigma inclusivo da educação não é o indivíduo considerado “deficiente” ou simplesmente considerado inadaptável que deve buscar “moldar-se” ao modelo considerado “normal” pela escola, mas sim a sociedade e a escola devem

prover os meios para que esses indivíduos possam ter acesso aos seus direitos em igualdade de acesso e permanência nos espaços sociais e educacionais.

Esse contexto de discussões e reflexões tem envolvido diversos países, governos e organizações da sociedade. O Brasil vem participando ativamente destes movimentos internacionais em prol da educação inclusiva, como de fato deve, levando em consideração a diversidade cultural e social do seu povo e a existência de um quadro social e educacional que ainda exclui grande parcela da sua população. Para isso tem feito importantes reformas tanto do ponto de vista organizacional do seu sistema de ensino, como do ponto de vista das diretrizes a serem seguidas, sem, contudo, poder afirmar que já conseguiu construir um sistema educacional inclusivo de fato.

3.2 Um novo paradigma educacional: a inclusão

Os esforços empreendidos a nível mundial como os que acabaram de ser citados têm provocado mudanças significativas na direção das políticas públicas de diversos países, notadamente àquelas voltadas para a educação como, por exemplo, a reestruturação dos sistemas de ensino no Brasil, que através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação – MEC, em 2008, vem alterando o papel da educação especial, antes considerada um sistema paralelo e substitutivo da educação geral.

Portanto, os esforços tem se concentrado na busca da construção de sistemas educacionais inclusivos e na garantia do acesso à escola regular para todos os alunos, por meio de novas leis e decretos elaborados para esse fim. Porém a concepção de educação inclusiva defendida neste trabalho não se restringe a mudanças organizacionais nos sistemas de ensino, como também na existência de leis que “garantam” a inclusão de todos os alunos na escola regular. Nesta mesma linha de raciocínio é válida a contribuição de Glat e Blanco (2009, p. 29-30).

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garantem, necessariamente, as condições para o seu cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, como viemos discutindo, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

A educação inclusiva, enquanto paradigma educacional pressupõe uma profunda transformação nos sistemas de ensino e especialmente nas escolas, ao passo que se propõe a incluir a todos e a todas, independentemente das suas especificidades étnicas, religiosas, físicas, sensoriais, mental/intelectual, enfim. Como defende Ainscow (1998 *apud* SÁNCHEZ, 2005, p.15) considerado um dos principais defensores e promotores da inclusão em todo o mundo: “[...] a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola.” Corroborando com Ainscow (1998 *apud* SÁNCHEZ, 2005), a educação inclusiva não é aquela voltada para atender apenas as pessoas socialmente consideradas “deficientes” e sim a grande diversidade naturalmente presente nos seres humanos, o que implicaria na melhoria da qualidade da educação para todos e todas. Esse processo exige um grande esforço de transformação por parte da escola, que precisa reavaliar, questionar e renovar antigas práticas, tornando-se um espaço de todos e para todos.

Portanto é importante que se conheça com profundidade a proposta da educação inclusiva para que se possam evitar os equívocos conceituais e práticos da aplicação deste “novo” paradigma educacional, como por exemplo, o entendimento de que a inclusão reduz-se a simples presença física de alunos com necessidades especiais nas salas de aulas do ensino regular ou ainda a concepção de integração¹⁰ (paradigma anterior ao da inclusão) entendida como inclusão. Portanto, a aplicação deste “novo” paradigma educacional exigirá de todos nós uma outra maneira de se relacionar, de sentir, de viver e conviver com as diferenças, rompendo com antigas práticas competitivas e individualistas tão presentes no nosso dia-a-dia. Refletindo sobre esta questão, Carvalho (1999) nos alerta quanto as possíveis (ou reais) dificuldades para a construção de sistemas sociais inclusivos frente às intensas desigualdades sociais que marcam o nosso tempo e as práticas discriminatórias, agressivas e competitivas que ainda permeiam diversos espaços sociais. Referindo-se ao paradigma da inclusão, Carvalho (1999, p. 38) afirma que:

Trata-se de um ideal, sem dúvida. Um ideal que pressupõe um mundo diferente desse nosso, em que a agressividade e a competitividade não seja tão avassaladoras; um mundo no qual a cooperação não tenha como pressuposto moral a piedade, geradora de benemerência. Precisamos continuar denunciando injustiças sociais e o modelo político-econômico que as produz, reproduz e mantém [...].

¹⁰ O termo refere-se ao chamado paradigma da integração, discutido na seção 4 deste trabalho.

Diante do caráter ainda “novo” do conceito de educação inclusiva, analisaremos algumas definições conceituais desta proposta na visão de alguns autores, para que se possa fazer um paralelo entre a idealização e a realização prática da mesma.

Para Sánchez (2005, p. 11):

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência de ter ou não deficiência).

Mais uma vez, temos aí a reafirmação de que a proposta da inclusão é ampla e abrangente, estendendo-se a todos os alunos e alunas e ao conjunto da escola. Outro ponto observado é a questão da eficácia do ensino “educação eficaz para todos”, que pode ser entendida como a busca da qualidade ou da excelência na educação, que devemos considerar como imprescindível para a existência de escolas inclusivas. A escola não se tornará inclusiva enquanto adotar práticas pedagógicas incompatíveis com as atuais demandas educacionais e as especificidades do seu alunado, se continuar respaldada em uma organização burocrática e apenas cumpridora das normas centrais. Sem esquecer ainda de uma política de valorização dos profissionais da educação compatível com a importância da mesma como fator de mudança social.

Para Howe et al. (1996 *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 11) “Trata-se de estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de seu alunado e colaborar com a erradicação da ampla desigualdade e injustiça social.” Portanto, para esses autores a inclusão representa um caminho para a transformação da escola e da sociedade ao qual está inserida, enquanto instituição capaz de educar a diversidade do seu alunado e promover a erradicação das desigualdades e injustiças sociais, o que converge para a construção de um mundo mais justo e solidário como preconiza os princípios da sustentabilidade. Abordando o tema sob o ponto de vista da conquista de direitos, Sánchez (2005, p. 12) afirma ainda que:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos).

A afirmação acima citada fundamenta-se nas conquistas obtidas através de ampla mobilização social em diversos países e a consequente elaboração de leis, decretos, convenções, declarações, enfim, que protegem e garantem os direitos humanos. Nada mais

justo que possibilitar o convívio e a participação de todos nos diversos espaços sociais, inclusive na escola, independente das suas condições específicas, contando para isso, com as transformações da própria escola.

Ainda refletindo sobre a mesma questão, Falvey e outros (1995 *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 12) nos alerta que “[...] incluir significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto que excluir significa manter fora, apartar, expulsar.” Esses autores discorrem sobre o significado do termo inclusão, que para eles significa fazer parte de algo ou formar o todo, o que seria contrário à ideia de exclusão. Porém, é oportuno enfatizar que incluir vai além de fazer parte de algo ou do todo, inclusão significa também interação, participação, colaboração, decisão, ação, enfim, entendemos a inclusão como um processo dinâmico e não estático, em que os seus atores são corresponsáveis pelo seu êxito, daí a colaboração de Booth (1988a *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 12) quando afirma “[...] que a noção de inclusão compreende dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação”. Ou seja, a inclusão é um processo de construção coletivo e comunitário, que precisa ser desenvolvido com a participação efetiva dos diversos grupos sociais, num diálogo democrático que vise reconhecer e apoiar as demandas e necessidades das pessoas. Transportando esse raciocínio para a realidade escolar, podemos dizer que escola inclusiva é aquela que baseia a sua prática pedagógica e a sua gestão como um todo em princípios como a participação e colaboração. Sem espírito¹¹ de comunidade e/ou sem haver a participação de todos não pode haver inclusão. Essa perspectiva nos reporta a importantes aspectos da sustentabilidade, que serão discutidos adiante.

Ainda referindo-se ao significado da inclusão, Patterson (1995 *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 12) afirma: “[...] é uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela em que todos os alunos sintam-se incluídos.” Patterson vai além e relaciona o conceito e a proposta da inclusão a um estilo de vida, as nossas crenças e valores e ao nosso sentimento de pertencimento ao grupo. Como de fato, incluir significa “mexer” com as nossas crenças, atitudes, valores, enfim, é um processo que exige um esforço de compreensão e mudança por parte de todos no grupo ou na comunidade. A inclusão é um processo capaz de beneficiar a todos, por se opor a toda e qualquer prática segregacionista ou excludente e por ser capaz de estender-se aos diversos âmbitos da vida. Sentir-se incluído é sentir-se aceito a todo momento e em qualquer espaço.

¹¹ O termo espírito é aqui empregado significando todo o contexto de relações que permeiam as ações, intenções e significados que envolvem os sujeitos participantes do processo de inclusão.

Refletindo sobre a contribuição dos autores acima citados depreende-se que a simples presença (física) de alunos com “deficiência” ou outros comprometimentos que afetem o desenvolvimento e aprendizagem não garante a sua inclusão educacional e social, estas requerem participação efetiva, aceitação por parte do grupo, colaboração e sentimento de pertencimento que deve estender-se a todos e a todas. Depreende-se ainda que a inclusão é um processo complexo e dinâmico que ultrapassa a fronteira dos espaços físicos e das nossas ações, relaciona-se com a nossa concepção de mundo, com nossos valores, enfim, com os nossos paradigmas.

3.3 Educação Inclusiva e Sustentabilidade

Após tudo o que foi exposto sobre o paradigma da inclusão e os seus pressupostos, ou seja, após conhecermos algumas abordagens mais críticas e fundamentadas deste processo, podemos enfim buscar alguns vínculos ou os pontos de articulação entre esta “proposta” e a da sustentabilidade ou do desenvolvimento sustentável.

Parte-se do pressuposto de que não poderá haver sustentabilidade com exclusão em qualquer de suas formas e de uma maneira especial com relação à educação. A sustentabilidade requer necessariamente participação, respeito à diversidade cultural, política, religiosa e étnica dos povos, e como afirma Gadotti (2009, p. 92): “A educação é fundamental para alcançar a sustentabilidade, para criar um futuro mais sustentável.” Um povo sem acesso à educação é um povo excluído de um direito fundamental, do acesso ao conhecimento socialmente produzido, sujeito à manipulação e a subordinação, sem condições de participar da construção do seu próprio destino e de compreender a importância urgente e necessária de construirmos um mundo mais justo e solidário para todos. Neste sentido Gadotti (2009) propõem uma definição de sustentabilidade: “Sustentabilidade é o sonho de bem viver, equilíbrio dinâmico com o outro e com a natureza. Ela implica cuidado para com o planeta e para com toda a comunidade da vida. Ela se opõe a tudo que sugere egoísmo e injustiça.” Nesta perspectiva, sustentabilidade não significa apenas protegermos a natureza ou plantarmos mais árvores ou ainda pararmos de destruir. Não podemos separar as necessidades do planeta das necessidades humanas, as questões ambientais e sociais caminham lado a lado. Sachs (1994 *apud* CHACON, 2007) aponta a sustentabilidade social como uma das

dimensões do ecodesenvolvimento¹², que segundo ele viabiliza a construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdades sociais e com uma melhor distribuição de renda e dos bens socialmente produzidos. Daí a inviabilidade de uma proposta de desenvolvimento sustentável que não contemple as ações voltadas para a inclusão social e/ou educacional, que não se proponha discutir questões como a pobreza, o desemprego, o analfabetismo, entre outros problemas sociais que afetam a sociedade global.

A questão é complexa, partindo do pressuposto que o processo civilizatório vivido até os dias atuais sustentou-se em uma visão limitada de homem e de mundo.

Os paradigmas clássicos, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Precisamos de outros paradigmas, fundados numa visão sustentável do planeta Terra. (GADOTTI, 2009, p.73).

O atual modelo de desenvolvimento adotado mundialmente respaldado nos avanços técnicos e na “hegemonia” das forças de mercado tem provocado resultados negativos em diversos contextos em que vem sendo aplicado. A busca do progresso material através do consumo levou a atual civilização a uma crise sem precedentes. A construção de um mundo sustentável, portanto, requer necessariamente uma mudança paradigmática, transição complexa frente ao atual contexto internacional de expansão da globalização e consequentemente do capitalismo.

Aliado aos princípios da sustentabilidade (como já constatamos a convergência entre as “propostas”) e ao potencial transformador deste paradigma, atuando sobre o campo mais específico da educação, os pressupostos da educação inclusiva podem ser apontados como um caminho efetivo e alternativo na busca da construção de um mundo mais justo e solidário. Como reafirma Gadotti (2009, p. 11): “Vivemos uma crise de civilizações. A educação poderá ajudar a superá-la”.

Diante do exposto até aqui, depreende-se que a educação inclusiva comunga da mesma base de sustentação filosófica, ontológica e epistemológica da sustentabilidade, ou seja, ambas as “propostas” convergem para a construção do paradigma holístico¹³. O

¹² Antes do conceito de desenvolvimento sustentável virar moda, o termo ecodesenvolvimento foi bastante discutido na década de 1970 do século XX. Ignacy Sachs foi um dos autores que participaram desse momento histórico, ao reformular esse conceito e definir suas dimensões. Na verdade essa foi uma antecipação da formalização das intenções promovidas com a disseminação da idéia (sic) de sustentabilidade. (CHACON, 2007, p. 111).

¹³ A palavra grega *holos*, significa todo. Bauer (1999) diz que “os propositores de um paradigma holístico preconizam que nenhum aspecto da realidade e do conhecimento humano deve ser deixado de fora na

sentimento de pertencimento ao planeta. A Terra como nossa casa e a humanidade como corresponsável pelo seu destino, o respeito ao planeta e a todas as formas de vida nele presentes. O diálogo entre povos e nações respaldados no respeito à diversidade cultural e étnica dos diversos grupos sociais. A sustentabilidade requer a busca do equilíbrio interior de cada um de nós, entre nós (nas relações humanas) e nas nossas relações com o planeta e os demais seres, ou seja, a sustentabilidade requer uma mudança radical no pensar, sentir e agir da humanidade. Essa perspectiva se opõe ao nosso atual modelo de vida, guiado pela lógica do mercado, que induz ao individualismo, a competição predatória e ao consumismo. Valores como a solidariedade, o respeito ao outro e as suas diferenças, a participação e a colaboração são comuns tanto ao paradigma da sustentabilidade quanto ao paradigma da inclusão social e/ou educacional.

Promover a inclusão educacional, por sua vez, requer além da melhoria da qualidade do ensino e a atenção à diversidade humana, olhar “o outro” não como um concorrente, mas como um irmão que coabita a mesma matéria¹⁴, a Terra, e que é corresponsável pelo seu destino.

Todo o esforço teórico e argumentativo empreendido até aqui converge para a defesa da “tese” de que ambos os processos de construção da sustentabilidade e da inclusão social e/ou educacional são intrínsecos e inseparáveis, ou seja, não se pode construir uma sociedade sustentável sem inclusão social e/ou educacional, e a inclusão social e/ou educacional, por sua vez, concorre para a construção da sustentabilidade. Por fim, considera-se que para atingirmos os objetivos necessários precisamos não apenas de reformas ou ajustes na legislação. A mudança necessária é paradigmática, exige uma mudança profunda no pensar e agir da humanidade. A educação constitui-se como um importante caminho para esse fim, desde que alicerçada nos princípios da inclusão e da sustentabilidade.

construção de uma nova visão de mundo, tão necessária em face dos gigantescos desafios com que se defronta a humanidade”. (COSTA; COSTA, 2009, p. 23).

¹⁴ Termo utilizado por Gadotti (2009) para referir-se a visão do planeta terra no sentido de Gaia, nossa casa comum e a humanidade como comunidade terrestre.

4 ABORDAGEM SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/SEESP 2008)

Na seção anterior foi discutida a inclusão enquanto paradigma social e educacional, explicitando aspectos como os seus princípios e pressupostos. Na continuidade das discussões relativas a essa temática e sob a influência dos movimentos sociais e políticos (conferências, fóruns, convenções, etc.) de caráter nacional e internacional, como já citado, o Brasil, publicou em janeiro de 2008, a sua *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*¹⁵. A proposição dessa política tem desencadeado a discussão em torno da questão da inclusão de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem nas escolas regulares, trazendo a tona uma série de questões implicadas nesse processo.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) tem provocado calorosos debates no meio escolar e acadêmico ao reafirmar o paradigma da Inclusão e resignificar o conceito de Educação Especial. Dutra e Santos (2010, p.22) afirmam que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos; e o público alvo da educação especial constituído pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Antes, porém, de discutirmos essa “proposta” mais detalhadamente é oportuno destacar que a perspectiva inclusiva da educação no Brasil já vinha sendo “gestada”, como constatada nos seguintes documentos:

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, MEC/SEESP, 2008, p.13).

Portanto, o caráter transversal e complementar da educação especial já havia sido formalizado através de um instrumento legal de âmbito nacional e de defesa dos direitos das

¹⁵ Entendida também como Política Nacional de Inclusão.

peças com “deficiência”. Ainda para demonstrar que a publicação desta política de inclusão não significou uma ruptura nas diretrizes das políticas públicas brasileiras voltadas para a educação na perspectiva da inclusão, destacam-se as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001*, no seu artigo 2º, determinam que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, MEC/SEESP, 2008, p. 13).

O conhecimento desses documentos demonstra que a proposta inclusiva da educação vinha sendo pensada e formalizada há anos no Brasil. Se ainda hoje, encontra-se fortes barreiras no meio escolar para se efetivar a inclusão dos diversos grupos sociais, isto se deve a falta de atenção e prioridade dada às ações propostas por estes documentos por parte do Estado, da própria escola ou ainda por ambos.

Considera-se ainda como fundamental para a compreensão da proposta inclusiva de educação no Brasil uma breve abordagem sobre o papel da Educação Especial e a “transição” do paradigma anterior, respaldado na *proposta integracionista de educação*, para o paradigma atual, alicerçado nos princípios e pressupostos da *inclusão educacional*.

Machado (2008, p. 12) nos reporta as origens da Educação Especial, enfatizando o paradigma que lhe deu sustentação:

Em sua origem (século XIX), a Educação Especial sustentava-se no paradigma segundo o qual a formação das pessoas com alguma “enfermidade” (aspas no original) deveria se orientar no sentido de prepará-las para a sociedade, o que exigia uma concepção de ensino que propiciasse a sua adaptação aos padrões sociais já estabelecidos pelos grupos majoritários.

Com base nas palavras do autor, pode-se afirmar que historicamente a Educação Especial respaldou-se em práticas de “atendimento” que consideravam as pessoas com “deficiência” como “portadores de alguma enfermidade”, e que assim sendo, deveriam ser submetidas a processos “educacionais” que visavam corrigir ou superar a “deficiência”, adaptando-as aos padrões sociais da época. Essa concepção de “educação” respaldou-se em práticas em que se enfatizavam as estratégias terapêuticas com o intuito de normalizar¹⁶ os sujeitos por ela “atendidos”. Portanto, dentro deste contexto, a preocupação com a

¹⁶ Glat e Blanco (2009) nos alerta que este termo não significou normalizar a pessoa com “deficiência”, como erroneamente se pensou, mas sim buscar tornar o seu ambiente (os recursos e serviços a elas destinados) o mais próximo possível do comumente usado pelas demais pessoas do seu grupo social.

aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e acadêmico destes sujeitos ficava em segundo plano, priorizando-se as práticas e estratégias corretivas, com objetivo de “adaptá-los e fazê-los apresentar características comportamentais socialmente aceitas”.

Para Sasaki (1997, p. 30) *apud* Machado (2008, p. 33):

Ainda hoje a Educação Especial desempenha rigorosamente esse modelo, isto é, “o modelo médico de deficiência tenta melhorar as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade”. [...] Analisa que a década de 1960 pode ser considerada como o ápice na criação de instituições especializadas – centros, escolas, oficinas -, cujas finalidades, segundo Skliar (1997b) ressalta, estariam relacionadas mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia, o que tem justificado uma baixa expectativa pedagógica dentro das escolas especiais.

Os autores citados, portanto, descrevem as características e traços marcantes da Educação Especial daquela época que ainda hoje acompanham esse “modelo” de educação. Ressaltando ainda que além do caráter ideológico presente nos objetivos e intenções dos programas de Educação Especial, haja vista não priorizar o processo pedagógico e buscar a autonomia dos sujeitos por ela “atendidos”, essa modalidade de educação foi marcada ainda por um viés assistencialista, respaldado na caridade e beneficência. Esse modelo “médico da deficiência” concentrou o foco da atenção não somente dos profissionais da área médica, tanto como dos profissionais da área da educação na “deficiência” intrínseca dos sujeitos, buscando corrigi-la e/ou superá-la em detrimento da preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, o que gerou uma baixa expectativa desses profissionais com relação à aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos.

Conforme Glat e Blanco (2009, p. 19):

Na maioria das instituições especializadas (públicas ou de iniciativa da sociedade civil), o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos.

Diante do que foi exposto até aqui se constata que apesar da contribuição que esse modelo de educação trouxe para as pessoas com “deficiência” e outras limitações mais severas, ao dar os primeiros passos com relação ao atendimento “educacional” e trazer a preocupação com esses grupos antes totalmente excluídos da sociedade para os governos e a sociedade em geral, numa abordagem mais crítica de todo esse processo pode-se constatar que esse modelo trouxe também sérios prejuízos para o desenvolvimento dessas pessoas. Ao

construir um “modelo” e um “perfil” de “atendimento” com baixas expectativas pedagógicas, priorizando o suporte clínico-terapêutico, essa perspectiva constitui-se ainda hoje como um forte entrave para a construção de uma proposta inovadora e transformadora de educação para esses grupos injustamente considerados “deficientes”.

Para melhor situar o advento da Educação Especial no Brasil, Glat e Blanco (2009, p.20) nos diz que:

No Brasil, os anos de 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências. Em 1973 foi criado, no Ministério da Educação, o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais.

Portanto, a partir desta data a Educação Especial torna-se política de Estado no Brasil, com a criação de diversos órgãos e instituições criadas para esse fim. Passando a funcionar como um subsistema ou sistema paralelo ao sistema regular de ensino, com organização e estrutura própria. Este aspecto é fundamental para a compreensão da atual Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil. É importante ainda destacar, nas palavras das autoras: “a preocupação do sistema educacional em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências”. Isto demonstra mais uma vez que a perspectiva inclusiva da educação vinha sendo “sinalizada” há décadas no Brasil.

Para uma melhor compreensão do que foi exposto até aqui sobre a constituição e consolidação do sistema de Educação Especial no Brasil, vale destacar mais uma vez a contribuição de Glat e Blanco (2009, p. 15):

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo o ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de “especiais”, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns.

Ante ao exposto percebe-se o caráter dicotômico entre a Educação Especial e o sistema regular de ensino, com áreas de atuação e atribuições bem definidas, o que para muitos estudiosos dessa realidade no Brasil, representou mais um “empecilho” para o direito ao acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais na escola, ao manter certo distanciamento entre estes profissionais e assim dificultar um trabalho conjunto no sentido de

apoiar e subsidiar a inclusão dos alunos com deficiência e outras limitações que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Com o avanço das pesquisas no campo da Educação Especial, com o aperfeiçoamento das técnicas de ensino e o desenvolvimento de novas metodologias, o modelo “médico”, respaldado no suporte clínico-terapêutico, com foco na deficiência intrínseca dos sujeitos foi sendo substituído por uma nova maneira de ver a pessoa com “deficiência” e o meio ao qual estava inserida. Essa nova perspectiva trouxe a preocupação com relação às barreiras impostas pelo meio social à pessoa com “deficiência” e abriu espaço para a construção de novas propostas educacionais, em que tanto à condição orgânica e subjetiva dos sujeitos quanto às condições ambientais a ele oferecidas eram levadas em consideração. Estava surgindo um “novo” paradigma, respaldado na *filosofia da Normalização*, que buscou reconhecer o direito das pessoas com “deficiência” e outras limitações mais severas de participarem da vida em sociedade, reconhecendo a necessidade dos diversos espaços sociais, entre estes a escola, de buscarem formas e meios de propiciar a participação destas pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, Carvalho (1999, p. 35), afirma que:

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto de relações, o que determina a sua interação com diversos grupos sociais. Integração implica reciprocidade. Sob o enfoque escolar, é um processo gradual e dinâmico que pode adotar formas diferentes de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

No contexto da “proposta integracionista”, pela primeira vez na história, as pessoas com “deficiência” e outras condições peculiares de desenvolvimento tiveram a oportunidade de usufruir dos espaços de convivência social (trabalho, lazer, educação, etc.), desde que apresentassem condições de serem “inseridas” nesses espaços. Portanto, integração pressupõe seleção e adaptação (por parte da pessoa com “deficiência”), e a busca pelo ambiente *menos restritivo possível*, como reforçam as palavras de Glat e Blanco (2009, p. 22):

[...] seguindo a filosofia da Normalização, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado *Integração*, o qual se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível. Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em sala de recursos ou outras modalidades especializadas.

A “proposta” integracionista de educação perdurou por décadas no Brasil e marcou o período em que a educação especial organizou-se como uma modalidade educacional paralela e substitutiva ao ensino comum, porém com a possibilidade dos educandos com necessidades especiais de aprendizagem serem “inseridos” nas classes do ensino regular. Esse paradigma está representado em documentos legais como a Constituição Federal de 1988 (Art. 208, inciso III) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (Art. 58, Da Educação Especial). Ambos os documentos citados reconhecem o direito de todos à educação e o atendimento educacional especializado aos *portadores de necessidades especiais*¹⁷, porém ao utilizar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” referindo-se a oferta deste serviço, abriu a possibilidade de o ensino especializado substituir o ensino regular.

As práticas integracionistas da Educação Especial no Brasil caracterizaram-se pelo seu caráter seletivo e pela oferta de diversas modalidades de atendimento que iam desde o ensino em classes comuns (integração total), ensino em classes especiais da rede regular (integração parcial) e ensino em centros hospitalares. A “integração” em classes comuns do ensino regular somente poderia acontecer após o educando apresentar as condições exigidas para esse fim. Portanto, pode-se dizer que todo o esforço de mudança e superação deveria partir do próprio educando com “deficiência” ou outras condições peculiares de aprendizagem, permanecendo a escola com as mesmas práticas e lógica de organização, gestão e ensino. Este foi um dos aspectos mais criticados no contexto das práticas integracionistas. Como ressaltam Blanco (2009, p. 22) e Bueno (*apud* GLAT; BLANCO, 2009, p.22):

O modelo de Integração, por sua vez, também foi, com o tempo, amplamente criticado, por exigir uma “preparação” prévia dos alunos com deficiências para a sua adaptação ao ensino regular. Como resalta Bueno (2001), o problema continuava centrado no aluno e no ensino especial, já que à escola regular caberia apenas educar aqueles com condições de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação com as necessidades individuais. Conseqüentemente, a maioria desses educandos continuava segregada em escolas ou classes especiais, por não apresentar condições de ingresso nas turmas regulares.

Diante do exposto, constata-se que apesar da proposta integracionista buscar romper com o isolamento e com os processos de exclusão que marcaram o período anterior e

¹⁷ No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência (SASSAKI, 2005 *apud* SÁNCHEZ, 2005).

de organizar-se como um processo gradual e seletivo de inserção dos educandos com necessidades especiais, apresentando diversas alternativas de “atendimento”, esse modelo de Educação Especial desgastou-se com o tempo, por não conseguir provocar mudanças efetivas nos sistemas de ensino e nas escolas de um modo geral mantendo o distanciamento entre o sistema regular de ensino e a Educação Especial. Essa mesma problemática foi também percebida com relação aos profissionais que atuam nessas áreas, que continuaram desenvolvendo suas práticas de maneira isolada, sem estratégias de articulação que seriam fundamentais para o êxito da proposta integracionista. Acrescenta-se a esse quadro, a permanência das práticas escolares alicerçadas numa visão homogenia de ensino-aprendizagem, exigindo, por parte do educando, independente da sua condição peculiar, a adaptação ao ensino proposto.

As décadas finais do século passado e início deste século configuraram uma realidade sócio-política marcada pela continuação da luta pelos direitos de participação e acesso das pessoas com “deficiência” e outros grupos marginalizados da sociedade em todo o mundo. Este movimento foi marcado por uma nova maneira de conceber a sociedade e os seus espaços de “convivência”, tanto como as necessidades comuns e especiais das pessoas. Estava se consolidando um novo paradigma social e educacional, como já abordado no presente trabalho, estamos nos referindo ao *paradigma da Inclusão*. Neste trabalho iremos focalizar essencialmente o processo de inclusão na sua perspectiva educacional no contexto brasileiro. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008, p. 11).

Como já exposto anteriormente, o Brasil publicou a sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. A análise desta política e do contexto educacional sobre o qual incide demonstra que o seu principal objetivo seria consolidar a perspectiva inclusiva da educação no Brasil, superando obstáculos não transpostos pelo paradigma anterior (Integração educacional) e reafirmando os princípios e pressupostos da inclusão já respaldados em outros documentos anteriormente elaborados e citados no presente trabalho.

Ante a abrangência da proposta concernente a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na presente análise optou-se por destacar a nova concepção de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SEESP, 2008) ao qual iremos nos referir apenas como *Política Nacional de Inclusão*, a concepção de Educação Especial é entendida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo como principal atribuição ou objetivo subsidiar os educadores e educandos com necessidades especiais no processo de inclusão escolar. Essa nova abordagem de Educação Especial inspira-se no movimento internacional em prol da educação inclusiva.

Portanto, a referida política traz mudanças profundas na organização do sistema educacional brasileiro ao reorientar o papel da Educação Especial, que deixa de ser um sistema paralelo e substitutivo para torna-se um sistema transversal e não substitutivo dentro do sistema geral de educação. Essa nova orientação política, legal e pedagógica traz mudanças significativas também ao nível das instituições de ensino ao considerar o direito à educação efetivado apenas com a matrícula e permanência do aluno (a) na escola regular. Neste contexto, a escola precisa se reorganizar para que possa atuar junto a enorme diversidade de educandos presentes no meio social. Percebe-se que esta proposta visa superar obstáculos antes intransponíveis pela proposta integracionista, buscando aproximar os serviços da educação especial da escola regular e construir práticas colaborativas entre ambas e os seus profissionais, o que não vem sendo tarefa fácil, ante ao exposto sobre as práticas “dicotômicas” que tem marcado o ensino comum e especial. Nesta perspectiva, ficam definidos os “papéis”: cabendo a função de escolarizar as instituições regulares de ensino e a função de ofertar o atendimento educacional especializado à Educação Especial.

Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, MEC/SEESP, 2008, p. 19).

As instituições especializadas, neste contexto, tornam-se centros de apoio especializado onde se realizará o atendimento educacional especializado - AEE no contra turno escolar em consonância com as ações da escola, visando o alcance da inclusão escolar. Lembrando ainda que a Política Nacional de Inclusão orienta que esse atendimento aconteça preferencialmente na própria escola. Com relação a este aspecto a referida Política esclarece ainda que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, MEC/SEESP, 2008. p.20).

Para viabilizar a proposta inclusiva da educação no âmbito das escolas regulares e “aproximar” ensino comum e o ensino especial (Educação Especial) a lei orienta que o atendimento educacional especializado se dê preferencialmente na própria escola, e para isso o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP desenvolveu o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais.¹⁸ Estes espaços, criados no âmbito escolar, seriam disponibilizados para o trabalho especializado junto aos alunos público alvo da Educação Especial, assim considerados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A ideia é que a escola regular seja capaz de educar a todos e a todas e disponha de recursos técnicos, humanos e pedagógicos que possibilitem dar respostas educacionais compatíveis com as necessidades de todos os alunos. Para esse fim é instituído o Decreto nº 6.571/2008 que institui a política de financiamento para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Uma reflexão mais aprofundada dessa proposta leva a alguns questionamentos e/ou preocupações diante da realidade vivenciada, pois apesar dos esforços por parte do poder público em disseminar e implantar a “cultura inclusiva” no meio educacional através dos programas de formação de professores e apoio às escolas por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais, além de outras ações não menos importantes, percebe-se a resistência e/ou o despreparo dos profissionais em lidar com essa “nova” perspectiva de educação. O que faz com que a escola ou a maioria delas, no Brasil, continuem desenvolvendo suas práticas sem considerar as peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento da grande maioria dos educandos. A prática escolar que vem sendo desenvolvida nas escolas demonstra dificuldades para efetivar a articulação entre os

¹⁸ As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e de informática. Estas salas permitem que o AEE, feito no turno oposto ao da sala de aula comum, seja realizado na própria escola em que o aluno frequenta ou em outra escola próxima. (MACHADO, 2010, p. 60).

profissionais do ensino comum e do ensino especializado, tanto como para conscientizar quanto ao papel de cada um deles no contexto da proposta inclusiva de educação. Essas questões serão retomadas e aprofundadas na seção 6 deste trabalho.

4.1 A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação de surdos (as)

Entre todos os grupos caracterizados por apresentarem necessidades educacionais especiais, os surdos¹⁹ destacam-se por apresentarem características linguísticas e culturais específicas. Caracterizam-se ainda por serem capazes de “construírem” comunidades de grupos de surdos que interagem a partir das suas especificidades linguísticas e culturais. Skliar (1998, p. 28) *apud* Machado (2008, p.53) afirma que: “Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda²⁰ senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções”. Essa perspectiva de surdo e surdez será discutida e fundamentada na seção seguinte.

As pessoas com surdez, assim como outros grupos minoritários da sociedade, sofreram um intenso processo de exclusão social e educacional, por não se “encaixarem” nos padrões socialmente aceitos pelos grupos majoritários. Posteriormente submeteram-se aos processos “educacionais” das instituições especializadas respaldados no atendimento clínico-terapêutico (já exposto neste trabalho) e nas últimas décadas vem tentando “integrar-se” as comunidades escolares através da proposta de integração e inclusão educacional. Porém, como viemos discutindo, a escola continua mantendo os mesmos padrões de ensino e organização, mantendo-se como um espaço que não valoriza e respeita a diversidade e as características peculiares de aprendizagem e desenvolvimento dos diversos grupos que dela tentam fazer parte. É o caso dos surdos, que apesar de atualmente terem acesso à escola, como preconiza a política nacional de inclusão, não conseguem expressar a sua língua e a sua cultura nos espaços escolares.

¹⁹ Entende-se por surdos (as) os indivíduos que sofreram perda auditiva de grau severo (70 dB a 90 dB) ou profundo (perda superior a 90 dB) de natureza congênita ou pré-lingual, necessitando portanto de recursos pedagógicos específicos de aprendizagem. Acrescente-se ainda que estes sujeitos tem como principal recurso para a compreensão e apreensão da realidade as suas experiências visuais.

²⁰ Conjunto de representações e/ou significações produzidos pela comunidade surda, manifestos principalmente através da língua de sinais. (SKLIAR, 1998 *apud* MACHADO, 2008).

Historicamente o surdo tem sofrido uma imposição linguística dos ouvintes. Na maioria das vezes não tem escolha quanto ao qual grupo pertencer. Essa compreensão não implica dizer que os surdos devam ignorar os ouvintes, mas sim que eles podem e devem ter acesso às duas realidades linguísticas. (MACHADO, 2008, p. 53).

As palavras do autor denunciam que dos surdos foram retirados à oportunidade de constituírem-se enquanto grupo social com características e peculiaridades próprias. As propostas e modelos educacionais que lhes foram “assegurados” ainda não conseguiram consolidar-se como efetiva proposta educacional para esses grupos.

Mais recentemente, com o advento do paradigma da inclusão e a proposta de incluir a todos, independentemente das suas condições físicas, sociais, emocionais e psicológicas, os grupos de surdos, seus familiares e profissionais que atuam junto aos mesmos ficam apreensivos diante da possibilidade de ter acesso a uma escola que reconheça e respeite as suas especificidades linguísticas e culturais.

Diante destas considerações, cabe indagar: o que propõe a Política Nacional de Inclusão para os educandos surdos? Como reconhecer, respeitar e valorizar a cultura surda no contexto da escola regular? Como viabilizar a aprendizagem da língua brasileira de sinais – LIBRAS as crianças “incluídas” nas escolas regulares?

Diante do exposto até aqui e das indagações feitas lançaremos um olhar sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE para a surdez, na tentativa de compreender de que forma os sistemas de ensino e as escolas regulares em particular, irão desenvolver estratégias de ensino capazes de viabilizar o acesso ao conhecimento para os alunos surdos, considerando as suas especificidades linguísticas e culturais.

4.2 O Atendimento Educacional especializado (AEE) para a surdez

Segundo as Diretrizes Nacionais para o Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com surdez (DAMÁZIO, 2007, p.14):

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Segundo essa proposta, ao ingressar na escola (regular) o aluno surdo terá acesso aos recursos de que necessita para garantir a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento,

sendo a inclusão escolar uma garantia legal. A partir destas proposições inicia-se o debate em torno da questão da educação do surdo, principalmente nos primeiros anos de escolarização da criança surda, em que esta necessita ter o contato com a sua língua materna e com os seus pares surdos. De que forma é possível a escola viabilizar as condições de aprendizagem para a criança surda considerando-se as suas especificidades linguísticas e culturais?

Conforme Dorziat (1998) *apud* Damázio (2007, p. 14) “o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial. Esta autora observa que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez”. Conforme já discutido no presente trabalho, a questão da língua permeia os debates em torno da educação do surdo, para a autora além da questão linguística, diversos outros fatores devem ser considerados. Damázio (2007, p. 14) afirma que:

Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida.

De fato, construir ambientes estimuladores, desafiantes, que explorem as capacidades do educando surdo é fundamental, tanto como é fundamental propiciar-lhe um ambiente sociolinguístico adequado. As crianças surdas brasileiras não tem tido ainda a oportunidade de conhecer e vivenciar as potencialidades da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS por não terem tido a oportunidade de acesso a ambientes escolares verdadeiramente bilíngues, resolver a questão da língua no processo educacional da criança surda é o primeiro passo para proporcionar-lhe uma educação efetiva. É farta a produção de material de pesquisa que tem apontado às barreiras linguísticas como o principal problema na educação do surdo. Ao se apontar a questão da língua como prioritária na educação dos surdos, não se está desconsiderando que os demais fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem sejam ignorados, mas sim, que a questão linguística continua sendo a maior barreira para o acesso ao conhecimento para os sujeitos surdos. Quanto à comparação feita pela autora sobre o aproveitamento e/ou rendimento do aprendizado entre surdos e ouvintes é preciso lembrar que sendo o processo de ensino-aprendizagem uma atividade essencialmente humana é natural que surja problemas e que nem todos atinjam os padrões esperados, porém, as estatísticas de abandono e/ou repetência entre os educandos surdos continuam muito maiores se comparado relativamente aos demais educandos (ouvintes). Como já exposto no presente

trabalho, pesquisas com crianças surdas, que adquiriram esta língua na idade certa demonstra que é através dela que a criança constrói linguagem, possibilita as interações sociais e desenvolve os processos mentais superiores, sendo esta uma “porta” de acesso ao conhecimento socialmente produzido pelo grupo social.

Considerando-se estas questões é que a Política Nacional de Educação Inclusiva (MEC/SEESP 2008) propõem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que reconheça as peculiaridades dos alunos com surdez, propondo assim, a sua participação no Atendimento Educacional Especializado – AEE, bem como outros apoios necessários na sala regular de ensino. Segundo Damázio (2007) essa diretriz educacional orienta que as atividades pedagógicas com os alunos com surdez nas escolas regulares deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é aconselhado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez;
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais;
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Para a análise da proposta do AEE para os alunos com surdez tomaremos por base o que propõe esses três momentos didático-pedagógicos, além das considerações concernentes ao planejamento dessas ações.

De fato, a proposta procura contemplar as necessidades dos alunos com surdez, considerando, principalmente, a sua especificidade linguística, sem, contudo, fazer referência as suas especificidades culturais. Podem-se considerar alguns pontos fundamentais dessa proposta como, por exemplo, a orientação dada para que se planeje este atendimento a partir

do estágio atual de desenvolvimento do aluno surdo, a observância quanto aos termos científicos trabalhados em sala de aula e a sua tradução/interpretação para a LIBRAS, tanto como a preocupação em envolver profissionais surdos nas ações propostas, o que como vimos, é bastante positivo para a criança ou jovem surdo na perspectiva da construção da sua identidade e o seu contato com a cultura surda. Porém, na prática pode-se perceber alguns entraves a essa proposta. Entre estes podemos citar a carência de profissionais habilitados na área da surdez (instrutor de LIBRAS) e na área de Língua Portuguesa e LIBRAS (professor de português como segunda língua), as dificuldades dos alunos surdos, principalmente as crianças com relação à frequência a escola em horários de contra turno, por dependerem muitas vezes dos pais ou responsáveis para conduzi-las até a escola.

Quanto ao planejamento a ser desenvolvido para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Damázio (2007, p. 26) afirma que:

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino.

Portanto, para a condução do trabalho de atendimento ao aluno surdo na sala de recursos (espaço escolar indicado para este atendimento) orienta-se para o planejamento coletivo, capaz de envolver todos os profissionais responsáveis pela aprendizagem desses alunos para que possam desenvolver um plano conjunto de atuação capaz de superar as barreiras e/ou limitações impostas ao processo de ensino-aprendizagem desses educandos. Este trabalho conjunto é de fundamental importância ao passo que se propõe a aproximar e “unir” o trabalho dos professores das classes regulares e dos especialistas na área da surdez, em busca de objetivos comuns. Além de que, esta interação propicia momentos de troca de conhecimentos fundamentais para a elaboração do plano de atendimento especializado, que envolve a definição de conteúdos a serem trabalhados e dos recursos e/ou materiais didáticos necessários para a execução do plano. Estes profissionais devem ainda observar atentamente o desenvolvimento dos alunos e a efetividade prática do plano de atendimento, realizando as mudanças necessárias para a sua efetividade.

Mais uma vez cabem aqui alguns comentários, que apesar de terem um conteúdo crítico, são respaldados na nossa vivência cotidiana nos ambientes escolares. Inúmeras escolas regulares não tem no seu quadro docente o profissional surdo, apesar de terem alunos surdos regularmente matriculados. A escola ainda não compreendeu o papel deste profissional

no seu meio! E mais, a interação entre o profissional especializado (professor da sala de recursos multifuncionais, por exemplo) e professores das turmas regulares continua sendo um desafio para a escola.

5 AS ABORDAGENS SÓCIO-INTERACIONISTA E SOCIOANTROPOLÓGICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS SURDOS (AS)

Esta seção propõe-se a aprofundar as reflexões e questionamentos a respeito da educação de surdos. Buscando subsídios para a sua compreensão nas concepções sócio-interacionista do desenvolvimento e da aprendizagem e socioantropológica da surdez. Além de focalizar a educação de surdos no Brasil e no município de Juazeiro do Norte.

A abordagem sócio-interacionista ou socioconstrutivista tem sido utilizada em diversos trabalhos acadêmicos (dissertações de mestrado) que abordam a educação de surdos por enfatizar o papel da *linguagem* e das *interações sociais* para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

A concepção interacionista do desenvolvimento apoia-se, portanto, na ideia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 36)

Portanto, esta concepção distingue-se de outras abordagens sobre o desenvolvimento humano (inatista e ambientalista) por considerar a criança como um ser ativo na apropriação do conhecimento e por enfatizar o caráter social da aprendizagem e do desenvolvimento, defendendo que a construção das características humanas depende do convívio e da interação social. Essas características, por sua vez, são construídas ao longo de toda a vida do ser humano. Nesta perspectiva:

Especial importância é atribuída ao fator humano presente no ambiente. É através da interação com outras pessoas, adultos e crianças que, desde o nascimento, o bebê vai construindo suas características (seu modo de agir, de pensar, de sentir) e sua visão de mundo (seu conhecimento). (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 36-37)

Para os propositores dessa abordagem as noções e conceitos construídos pela criança no decorrer da sua vida são mediados constantemente pelos adultos e crianças mais experientes, e nesta interação a criança vai assimilando o conhecimento socialmente construído ao longo de séculos e apropriados pelo seu grupo social, num processo de internalização de regras, princípios, costumes, enfim, tendo acesso as características culturais do seu grupo social. Neste processo de assimilação e construção de noções e conceitos do mundo real, essa abordagem considera a criança como um ser ativo, capaz de formar a sua

própria concepção da realidade, partindo do pressuposto de que essa construção parte do social para o individual. Como destacam Fontes e Freixo (2004, p. 16-17): “Ao considerar que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento é um processo eminentemente social, e que as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, são historicamente desenvolvidas, e resultam da actividade (sic) prática...”. Portanto, será a partir do contato da criança com o meio, notadamente com o meio social que ela irá desenvolver funções psicológicas tipicamente humanas, ou seja, as habilidades de percepção, pensamento, discriminação, generalização, etc., ao envolver-se em diversas atividades práticas no seu meio sociocultural.

No trabalho de Vygotski e nos dos seus seguidores, especialmente no dos seus compatriotas Luria e Leontiev, encontra-se uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 49).

Conforme os autores acima citados, Vygotsky²¹ incorporou e enfatizou nos seus estudos a perspectiva social e histórica da construção do conhecimento humano, considerando-o como um processo histórico de construção coletiva. O desenvolvimento e a aprendizagem seria o processo de apropriação do conhecimento socialmente construído, mediado pelas relações e interações da criança com o meio físico e social, tendo como elemento básico o desenvolvimento da linguagem.

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora da linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão de futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato. (VIGOTSKI, p. 17)

Portanto, Vygotsky enfatizou e atribuiu um papel de destaque para a linguagem e a aprendizagem, considerando que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento sem estar necessariamente dependente do estado de maturação biológica do indivíduo, e que esta é mediada pela linguagem. No que concerne à aquisição e função da linguagem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, ele considerou a linguagem como instrumento mediador das relações sociais, portanto fundamental para os processos psicológicos humanos, além de atribuir-lhe o papel de organizadora do pensamento. “Segundo Vygotski, a aquisição

²¹ Lev Semyonovitch Vygotski (1896-1943). Nascido na Rússia, ele escreveu, em sua curta vida, uma ampla e importante obra, da qual apenas alguns livros foram traduzidos para o português. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 49). Acrescenta-se que Vygotsky é considerado o principal representante da abordagem sócio-interacionista do desenvolvimento humano.

de um sistema linguístico reorganiza, pois, todos os processos mentais infantis. [...] Daí a importância da linguagem para o pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e serve para orientar o seu comportamento” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 51). Portanto, na perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento a linguagem assume papel preponderante, sendo considerada como ferramenta fundamental para a interação social, organização do pensamento e para o desenvolvimento cognitivo da criança. As experiências iniciais, as noções e conceitos elementares são organizados e sistematizados a partir do desenvolvimento da linguagem, assumindo níveis superiores de organização do pensamento e do conhecimento.

Refletindo sobre estas proposições e transportando-as para a realidade da criança surda, filha de pais ouvintes e que não teve acesso à língua de sinais, o que pensar do seu desenvolvimento diante das suas dificuldades de aquisição da língua oral? Que oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento terão essas crianças diante da não aquisição da linguagem como ferramenta fundamental para as interações sociais?

Conforme Vigotski (2007, p. 17-18):

[...] a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

O autor reforça a contribuição da linguagem para o desenvolvimento humano, apontando que através dela a criança adquire níveis superiores de capacidade cognitiva, utilizando-a como ferramenta para a solução de problemas, controle do ambiente e do seu próprio comportamento e meio de interação social.

No contexto da vida cotidiano, percebe-se que a criança já nasce em interação com o seu meio social. No contato familiar inicial, ela estabelece uma interação contínua e constante com os seus membros, notadamente com os adultos (pais ou responsáveis) que irão prover-lhe as condições necessárias à sua sobrevivência e desenvolvimento. Neste contato, inicialmente mediado por expressões de proteção e carinho e assimilados pela criança através das suas estruturas sensoriais, cria-se um vínculo que irá permanecer durante grande parte da vida da criança. Nesta interação, adulto-criança, cria-se ainda a oportunidade de transmissão, por parte do adulto, dos valores e características culturais do seu grupo social para a criança

“em formação”, que enquanto ser ativo no processo de construção do conhecimento terá acesso aos bens culturais socialmente produzidos.

O acesso à cultura e demais formas de expressão e produção social, mediados pela linguagem, deve ser visto como uma oportunidade única e fundamental para desenvolvimento da criança. Pensando sobre este processo no contexto social e familiar da criança surda, filha de pais ouvintes (que são maioria) e que não mantém nenhum vínculo e/ou contato com adultos surdos pode-se chegar a algumas conclusões. Mesmo considerando-se que a criança tenha sido submetida a processos terapêuticos e/ou educacionais de correção das suas dificuldades linguísticas (oralização), dificilmente elas terão a oportunidade de desenvolverem uma interação comunicativa plena no meio familiar e social, dificultando-lhe o acesso à cultura e ao conhecimento do grupo majoritário (no caso, ouvintes). A importância do acesso à língua de sinais neste contexto torna-se fundamental.

“Para Vygotski, o processo de formação do pensamento é, portanto, despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações.” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 52). Como já dito e discutido, o ser humano se constrói a partir das suas experiências e interações com o meio, e de uma maneira especial, como o meio social, no convívio e contato com os seus pares, destacando-se aqui o papel do adulto como elemento chave na transmissão da cultura e do conhecimento produzido socialmente. Neste contexto, o papel da linguagem e conseqüentemente da comunicação é fundamental para qualquer ser humano, considerando os “prejuízos” advindos da sua falta e/ou negação. “Para Vygotski, em resumo, o processo de desenvolvimento nada mais é do que a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento da sua cultura.” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 54)”.

Diante do exposto sobre desenvolvimento e aprendizagem e da importância da linguagem e das interações sociais neste processo, o que pensar da situação das crianças surdas, considerando-se que a maioria dos seus espaços de vivência são mediados pela comunicação oral-auditiva, modalidade linguística incapaz de ser naturalmente apreendida pela criança surda frente as suas limitações auditivas? Diante da problemática acima descrita é que será discutido, a partir daqui, a *perspectiva socioantropológica da surdez*.

Para uma melhor compreensão da perspectiva socioantropológica da surdez e na busca de melhor contextualizar historicamente essa abordagem será destacado alguns fatos marcantes da história da educação de surdos e a sua repercussão até os dias atuais.

Nesta perspectiva alguns autores: Sánchez (1990), Skliar (1997) *apud* Silva (2006) registram a criação da Escola Pública para Surdos em Paris (1760) e os trabalhos do abade Charles-Michel de L'Épée como exemplos históricos de reconhecimento das peculiaridades da surdez e da utilização de uma pedagogia eficaz para o surdo. Silva (2006) analisa esse fato marcante na história da educação mundial dos surdos no contexto sócio-político da época pré e pós-revolucionária na França. Neste contexto os surdos faziam parte do Terceiro Estado, juntamente com camponeses e artesões que lutavam pelos seus direitos de cidadão na sociedade francesa da época.

São justamente os surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris que, junto com um ouvinte, o abade L'Épée, viabilizam uma mudança drástica, porém, positiva, na história da educação dos surdos. [...] Esse agrupamento de surdos permitiu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760, provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa. (SILVA, 2006, p. 19).

Neste contexto histórico, o abade L'Épée, inicialmente motivado pela caridade e por “interesses” religiosos acabou formando, juntamente com alguns surdos, que viviam à margem da sociedade francesa da época, a primeira escola pública para surdos de que se tem registro. Porém, o fato marcante desse acontecimento é que o diferencia de outras tentativas de educar pessoas surdas é que L'Épée percebeu a importância da linguagem de sinais (antes considerada gestual) como ferramenta pedagógica essencial para a aprendizagem do surdo. Ele percebeu que através dessa “linguagem” era possível aos surdos se comunicarem e expressarem as suas ideias, sem a obrigatoriedade da utilização da linguagem articulada (oral).

No convívio com os surdos, o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim, inicia-se o processo de reconhecimento da língua de sinais. Não apenas em discursos, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira Escola Pública para Surdos em Paris. Além disso, para o abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e escrever através da língua de sinais, pois essa era a forma natural que possuíam para expressar suas ideias. A língua utilizada no processo educativo era a de sinais. (SILVA, 2006, p.26).

Portanto, em pleno século XVIII, muito antes do reconhecimento das línguas de sinais pela linguística, se tem registros de fatos que comprovam a importância da modalidade

linguística viso-espacial para as pessoas surdas, e que essas pessoas não precisam necessariamente desenvolver uma língua oral para viabilizar o seu desenvolvimento sociocultural e cognitivo. O método pedagógico utilizado pelo abade L'Epée era baseado na capacidade do surdo de perceber e interagir através das suas experiências visuais.

Porém, como registra Peterson (2012, p. 15):

A história do uso de sinais como linguagem pode ser traçado aos monges beneditinos na Itália acerca de d.C. 530. Os monges fizeram votos de silêncio e criaram uma forma de língua de sinais para comunicar as necessidades diárias deles (PETERSON, 2005, p. 3-4). A linguagem de sinais foi passada da geração, (sic) e finalmente focou a disposição para a educação dos surdos.

O método de L'Epée mostrou-se tão eficaz na educação de surdos, que os seus resultados mudaram o quadro de exclusão em que viviam não só os surdos franceses, como os de outros países da época, viabilizando a sua integração na sociedade e despertando-os para a participação política através da criação de diversas associações de surdos que passaram a lutar pelos seus interesses comuns. Sánchez (1990) *apud* Machado (2008, p. 56) destaca que:

A divulgação dos trabalhos do abade L'Epée e a adoção de um método pedagógico específico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola de Paris, deram aos surdos – não só da França, mas também de outros países como Rússia, Escandinávia, *Itália* (grifo nosso) e Estados Unidos – a possibilidade de se destacarem e de ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

Skliar (1997) *apud* Machado (2008) destaca ainda que com a adoção de um método apropriado ao ensino do surdo na Escola de Paris, estes puderam ser alfabetizados e instruídos na mesma proporção que os ouvintes e que a participação de professores surdos nesta instituição e em outras que adotaram a sua “filosofia” de ensino chegava a 50%. Portanto é inegável a contribuição da experiência vivida pelo abade L'Epée e os surdos que fizeram parte da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, pois os seus frutos são visíveis até os dias atuais a partir do reconhecimento das línguas de sinais, da maior organização e mobilização das comunidades de surdos em diversos países e do reconhecimento das singulares dos sujeitos surdos. Neste contexto histórico, pode-se afirmar que a França daquela época tornou-se um centro irradiador de conhecimento no campo da educação de surdos, influenciando países como os Estados Unidos e o Brasil na construção das suas línguas de sinais, através da atuação de educadores surdos e ouvintes franceses. Além da sua atuação no campo da educação de surdos e do desenvolvimento de um método eficaz de ensino, o abade L'Epée produziu ainda em 1776 a obra *Instruction of Deaf and Dumb using Methodical Sign*

(A Instrução de Surdos-Mudos Usando Sinais Metódicos) e em 1788 publicou um dicionário da língua de sinais francesa. (PETERSON, 2012, p. 17).

É oportuno destacar que apesar da ênfase dada aos trabalhos e a obra do abade L'Epée (França) diversos outros nomes, de outros países, fizeram parte deste processo de construção e reconhecimento das línguas de sinais pelo mundo, esforçando-se para “descobrir” métodos pedagógicos adequados as especificidades da surdez. Para isto, ver Peterson, 2012. Essa mesma autora (pag. 16) considera que: “O século XVIII é considerado por muitos o período mais próspero da educação dos Surdos. Neste século, houve a fundação de várias escolas para surdos. Além disso, qualitativamente, a educação do surdo também evoluiu, já que, através da língua de sinais, os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos, e exercer diversas profissões”.

Outro fato marcante que merece ser destacado na história da educação dos surdos foi o Congresso de Milão em 1880²² e sua repercussão em todo o mundo.

Apesar do reconhecimento, pelo menos em alguns países, da importância da língua de sinais (na época chamada linguagem de sinais ou gestual) para o desenvolvimento integral do surdo, a partir da divulgação dos trabalhos do abade L'Epée, como já exposto, o século XIX vinha sendo marcado por um contexto sócio-político e cultural que propiciou mudanças drásticas na educação dos surdos. A partir do Congresso de Milão o método oral de ensino para surdos passou a ser “prioridade” sob o argumento de ser este o único caminho para a integração social do surdo. Skliar (1997, p. 50) *apud* Silva (2006, p.27) aponta para questões de cunho político, filosófico e religioso como determinantes para o “entendimento” da supremacia das línguas orais sobre as línguas de sinais e a adoção do método oral como melhor “alternativa” de ensino para o surdo. A filosofia oralista²³ e o método oral de educação para o surdo concebe a surdez como patologia, déficit orgânico, impedimento ao desenvolvimento, adotando práticas pedagógicas corretivas que visavam “superar” a surdez, ao mesmo tempo em que impunha ao surdo a busca pelo modelo ouvinte de ser e de viver. Esse modelo foi denominado clínico terapêutico (SKLIAR, 1997). Reportando-se ao modelo “médico da deficiência”, já discutido neste trabalho, a surdez foi tratada durante muito tempo

²² O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual. (SILVA, 2006, p. 26).

²³ Filosofia educacional adotada (mundialmente) a partir do Congresso de Milão (Itália, 1880). O modelo de referência oralista é o modelo clínico, segundo o qual a surdez deve ser medicalizada sob a premissa de que há um déficit (MACHADO, 2008).

como “desvio”, anormalidade, patologia, o que provocou uma busca incessante pela sua superação. Nesta perspectiva, o surdo e as suas produções (a sua língua, a sua cultura, as suas experiências visuais²⁴) foram ignoradas e conseqüentemente isoladas ou descaracterizadas em nome de uma pretensa integração social do surdo através do modelo oralista de educação.

Silva (2006, p. 26) problematizando as decisões tomadas no Congresso de Milão, afirma que:

Nesse Congresso, que no momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos -, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino. A discussão foi extremamente agitada e, por ampla maioria, o Congresso declarou que o método oral, na educação dos surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos.

Das palavras e declarações do autor é possível depreender que o método oral se sobrepôs sobre o método “gestual” por pelo menos dois motivos, um de caráter político e outro de caráter filosófico e “científico”. Quanto a questão política é preciso destacar que neste momento histórico os surdos ainda não se constituíam efetivamente como grupos politicamente organizados, submetendo-se muitas vezes as decisões da maioria (ouvinte) e ainda que havia interesses políticos por do governo Italiano em desenvolver um amplo projeto de alfabetização no país a partir da unificação linguística no território italiano (SILVA, 2006). Quanto ao aspecto filosófico científico cabe lembrar que neste momento histórico ainda não havia um reconhecimento científico do papel das línguas de sinais para o desenvolvimento dos sujeitos surdos e as questões linguísticas e culturais frequentemente eram discutidas sob a ótica do etnocentrismo como nos diz Machado (2008, p. 54) “A questão do etnocentrismo é marcante na Educação dos Surdos, particularmente na tradição oralista”.

Ainda sobre este fato, Peterson (2012, p. 20) registra que:

Então, em 1880, na Itália (Milão), ficou decidido que o método oral puro deve ser preferido de forma oficial e definitiva. Discutiram que o uso simultâneo da fala e dos sinais prejudicava o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das ideias. [...] Os surdos, mesmo presentes no congresso, foram barrados da reunião decisiva e não foram consultados sobre a preferência deles.

As decisões tomadas no Congresso de Milão em 1880 repercutiram em diversos países e foram implementadas e/ou impostas de tal forma que até os dias atuais marcam a

²⁴ Experiências visuais são aqui entendidas no sentido utilizado por Quadros (2003, p. 93): “São as que perpassam a visão. [...] A experiência visual é desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias [...])” (*apud* MACHADO, 2008, p. 60).

educação dos surdos, tanto na sua modalidade “especial” como já discutido neste trabalho, como na educação escolar propriamente dita, bem representada através da visão clínico-terapêutica da surdez. Essa concepção de ensino para surdos passou a ser aceita como a mais correta, respaldada nos pressupostos “científico” e no avanço dos métodos orais de ensino, expandindo-se por praticamente todo o mundo. Peterson (2012, p.19) faz uma reflexão crítica dessa perspectiva de ensino para surdos:

Percebe-se aqui outra tentativa a “padronizar”, porque considerava que o surdo precisava conseguir ouvir usando os aparelhos e técnicas de leitura labial e falar através de exercícios estafantes para produzir sons ou, se não conseguir, utilizar a comunicação escrita. O pensamento era que o surdo precisava viver no mundo dos ouvintes, e a sua surdez, um defeito de nascença, precisava ser superada para ter o direito de integrar-se e ser aceito pela comunidade social dos ouvintes.

As palavras da autora coadunam com a crítica que vem sendo feita a esse modelo de educação para o surdo, crítica esta fundamentada nas pesquisas e estudos sobre a cultura surda²⁵ e as línguas de sinais, que consideram a surdez como diferença e não como deficiência, considerando os surdos enquanto sujeitos histórico-sociais, na perspectiva socioantropológica da surdez.

A história mostrou que, apesar da tentativa, ou melhor, da imposição em oralizar²⁶ os surdos, a língua de sinais nunca deixou de estar presente nos espaços frequentado por estes sujeitos. Relatos desse período (em que predominou a abordagem oralista) descrevem que mesmo diante da tentativa de “banir” a língua de sinais dos espaços frequentados pelos surdos, os mesmos mantinham a comunicação em sinais entre si, resistindo a todo o período em que o oralismo manteve-se como filosofia educacional hegemônica.

A partir do Congresso de Milão, a oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas. Mas para que elas pudessem dominar a língua oral, o ensino de disciplinas como História, Geografia e Matemática, foi relegado ao segundo plano. A queda no nível de escolarização do surdo foi inevitável. Entretanto, no início do século XX, a maior parte das escolas de surdos, em todo o mundo, abandonou o uso da língua de sinais (PETERSON, 2012, p.20-21).

²⁵ Entende-se culturas surdas como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos. [...] Essas culturas são multifacetadas, mas apresentam características que são específicas em relação às experiências surdas, elas são visuais, elas traduzem-se de forma visual, traduzem-se por meio da língua de sinais. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 14-15).

²⁶ Submeter o surdo a processos e técnicas de oralização, como por exemplo, a leitura labial e a pronúncia sistemática de palavras.

Aí se encontra uma das principais críticas feitas ao modelo oralista, enquanto se insistia na aprendizagem da língua oral, o surdo perdia a oportunidade de acesso ao conhecimento. As técnicas de oralização e/ou reabilitação exigiam parte do tempo disponível ao aprendizado de disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do surdo, o que provocava uma lentidão no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esse aspecto foi logo percebido por professores e educadores de surdos em diversas partes do mundo. Outro fator fundamental para a crítica ao modelo oralista foi o não reconhecimento da língua (de sinais) e da cultura surda e a tentativa de impor o modelo ouvinte aos surdos.

Portanto, a experiência mostrou que o melhor caminho para educar o surdo não é o da imposição de um método, mesmo que este seja respaldado nos avanços científicos e tecnológicos, prova disso é que os resultados da aplicação do oralismo não foram os esperados e os surdos continuam lutando pelo o retorno do ensino através de sinais e do reconhecimento da cultura surda.

Cabe lembrar ainda que no período marcado entre o descrédito dos métodos orais de ensino para surdos e o surgimento de novas propostas fundamentadas nas diferenças linguísticas e culturais surgiu outra vertente pedagógica na educação dos surdos, trata-se da abordagem conhecida como Comunicação Total. Diversos autores²⁷ consideram que esta proposta surgiu da tentativa de conciliar as “posições” entre defensores do uso de sinais e o método oral na educação de surdos, porém por enfatizar as outras abordagens com mais profundidade a Comunicação Total não será discutida neste trabalho.

Machado (2008) discutindo o conceito de cultura e o etnocentrismo registra que, com relação à surdez e ao surdo, surge na década de 1990 a visão socioantropológica, centrada em diferentes áreas do conhecimento (como a sociologia, a antropologia e a linguística), que questiona a perspectiva clínica da surdez. Esta perspectiva vem respaldando-se nos mais recentes estudos nas áreas científicas acima citadas e apesar de constituir-se como um campo teórico recente busca desconstruir a visão de surdez historicamente construída pela filosofia oralista de educação do surdo.

A coletividade surda, articulando-se através de movimentos de resistência com a fundação de entidades administradas e essencialmente organizadas por surdos, tem trazido a concepção e elaboração de uma nova pedagogia para o surdo, baseada na construção crítica que os próprios surdos estão desenvolvendo sobre a educação passada, hoje referenciada em uma vertente socioantropológica da surdez. (MACHADO, 2008, p. 69).

²⁷ Skliar (1997) Quadros e Schmiedt (2006).

A perspectiva socioantropológica da surdez traz um outro enfoque para esta questão, considerando que o surdo é capaz de desenvolver mecanismos de interação, percepção e cognição próprios, a partir das suas vivências e experiências visuais. Esta perspectiva, portanto, ao contrário da visão clínica da surdez, considera os surdos enquanto minoria linguística, com língua e cultura própria e busca propor uma pedagógica que reconheça essas especificidades e aceite o surdo como ele é, com a sua língua (língua de sinais), com a sua cultura e os traços identitários²⁸ construídos a partir das interações sociais desenvolvidas pelos grupos de surdos. Ao contrário de outras propostas já pensadas e elaboradas para a educação dos surdos, neste contexto (socioantropológico) a participação dos surdos tem sido marcante, buscando resgatar o protagonismo que foi barrado e/ou eliminado pela abordagem oralista.

Portanto, esta perspectiva (socioantropológica) respalda-se nas demandas e reivindicações da comunidade surda (contrapondo-se ao oralismo) e em recentes estudos e pesquisas sobre a surdez e diversos aspectos a ela relacionados. É pertinente ainda destacar que parte dos estudos e pesquisas nesta área vem sendo desenvolvidos pelos próprios surdos, agora mais organizados politicamente enquanto grupo social e com nível acadêmico superior²⁹, o que os possibilita abordar e descrever a surdez sob a ótica do próprio surdo, desconstruindo o modelo de referência ouvinte, antes tomado como referência em diversos trabalhos sobre o surdo e a surdez.

No próximo tópico serão discutidas questões mais específicas relacionadas aos aspectos linguísticos e culturais que envolvem a educação de surdos e que dão respaldo à perspectiva socioantropológica e a proposta bilíngue de educação para surdos.

5.1 As línguas no contexto da educação de surdos (as) e a perspectiva bilíngue

Durante séculos os indivíduos surdos de todo o mundo sofreram com o preconceito e a discriminação social, as barreiras linguísticas, comunicativas e atitudinais pareciam intransponíveis. Mas, as dificuldades de comunicar-se oralmente não foram suficientes para impedir essas pessoas de lutarem pelos seus direitos, rompendo com as

²⁸ O termo identitários (derivado de identidade) é aqui utilizado no sentido proposto por Silva (1998b, p. 58) apud Machado (2008, p. 53): “A identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquela característica que os faz diferente de outros grupos”.

²⁹ Atualmente no Brasil já há diversos trabalhos acadêmicos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) publicados por estudiosos e pesquisadores surdos, a exemplo dos trabalhos de Perlin (2006), Ströbel et al. (2007) (Coleção Estudos Surdos I e II).

barreiras acima citadas. Assim, é nesse contexto de exclusão e segregação que surge a possibilidade de uma forma alternativa de comunicação, que não utilizasse como meio básico para o seu processamento o canal oral-auditivo, mas sim, o canal viso-espacial (mãos, expressões corporais e faciais e a visão). Trata-se das línguas de sinais. Como já exposto neste trabalho, a origem e o surgimento das línguas de sinais remontam a séculos passados. Porém, “Foi a partir de estudos realizados por Willian Stokoe³⁰ (1960) que os aspectos linguísticos das línguas de sinais foram primeiramente observados. Ele notou que estas tinham princípios de linguística, possuindo regras que a identificavam como língua.” (TEMÓTIO, 2005, p. 6) A partir dos estudos de Stokoe (1960), a linguística incorporou a língua de sinais nos seus estudos e estas passaram a ter um outro status científico. Aos estudos de Stokoe seguiram-se outros que comprovavam ser as línguas de sinais um meio eficaz de desenvolvimento linguístico e cognitivo para o surdo. Porém “Durante muito tempo, não se identificaram às línguas de sinais como “Línguas”, devido a aspectos etnocêntricos e logocêntricos, porque o enfoque oral-auditivo era considerado imprescindível para uma língua ser considerada como Língua.” (TEMÓTIO, 2005, p. 6) Depreende-se daí que os estudos e pesquisas precisaram comprovar que o aspecto oral-auditivo não era determinante para desclassificar o caráter de língua das línguas de sinais. Como sustentam Quadros (1997b, p. 47) *apud* Machado (2008, p. 85).

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psico-biológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem as suas ideias, sentimentos e emoções. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam canal oral-auditivo, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Portanto, as línguas de sinais, surgiram da necessidade comunicativa das pessoas surdas e desenvolveram-se dentro das suas capacidades e possibilidades utilizando como canal comunicativo a visão, as mãos e as expressões faciais e corporais (como já dito), o que em nada as diminuem em relação às línguas de modalidade oral-auditiva. Estas línguas não são representações (em qualquer aspecto) das línguas orais, mas sim línguas naturais, surgidas no âmbito das comunidades surdas, que as mantém e as repassam de geração em geração de grupos de surdos. Como reforçam Quadros e Schimiedt (2006, p.13): “As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores

³⁰ William C. Stokoe, Jr., foi professor de linguística na Universidade Gallaudet, E.U.A. (Instituição de ensino superior para surdos de reconhecimento mundial). (PETERSON, 2012, p. 22).

e os padrões sociais de um determinado grupo social.” Ou seja, através das línguas de sinais, apontadas por alguns estudiosos como a única em que os surdos têm possibilidade de pleno domínio, eles são capazes de expressarem todos os seus anseios, sentimentos e valores, possibilitando aos mesmos a construção de traços identitários e a manutenção da cultura surda, o que se configura como uma grande conquista dos surdos (as) em todo o mundo. Sob o ponto de vista da aquisição da linguagem pesquisas com crianças surdas filhas de pais surdos demonstraram que o contato precoce com a língua de sinais cumpre a mesma função que as línguas orais com relação à criança ouvinte, além de possibilitar e favorecer a criança surda o aprendizado da língua majoritária³¹ do seu país na sua modalidade escrita e/ou oral. Segundo as pesquisas desenvolvidas por Fernandes (1990), Bellugi (1993), Skliar (1997b), Quadros (1997b) e Sacks (1989) *apud* Machado (2008, p. 85):

[...] para as crianças surdas filhas de pais surdos membros de uma comunidade linguística surda, o processo da aquisição da língua viso-espacial ocorre de forma natural, por haver um contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, oferecendo-se-lhes um ambiente apropriado para o estabelecimento das interações comunicativas e o consequente desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Diante do exposto, é inquestionável a importância das línguas de sinais no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos surdos (as), pois sendo estas aceitas como língua natural desses indivíduos, proporciona aos mesmos o acesso à cultura, a informação e aos demais bens sociais construídos coletivamente. “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”. (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 17).

Portanto, à criança surda deve ser viabilizado o aprendizado da língua de sinais desde a mais tenra idade, para que sirva como meio de processamento linguístico e cognitivo, além de lhe propiciar o acesso a cultura surda. Pensando nesta perspectiva, surge uma grande preocupação para pais e educadores de surdos, trata-se do fato de que a grande maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes, que conseqüentemente não conhecem, não utilizam e muitas vezes não aceitam a língua de sinais. Pereira e Vieira (2009, p. 62) expõe essa preocupação:

³¹ Língua reconhecida como oficial de um país, neste contexto, refere-se à língua falada e utilizada pela maioria ouvinte.

Pelo fato de nascerem em famílias ouvintes, a maioria das crianças surdas cresce sem um língua constituída, uma vez que a língua majoritária na modalidade falada, usada pela família, é inacessível às crianças surdas e a língua de sinais, acessível a elas, é desconhecida ou mesmo rejeitada pela família ouvinte.

Depreende-se daí que a não aquisição ou a aquisição tardia da língua de sinais pela criança surda acarreta sérios prejuízos ao seu desenvolvimento, refletindo sobre a sua vida familiar, escolar e social. Enfatizando a questão do acesso ao ensino e o seu ingresso na escola, percebe-se que esta situação é extremamente desvantajosa para a criança, considerando que a construção da linguagem é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem (como já discutido na perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento) e que ao ingressar na escola a criança já trás as suas experiências linguísticas do meio familiar (caso haja um ambiente linguístico acessível à criança). Segundo Skutnabb-Kangas (1994) *apud* Pereira e Vieira (2009, p.63), mesmo para as pessoas surdas, filhas de pais ouvintes, ainda que a língua de sinais não seja a sua língua de origem, geralmente é a língua com a qual elas se identificam. É a língua em que elas têm maior competência e é, também a língua que usam. Como já dito, devido a sua forma própria de apreender o mundo e a realidade, com base nas experiências visuais, e sendo a língua de sinais uma modalidade linguística essencialmente visual, é natural que as crianças e adultos surdos se identifiquem com essa forma particular de comunicação. Pereira e Vieira (2009, p. 63) acrescentam ainda que a língua de sinais geralmente é a língua preferida entre surdos nas suas interações, mesmo que venham a ter contato com esta modalidade linguística tardiamente. Essas mesmas autoras enfatizam ainda que o contato e a apropriação pelo surdo de uma língua de sinais lhe trará também o contato com a cultura surda inerente aquela língua, o que faz do surdo um sujeito ao mesmo tempo bilíngue e bicultural.

Afinal, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte. O bilinguismo, no caso das pessoas surdas, só é possível associado, portanto, ao biculturalismo, isto é, à identificação e à convivência, de fato, com os grupos linguísticos que usam a língua de sinais e a língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita.

As autoras nos traz uma reflexão bastante pertinente, levando-se em consideração que muitas vezes se pensa na educação do surdo apenas sob o ponto de vista da linguagem, esquecendo-se da preocupação com os aspectos culturais e identitários inerentes a aquisição das línguas, sejam elas quais forem. A aquisição da língua de sinais pela criança surda é o seu primeiro passo no sentido da construção da sua identidade cultural. Isso não significa dizer

que a cultura ouvinte seja desprezada e/ou ignorada, mas que a criança surda tenha a oportunidade de vivenciar e conhecer aspectos fundamentais tanto da cultura ouvinte como da cultura surda.

Nesta perspectiva, mais uma vez é lembrado o papel e a importância do adulto surdo para a educação da criança surda, sendo este um mediador entre o mundo da criança e o universo cultural e linguístico da cultura surda. Nesta perspectiva, ao “adotar” um modelo bilíngue de educação para o surdo, a escola precisa pensar também na forma como irá trabalhar os aspectos culturais relativos às línguas envolvidas no processo educativo.

É nesse contexto que surge a *proposta bilíngue* de educação para o surdo, que dialogando com a perspectiva socioantropológica da surdez busca o reconhecimento da diferença linguística e cultural do surdo. Segundo Skliar (1997b) *apud* Machado (2008) esta é uma proposta construída junto à coletividade surda, respaldada na construção crítica que os próprios surdos estão construindo sobre a educação do último século.

Na proposta bilíngue de educação para o surdo, deve ser viabilizado ao mesmo o acesso à língua de sinais do seu país tanto no contexto familiar como no meio educacional e social, sendo esta considerada a língua de instrução desses sujeitos e considerando-se a língua do seu país, na sua modalidade oral, como segunda língua. De acordo com essa proposta o surdo não se vê obrigado a seguir o modelo ouvinte, tornar-se falante de uma língua, mas pelo contrário, ele deve aceitar a surdez como diferença histórico-social, tendo a língua de sinais como o referencial para a construção da sua identidade e para a sua interação social. Nesta perspectiva, a língua majoritária deve ser aprendida na sua modalidade escrita, sendo a sua modalidade oral uma possibilidade (e não prioridade) para o surdo. Peterson (2012, p. 23) registra o surgimento dessa abordagem educacional para o surdo:

A partir da década de 80 a filosofia do Bilinguismo começou a ganhar força. Segunda (sic) essa filosofia o surdo deve adquirir primeiramente, como língua materna, a sua língua natural de sinais. Enfatiza que a língua oficial do país deveria ser ensinada como segunda língua, principalmente na sua forma escrita. O Bilinguismo percebe a surdez como diferença linguística e não como deficiência a ser padronizada através da reabilitação (oralismo).

Refletindo sobre essa proposta no âmbito escolar, Quadros e Schmiedt (2006, p. 18) apontam que:

As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será

a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar.

Portanto, adotar a perspectiva bilíngue de educação para crianças surdas, requer atenção a estes aspectos. É fundamental que as decisões sejam planejadas no âmbito político-pedagógico da escola, passando a fazer parte das diretrizes escolares através da sua inserção no projeto político-pedagógico da escola e demais documentos que norteie as ações escolares. A simples presença de alunos surdos e intérpretes de LIBRAS atuando na escola não significa que a proposta bilíngue para surdos esteja concretizada, é preciso pensar nas línguas envolvidas neste processo, nas estratégias para se efetivar a aprendizagem e interação através das mesmas e o papel de cada língua no currículo escolar. Nesta perspectiva, é imprescindível que se pense nas peculiaridades da criança surda e no seu contexto familiar e social, em que muitas vezes a criança não tem acesso à língua de sinais, sendo a escola o seu primeiro espaço de contato com esta língua (caso a perspectiva bilíngue seja de fato oferecida).

Por “dialogar” com as atuais demandas e reivindicações da comunidade surda e conseqüentemente propor o reconhecimento das singularidades da surdez, a abordagem bilíngue vem ganhando força em diversos países e tornando-se bandeira de luta dos surdos em praticamente todo o mundo.

5.2 Breve abordagem sobre a educação de surdos no Brasil e a perspectiva bilíngue

No Brasil não há relatos de quando os surdos brasileiros começaram a utilizar gestos e/ou sinais para comunicarem-se, sabe-se, no entanto, que foi a partir da fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1857, no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES que se iniciou a educação de surdos (as) no Brasil.

A LIBRAS foi desenvolvida por surdos do Brasil para a comunicação entre si e existe há tanto tempo quanto a existência das comunidades de surdos brasileiros. A padronização da língua de sinais no Brasil começou quando foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, chamada, então, de mímica. (TEMÓTIO, 2005, p. 10)

Como este instituto funcionava em regime de internato e na época recebeu alunos surdos de diversas regiões e estados do Brasil, estes, ao retornarem para os seus estados e municípios difundiram a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Portanto, com a fundação do INES e a presença de alunos surdos de diversas regiões do Brasil a Língua Brasileira de

Sinais – LIBRAS foi sendo “socializada” e conhecida pelas comunidades surdas do Brasil, representando um importante passo na educação dos surdos brasileiros. Outro aspecto importante a ser destacado foi a presença de educadores de surdos franceses no Brasil, a exemplo do professor surdo H Ernest Huet. A presença de Huet no Brasil foi fundamental para a fundação do INES. Devido a este fato a LIBRAS adquiriu alguns “traços” de semelhança com a Língua Francesa de Sinais, o que faz com que a LIBRAS se assemelhe mais a esta língua do que a Língua Portuguesa de Sinais (apesar da afinidade das línguas orais do Brasil e de Portugal). TEMÓTIO (2010).

Através da LIBRAS os surdo(a)s brasileiros puderam ter acesso a uma língua e conseqüentemente à cultura e ao saber, ao passo que puderam também construir uma cultura própria, alicerçada na Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, como reforça as colocações de Quadros e Schmiedt (2006, p. 13):

Os surdos brasileiros usam a língua brasileira de sinais, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontro espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas.

Portanto, foi através do desenvolvimento da LIBRAS que os surdos brasileiros puderam interagir entre si, expressar os seus anseios e sentimentos e lutarem pela conquista dos seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. Porém não foi apenas devido a aceitação e difusão da LIBRAS entre os surdos brasileiros que esta língua foi de fato reconhecida no Brasil, foram necessários estudos e pesquisas que pudessem constatar o caráter de língua da LIBRAS para que o Estado brasileiro a reconhecesse como tal.

Estudos sobre essa língua foram iniciados no Brasil pela Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981). Há também artigos e pesquisas realizadas pela Lucinda Ferreira-Brito que foram publicadas em forma de um livro em 1995 (Por uma gramática das línguas de sinais). (QUADROS, 2007, p. 19)

Esta mesma autora cita ainda os trabalhos de Fernandes (1990), Karnopp (1994), Felipe (1993) e os seus próprios trabalhos, Quadros (1995; 1997). Esses estudos foram determinantes para o reconhecimento da LIBRAS enquanto língua, ao passo que constataram a sua complexidade e peculiaridades. A autora destaca ainda a contribuição da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) como responsável pelo reconhecimento da língua brasileira de Sinais como uma língua de fato no Brasil. Portanto, a

partir do reconhecimento da LIBRAS como língua e da organização política da comunidade surda brasileira, esses grupos puderam lutar pelo reconhecimento oficial da sua língua, que ocorreu através da *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002*, que no seu texto afirma:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associadas.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias (sic) e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Um ponto a ser destaca neste texto legal é o reconhecimento pelo próprio Estado Brasileiro da existência das comunidades de pessoas surdas no território nacional e da sua forma própria de comunicação e expressão. Além do reconhecimento oficial, esta lei assegura (nos demais artigos e parágrafos) formas de garantir o uso e a difusão da LIBRAS no Brasil.

A lei Nº 10.436 de 2002, também conhecida como Lei de LIBRAS, foi regulamentada através do *Decreto Oficial Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. O referido decreto normatiza diversas questões relacionadas aos direitos dos cidadãos surdos, como por exemplo, a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras, o direito a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, entre outras. Portanto, a regulamentação da Lei de LIBRAS através deste decreto constitui-se como mais uma grande conquista da comunidade surda no Brasil e garantia de reconhecimento de direitos em diversos âmbitos da sociedade.

No que concerne a educação dos surdos no Brasil, observa-se que esta foi e continua sendo permeada por pelo menos duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, aceita como língua natural dos surdos no Brasil, e a língua portuguesa, enquanto língua majoritária e oficial. Porém, considerando que os surdos brasileiros são antes de tudo cidadãos desta pátria e que a língua portuguesa é a língua oficial do país, torna-se fundamental o conhecimento dessa língua para a conquista e garantia de direitos, além do convívio com a maioria ouvinte, que tem o português como primeira língua. Assim, configura-se a proposta bilíngue de educação dos surdos (as).

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. O decreto 5626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil

deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Portanto, como defende a proposta bilíngue de educação, os surdos têm o direito de aprenderem através da sua língua natural, a LIBRAS, e a terem o acesso ao conhecimento da língua portuguesa na sua modalidade escrita, de acordo com as suas próprias aptidões naturais. Porém optar por uma educação bilíngue envolve várias questões de natureza político-pedagógica que nem sempre são levadas em consideração pelas instituições de ensino, como já discutido no presente trabalho. Diante disto, decorre que se a escola se diz “inclusiva” e não está atenta a estas questões, corre o risco da língua tida como oficial e/ou majoritária se sobrepôr as demais, relegando-as um papel subalterno e/ou secundário, como demonstra a preocupação de Skliar, 1997a; Quadros, 2003 (*apud* MACHADO 2008, p. 69):

A educação de surdos é, na atualidade, uma das áreas com maiores dificuldades no âmbito educacional. [...] como também à escola regular, que há muito tempo tem sido um lugar em que os surdos não possuem espaço, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais.

Adotar a proposta bilíngue de educação para o surdo significa antes de tudo reconhecer e respeitar a língua de sinais como uma produção histórica e social da comunidade surda, que traz em si aspectos de uma cultura particular. Portanto deve-se dar importância devida a esta língua em quaisquer espaços em que se encontrem os sujeitos surdos, incluindo-se aí, e principalmente, o espaço escolar, como espaço democrático de participação de todos.

Voltando a refletir sobre a importância da LIBRAS para o desenvolvimento da criança surda e considerando, como indicam as pesquisas (já citadas neste trabalho), que a grande maioria das crianças surdas nascem em lares ouvintes, depreende-se que a escola bilíngue torna-se um espaço fundamental para a aprendizagem destas crianças diante da impossibilidade do aprendizado da LIBRAS na família.

A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 22-23).

As colocações das autoras citadas e as reflexões e discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho com relação à educação da criança surda apontam para a necessidade da oferta da educação bilíngue e da escola bilíngue essas crianças. Nestes espaços elas terão a oportunidade de interagirem entre si, tanto como com profissionais surdos para o desenvolvimento da linguagem e demais benefícios proporcionados pela sua aquisição.

Porém, apesar do reconhecimento oficial do bilinguismo como concepção de ensino para os surdos (as) ainda estamos distantes do ideal, ao passo que a realidade nos mostra que as concepções oralistas³² de ensino para surdos ainda persistem em muitas regiões, estados e instituições de ensino e nem sempre é dada a importância merecida às línguas de sinais, comprovado inclusive pela predominância de um ensino de português voltado para a maioria ouvinte. É preciso que se pense o surdo e a sua especificidade linguística e cultural no contexto da escola “inclusiva”.

5.3 Abordagem histórica da educação de surdos (as) no município de Juazeiro do Norte

As conquistas políticas e sociais dos surdos e surdas de Juazeiro do Norte, incluindo entre estas o acesso à educação, ao lazer, ao esporte, ao mercado de trabalho, enfim, a inclusão social, deve-se a uma luta histórica de pessoas sensibilizadas com a causa destes sujeitos “excluídos”, com a participação direta das suas famílias e amigos mais próximos além da sua própria participação. Esta história não pode e nem deve ser contada destacando apenas a participação e as ações do poder público e/ou de autoridades ou pessoas influentes, ela deve ser contada narrando a participação e as ações daqueles que deram os primeiros passos, que plantaram a semente do amanhã e que foram capazes de desvencilhar-se do preconceito e da discriminação, tão presente em nosso meio social e mergulhar no meio deles (dos seus espaços de vivência), para poder conhecê-los e junto com eles, lutarem.

As primeiras iniciativas voltadas para a “inclusão social” dos surdos e a difusão da língua de sinais (na época chamada de Mímica) na região do cariri cearense, mais especificamente no município de Juazeiro do Norte reporta-se à década de 80, a partir dos movimentos religiosos no município com destaque para as ações desenvolvidas pelo Seminário Batista do Cariri. Como registra Peterson (2012, p. 29):

³² Concepções de educação pautadas em métodos orais de ensino das línguas.

Em abril de 1984, Dr. John E. Peterson³³ veio à cidade de Juazeiro do Norte para ensinar um curso de LIBRAS para sessenta e cinco alunos no Seminário Batista do Cariri. Estava a primeira vez que foi ensinada LIBRAS no Cariri. Naquela mesma época, Peterson fez um levantamento de surdos na cidade de Juazeiro do Norte, a assegurou que precisava trabalho com eles porque a maioria não conhecia sinais e nem português para falar, ler ou escrever.

A esta iniciativa pioneira seguiram-se outras, com a vinda de outros educadores de surdos para o município de Juazeiro do Norte, dando os primeiros passos para a difusão do ensino “em sinais” para os surdos. Outra iniciativa fundamental neste processo foi à organização de acampamentos para surdos na região.

O primeiro acampamento para surdos no Nordeste estava em Iguatu, Ceará, em agosto de 1984. Foi gratuito e cerca de trinta surdos do Cariri foram. Os que não conheciam a sua língua foram ensinados sinais. As aulas de LIBRAS também foram ensinadas para ouvintes que queriam aprendê-la. Os alunos que aprenderam LIBRAS no seminário funcionavam como conselheiros, professores e intérpretes. Quase todos os anos desde 1984 esses acampamentos gratuitos para surdos têm sido feitos em vários lugares do Ceará, principalmente servindo a área do Cariri. (PETERSON, 2012, p. 29).

Como dito pela autora tanto surdos como ouvintes participantes dos acampamentos tinham acesso às aulas de LIBRAS e podia interagir livremente. Os surdos participantes, por sua vez, ao retornarem desses “encontros” difundiam a língua de sinais na sua comunidade tanto como passavam a interessarem-se mais pelas atividades das Igrejas Batistas (organizadora dos acampamentos), que logo passou a traduzir os cultos da igreja para a língua de sinais. Os ouvintes participantes dos acampamentos, ao aprenderem e/ou aperfeiçoarem os seus conhecimentos em LIBRAS passavam a intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes não conhecedores da LIBRAS, sendo que alguns passaram a interpretar os cultos da igreja, tornando-se assim intérpretes³⁴ ainda sem formação profissional. Forma-se assim, os primeiros espaços de convivência coletiva para os surdos de Juazeiro do Norte e de outros municípios circunvizinhos, bem como para a troca de experiências entre surdos e ouvintes, usuários da “língua de sinais”. Muitos desses “usuários de sinais” ouvintes se tornariam Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais a partir da vinda de cursos na área e das conquistas da comunidade surda do município. Os intérpretes da I Igreja Batista atuaram na interpretação da programação da igreja, nas consultas médicas e em outras necessidades dos surdos, tais como: casamento, entrevistas de emprego, questões

³³ Dr. John Peterson (In memoriam) foi um missionário batista, pioneiro no ensino e uso de sinais (língua de sinais) no Brasil.

³⁴ O termo refere-se a Tradutor-intérprete de língua de sinais – Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). (QUADROS, 2007, p.11).

familiares, etc. Com a publicação da lei de inclusão educacional no país, a partir de 2007, estes profissionais passaram a atuar principalmente como intérpretes/tradutores de LIBRAS nas escolas da rede municipal e estadual de ensino.

Neste contexto, cabe destacar o papel pioneiro dos missionários batistas norte-americanos John Peterson (já citado) e Iva Jean Peterson³⁵, como também da missionária (brasileira) Marli Gavioli³⁶ que com muita dedicação e determinação plantaram a semente da inclusão social dos surdos em Juazeiro do Norte, numa época em que o preconceito e o desconhecimento com relação às necessidades e aptidões dessas pessoas eram marcantes no seio da sociedade. Eles foram responsáveis também pelos primeiros movimentos organizados com o intuito de unir forças para a conquista de direitos sociais, como o direito ao trabalho e à educação, ao fundarem a primeira instituição não governamental para o atendimento aos “deficientes auditivos” da Região do Cariri, em 2001.

A necessidade de uma escola para surdos estava presente por causa das falhas na educação deles. Em 2001 a Associação Cariense para Deficientes Auditivos (ACADA) foi organizada pela Peterson e Gavioli e uma escola, o Centro Educativo para Surdos (CEPS), começou no Bairro Triângulo de Juazeiro do Norte. ACADA foi uma organização não governamental (ONG), e todos os seus professores e obreiros voluntários estavam qualificados para ensinar surdos. [...] Em outubro de 2007 mudou o nome da organização e da escola para Instituto Transformar. Por causa da nova lei que eliminou escolas especiais para surdos, INTRA agora faz reforço dos surdos estudando na inclusão em escolas regulares e prepara crianças novas para entrar no sistema regular de educação. (PETERSON, 2012, p. 29-30).

Portanto, têm-se aí as primeiras iniciativas, no âmbito do município no sentido de promover a inclusão educacional e social do surdo. Ao se referir “as falhas na educação dos surdos” por certo a autora chamou atenção para a preocupação dessas pessoas com relação aos surdos que na época não tinham acesso à escola ou a nenhuma outra forma de educação, encontrando-se, muitos deles em situação de abandono ou de risco social. Ela cita ainda as mudanças advindas com as políticas de inclusão no país, a partir do ano de 2007 e as mudanças de rumo da instituição decorrente dessa nova diretriz educacional.

Pode-se citar ainda a importância da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Juazeiro do Norte – CE, que foi fundada em 25 de abril de 1971. Esta instituição desenvolvia trabalhos com alunos com necessidades especiais, incluindo neste grupo alunos com surdez, porém os seus professores não possuíam qualificação em Língua

³⁵ Esposa do missionário John Peterson, que junto com ele fundaram a primeira instituição não-governamental de apoio ao surdo no município de Juazeiro do Norte.

³⁶ Foi uma das primeiras educadoras de surdos no município de Juazeiro do Norte. Participou ativamente dos movimentos sociais em defesa dos direitos dos surdos no referido município. (PETERSON, 2012).

Brasileira de Sinais (LIBRAS). Portanto a APAE também contribuiu para a educação e socialização do surdo no município.

A partir de 2007, como já mencionado, as escolas públicas estaduais começaram a receber alunos surdos e em 2008 as escolas municipais. Lembrando que o ingresso desses alunos nestas instituições nem sempre ocorria com facilidade, muitas vezes necessitando que familiares e/ou outras pessoas interessadas na educação desses sujeitos (como os próprios intérpretes) recorressem às leis já instituídas no país para defesa dos direitos das pessoas com “deficiência” para poderem conseguir matricular-se. A partir da “inclusão” dos alunos surdos nas escolas estaduais e municipais surge a necessidade cada vez maior da presença do profissional intérprete e conseqüentemente de uma melhor qualificação deste. O que comprova que as conquistas sociais dos surdos estão diretamente ligadas ao desenvolvimento deste profissional, que por sua vez, estão também envolvidos na “luta” pelos direitos dos surdos.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município, no ano de 2013 encontram-se matriculados nas escolas municipais um total de 37 alunos surdos, nos níveis de ensino fundamental I e II, acompanhados por 25 intérpretes de LIBRAS (entre eles o próprio pesquisador) selecionados para esse fim (ver anexo 3). Além da seleção para intérpretes de LIBRAS que vem sendo realizada desde o ano de 2008 (através de análise do currículo) e desde 2011 (através de banca avaliadora), a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo ainda as seguintes ações:

- a) Seleção para instrutores de LIBRAS;
- b) Parcerias com os governos federal e estadual para a oferta de formação continuada para professores de classes regulares e do Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- c) Reuniões sistemáticas com os intérpretes/tradutores de LIBRAS para tratar de questões relativas à inclusão do aluno surdo em sala de aula e da atuação profissional;
- d) Oficina para os intérpretes/tradutores de LIBRAS, entre outras.

Entre essas ações, cabe destacar as reuniões e/ou encontros da equipe de coordenação municipal da educação especial e os interpretes e instrutores de LIBRAS, além de outros profissionais envolvidos com a educação especial. Nestes “encontros” têm sido discutidas questões fundamentais a respeito da inclusão dos alunos surdos, como a questão da

especificidade linguística e cultural desses educandos, as dificuldades e barreiras encontradas pelo profissional intérprete nas escolas, o desconhecimento dos professores e da equipe gestora da escola sobre as necessidades dos alunos surdos, as atribuições do intérprete educacional, entre outras. Essas discussões tem sido fundamental para esclarecer diversas questões e instrumentalizar a equipe de coordenação na elaboração de projetos para o futuro. Por fim, é importante destacar que apesar das ações já desenvolvidas e daquelas que se encontram em andamento ainda há muito o que se fazer no sentido de aperfeiçoar essas ações e concretizá-las no âmbito do município além do desenvolvimento de outras ainda necessárias para garantir o direito a educação dos alunos surdos.

Ainda com relação ao papel do Instituto Transformar – INTRA no âmbito do município cabe destacar que a cada ano o INTRA procura desenvolver atividades com os surdos da Região do Cariri a fim de acompanhá-los em seus rendimentos escolares, sociabilizá-los e atingir eventuais necessidades que venham apresentar. O Instituto oferece alfabetização em sua língua (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), curso de Libras para as famílias e interessados, aulas de teatro, artesanatos, informática, esportes, acompanhamento psicopedagógico e psicossocial. O INTRA ainda capacita, cadastra e disponibiliza intérpretes para atuarem como voluntários ou profissionais para atenderem aos surdos nas mais diversas situações, tais como: consultas médicas, entrevistas de trabalho, transações comerciais, questões jurídicas, entre outros. Para desenvolver essas atividades o INTRA conta com a colaboração de uma equipe profissional com qualificação especializada na educação de surdos, entre estes, intérpretes e instrutores de LIBRAS surdos e ouvintes e demais profissionais, que trabalham em sua ampla maioria em regime de voluntariado. Diversos ex-alunos deste instituto encontram-se atualmente cursando ensino médio e cursos superiores (em curso e concluídos) o que comprova a importância do método pedagógico utilizado pelo instituto, baseado na utilização da língua de sinais. Por essas e outras ações o INTRA tem se constituído como ponto de encontro e de apoio dos surdos de Juazeiro do Norte e outros municípios da Região do Cariri, que o reconhece como um espaço da comunidade surda caririense.

Entre as ações desenvolvidas pelo INTRA cabe citar ainda aquelas desenvolvidas em comemoração ao dia do surdo no Brasil (26 de setembro). Desde 2008, o INTRA em parceria com instituições públicas e privadas vem desenvolvendo a “Semana Comemorativa ao dia do Surdo”, com diversas atividades para os surdos e ouvintes que tenham interesse em colaborar com a luta dos surdos contra o preconceito e a favor da inclusão social. Entre estas

atividades destaca-se, no dia 26 de setembro, a passeata pelas principais ruas da cidade, com a participação de surdos, familiares, intérpretes e instrutores de LIBRAS, professores e alunos de escolas municipais e estaduais do município, entre outros. Neste movimento, é comum também a participação de surdos de outros municípios da Região do Cariri e de outros estados do Brasil. Esta atividade visa esclarecer a população sobre as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e a sua luta a favor da inclusão social.

Peterson (2012, p. 30) faz referência a outras importantes ações da comunidade surda da Região do Cariri:

Em fevereiro de 2011 uma associação de surdos, Associação de Surdos da Região Metropolitana do Cariri (ASURMIC), foi começada e tem cinquenta membros. Outra associação de surdos chamada Associação de Surdos do Cariri (ASC) começou em setembro de 2011. Também uma associação de intérpretes/tradutores do Cariri foi começada em 2011, Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de LIBRAS da Região Metropolitana do Cariri (APILSMC). APILSMC tinha o primeiro congresso 17 de março de 2012 no SESC de Juazeiro do Norte com a presença de mais de quatrocentas pessoas: surdos, professores, intérpretes/tradutores, obreiros e outros interessados no trabalho com surdos.

Estas ações comprovam que há uma comunidade (surda) organizada e ativa reivindicando os seus direitos de cidadãos brasileiros, o que faz do município de Juazeiro do Norte uma referência na educação de surdos no estado do Ceará e no Brasil.

Pode-se concluir ainda que essas ações iniciadas há décadas atrás, quando ainda não havia por parte do público, a preocupação com a educação desses grupos historicamente excluídos, foram fundamentais para viabilizar os “projetos” do presente, inclusive aqueles propostos pelo próprio poder público, a exemplo das políticas educacionais de inclusão.

6 DISCUTINDO A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

Diante da complexidade da temática proposta e considerando-se que diversas questões relativas à inclusão escolar já foram abordadas nas seções subsequentes deste trabalho, nesta seção final será brevemente discutido a questão da autonomia da escola, do currículo escolar e do papel dos professores e dos intérpretes/tradutores de LIBRAS processo de inclusão da criança surda, citando as “falas” de alguns dos profissionais entrevistados e relatando dados e informações relevantes obtidos por meio da pesquisa na escola. Os sujeitos entrevistados estão aqui identificados como P1 (professora da turma 1º Ano), P2 (professora da turma 2º Ano), P3 (professora da turma 5º Ano), I1 (intérprete da turma 1º Ano), I2 (intérprete da turma 2º Ano) e I3 (intérprete da turma 3º Ano). Os demais profissionais entrevistados estão identificados pelo seu cargo e/ou função.

Como vimos, transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo não é tarefa fácil, diante das dificuldades que ainda se mantêm. Os profissionais entrevistados externaram as suas impressões, indagações e apreensões diante da proposta inclusiva de educação. Quando indagados sobre a sua opinião a respeito da Política Nacional de Inclusão. A diretora administrativa da escola assim afirmou: *“Na minha opinião essa política de inclusão deixa muito a desejar, porque assim, não tem um preparo, uma infraestrutura adequada, entendeu? Pra que a gente possa trabalhar melhor. O governo federal tem ajudado, o estadual, o municipal, mas tem sido ainda... as dificuldades que a gente tem encontrado ainda tem sido grande demais”*. Apesar de enfatizar as ações do poder público, ela admitiu que as barreiras e desafios ainda persistem, e que a questão estrutural tem dificultado a efetivação dessa política em muitos municípios e escolas brasileiras. Abordando sobre essa mesma questão, a profissional identificada por I1 assim afirmou: *“A inclusão, ela trouxe assim uma coisa... uma sobrecarga educacional, porque são alunos com todas as deficiências que você possa imaginar, tão ali juntos na mesma sala de aula. [...] isso ainda é um desafio muito grande no âmbito escolar”*. Nas suas palavras estão expressas as suas preocupações diante de uma realidade de desafios para a escola, ao se propor a atender a diversidade de alunos com “deficiência” a escola encontra-se com uma responsabilidade acima das suas capacidades, nas suas palavras “uma sobrecarga educacional”. A profissional identificada por P2 também externou o seu ponto de vista diante desta questão: *“Bom, trata-se de uma proposta que foi jogada de cima para baixo, de certa forma foi empurrada, não foi preparado os professores, não é, nós trabalhamos porque nós temos coragem de trabalhar,*

mas dizer que é fácil não é, é difícil. Porque eles (os alunos com deficiência) têm as necessidades deles, eles precisam da atenção, de acordo com as suas necessidades, e muitas vezes nós professores temos momentos que a gente não tá preparado para trabalhar com aquelas crianças...” Estas declarações refletem os desafios que ainda terão de ser superados, e entre estes está o convencimento de que a proposta de inclusão escolar é viável não só no entendimento dos governantes, mas também para os profissionais da educação.

Como sustenta Goffredo (1999, p.45):

A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora das normas estabelecidas pelos níveis centrais. Para tal, deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam.

Assim, ao se propor inclusiva, capaz de receber e acolher a diversidade de alunos (as), a escola precisa saber construir e/ou aperfeiçoar a sua autonomia para que possa desenvolver projetos e propostas pedagógicas próprias e de acordo com as suas demandas e necessidades, que são as demandas do seu alunado e da comunidade ao qual está inserida. Nesta perspectiva, o papel da gestão escolar é decisivo. Os gestores escolares precisam ter consciência do papel social da escola em meio a uma sociedade capitalista em que está presente uma enorme diversidade socioeconômica, cultural, étnica, religiosa, etc.

A escola precisa ousar fazer diferente sem medo de arriscar, tornar-se um espaço de decisão com metas e objetivos bem definidos e construídos com a participação de todos (equipe gestora, funcionários, professores, alunos (as), pais e membros da comunidade), para que possa dar respostas efetivas às demandas específicas de aprendizagem do seu alunado. As ações e decisões, portanto precisam ser socializadas, descentralizadas para que possam tornar-se metas comuns a todos que da escola fazem parte. A construção de projetos coletivos voltados para a meta da inclusão escolar, visando a sua transformação e a construção de uma cultura inclusiva³⁷ na escola é fundamental. Sobre esta questão cabe destacar mais um aspecto focado na pesquisa, que esteve presente nas declarações de quase todos os profissionais entrevistados. É necessário mais espaço para a interação e discussão sobre a questão da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Sobre este aspecto fundamental no processo de inclusão P1 relatou: “[...] a gente faz assim, a interação, a gente conversa, né... a gente sempre tem aquele diálogo, aquele contato, aquela conversa”. Referindo-se aos

³⁷ Entendida no sentido da mudança necessária nas práticas escolares, compreendendo a escola enquanto espaço de mudança social que busca romper com as práticas excludentes (individualismo, competitividade, preconceitos e estereótipos) e construir um espaço de diálogo e tolerância entre os seus membros.

planejamentos ela afirmou: [...] *mas o horário exclusivo, só pra gente, não (referindo-se aos profissionais que atuam junto ao aluno surdo). Ainda não. “[...] tem o espaço pra gente discutir no todo, mas pra falar só do aluno surdo não. [...] deveria ter mais interação, deveria a gente conversar mais...”*. Neste mesmo ponto de vista a profissional identificada por I2 também expressou a sua opinião: *“Uma palestra, uma reunião específica com os próprios professores para explicar o que é essa inclusão, o que é essa criança com essa deficiência dentro da própria escola, pra que a gente tivesse uma visão ampla com relação a ela”*. Portanto, na opinião destes profissionais da escola falta mais espaço, diálogo, esclarecimentos sobre a proposta da inclusão, para que a mesma seja socializada e torne-se um projeto coletivo de fato, no âmbito da escola.

Porém, ao se falar em inclusão, não cabe apenas pensar em alunos com necessidades especiais, mas sim pensar a escola, com as suas práticas e modelos pedagógicos, muitas vezes inadequados para os novos tempos de mudança de paradigma como o que estamos vivenciando atualmente.

A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando se observam as seguintes providencias: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes. (CARVALHO, 1999, p. 52).

Entre as ações e/ou providencias acima citadas, discutiremos a partir daqui a questão do currículo escolar, pois como ressalta essa mesma autora:

[...] o currículo pode constituir um grande obstáculo para os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, especialmente quando ele impõe uma referencia homogênea a ser alcançada por todos os educandos, independentemente das condições particulares que possam apresentar. (p. 52-53)

Entendendo o currículo como proposto por Zabalza (1992 *apud* Oliveira e Machado (2009, p. 37): “[...] conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto dos conhecimentos, habilidades, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.” É imprescindível uma análise da sua proposta quando se pensa na inclusão de alunos com “deficiência”. Frente à diversidade hoje presente nas escolas não se pode continuar aceitando um modelo de currículo inflexível, que ignore os diferentes ritmos e modos próprios de aprendizagem dos alunos, tanto como as suas especificidades sociais, culturais, cognitivas, linguísticas, etc. Como defende Carvalho (1999, p. 52): “Não se defende aqui a idéia (sic) de currículo fixo ou fechado, mas de instrumento participativo, resultante da

vivência e das expectativas socioculturais, que desvele a importância da diversidade na escola e responda às suas demandas reais.”

No que concerne à questão mais específica do aluno surdo, e a situação dos professores diante de uma proposta curricular fechada e inflexível, a profissional identificada por II relatou: *“Por parte dos professores eu tenho às vezes até pena porque ficam meio perdidos, sem ter como... por exemplo, tá ali no currículo que ele tem que explicar separação de sílaba, ele tem que explicar conteúdos como, por exemplo, fonemas. [...] como é que ela vai explicar para um surdo o que é o som de uma letra ou o que é o estudo dos sons, pra uma pessoa que não escuta. Entendeu? Falta esse aparato, uma orientação pra ele, um norte de como ele agir dentro de sala de aula diante de situações do cotidiano.”* Daí a necessidade das adaptações curriculares como forma de garantir o acesso aos conhecimentos escolares e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, independentemente das suas condições peculiares.

Oliveira e Machado (2009, p. 36) reforçam que: *“Adaptações curriculares são ‘ajustes’ realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo.”* Essas mesmas autoras, no entanto, chamam atenção para o fato de que as adaptações curriculares comumente encontram fortes obstáculos para a sua implementação, que muitas vezes se inicia pela falta de preparação dos professores para lidar com esta questão. Enfatizam ainda que o próprio ambiente escolar muitas vezes apresenta barreiras e resistência às mudanças propostas, mas que, quando pensadas e efetivadas com a participação coletiva dos membros da escola aos poucos se tornam mudanças desejadas pelo coletivo. Estas mudanças curriculares são necessárias para enfrentar as dificuldades que os alunos apresentam em sua aprendizagem e permitem ao currículo tornar-se mais flexível e dinâmico, atendendo a todos os aprendentes (OLIVEIRA; MACHADO, 2009). Deve-se considerar ainda que as adaptações curriculares não devem ser entendidas como empobrecimento ou simplificação do currículo ou da sua proposta disciplinar, mas sim, como uma forma de considerar as especificidades e/ou peculiaridades dos educandos. As atuais diretrizes nacionais para a educação no Brasil reconhecem esta necessidade em diversos documentos já divulgados no meio educacional como citam ainda Oliveira e Machado (2009, p.41):

As diretrizes das políticas nacionais de Educação Especial, norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e expressas nos demais documentos legais do MEC, enfatizam a importância das práticas inclusivas no cotidiano da escola e da inserção, no projeto político-pedagógico da mesma, de adaptações

curriculares – medidas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, as adaptações curriculares devem ser inseridas no projeto político-pedagógico da escola como uma forma de garantir e propiciar o acesso ao currículo a todos os alunos e de maneira especial aos alunos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem.

Trazendo essas considerações para a realidade mais específica dos alunos surdos, pode-se pensar em formas de inserir na proposta curricular da escola conteúdos e ou temáticas relativas à questão da surdez, tanto como torna-se fundamental pensar em formas de avaliação que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos educandos surdos, além da garantia de profissionais especializados na área da surdez para dar o suporte técnico e pedagógico a inclusão desses alunos.

Considerando ainda a complexidade desta questão e diante das limitações de tempo e das diversas questões já discutidas neste trabalho, sugere-se a leitura dos autores citados e de outros que abordem a questão do currículo escolar como forma de garantir uma visão mais aprofundada e completa da questão.

6.1 Profissionais para a educação inclusiva, um desafio a ser superado!

Apesar dos esforços já empreendidos por parte do poder público no sentido de viabilizar o aperfeiçoamento e/ou a formação profissional de professores e outros profissionais da educação para atuarem na perspectiva de um ensino inclusivo, a prática e a literatura concernente ao tema nos mostra que a questão da formação profissional ainda constitui-se como um verdadeiro obstáculo à proposta inclusiva de educação.

Iniciaremos essa discussão abordando sobre o papel do professor, como elemento chave, fundamental no processo de inclusão. Referindo-se ao paradigma da inclusão, Goffredo (1999, p. 68) sustenta que:

[...] este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular.

Atuar no contexto de uma escola inclusiva, junto a alunos com necessidades especiais de aprendizagem requer dos professores novas competências profissionais, tanto do

ponto de metodológico como teórico, além da consciência crítica do seu papel no processo educacional. A autora citada aponta para mudanças urgentes na proposta curricular dos cursos de formação de professores, com vistas a adequar essa proposta as atuais diretrizes da educação inclusiva.

A inclusão configura-se como uma nova realidade para o professor. A diversidade sempre esteve presente em nossas escolas (pois a nossa sociedade também é diversa), mas não da forma como hoje a vemos. Diferentes ritmos e formas próprias de aprendizagem caracterizam os novos tempos, com inclusão de alunos com “deficiência” em nossas escolas. Dados da presente pesquisa, obtidos por meio das entrevistas demonstraram que os professores têm consciência de que estão diante desta diversidade ao relatarem sobre a metodologia que vem sendo aplicada em sala de aula. Sobre esta questão, a profissional identificada por P3 respondeu: *“a metodologia ela não pode ter uma receita única, ela é variada, de acordo com o nível do aluno e de acordo com a socialização do aluno”*. Sobre esta mesma questão P2 afirmou: *“Os recursos variam de acordo com as necessidades de cada aluno, com a deficiência de cada um.”* Porém as observações em sala de aula demonstraram a predominância da utilização de metodologias tradicionais e de recursos didáticos e/ou pedagógicos inapropriados à condição específica dos alunos com surdez, apesar do nível de formação e experiência docente destes profissionais (ver anexo 1). Pois, apesar do “discurso” inovador, percebe-se que esses professores foram “formados” para atuarem junto a turmas consideradas homogêneas, em que eles, “munidos” do conhecimento necessário à prática docente, se encarregariam de repassar o conhecimento num ambiente considerado “controlado” e “previsível”. O que exige uma mudança urgente na forma como vem sendo conduzido os cursos de formação de professores, como já relatado.

Na sala de aula inclusiva³⁸ o professor, muitas vezes, se depara com situações imprevisíveis, tem contato com alunos que apresentam diferenças consideráveis nas formas e ritmos de aprendizagem.

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter a capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz. (GOFFREDO 1999, p. 68).

³⁸ Entende-se por sala de aula inclusiva aquela em que se encontram alunos com diferentes ritmos e formas de aprendizagem e desenvolvimento (alunos com necessidades especiais de aprendizagem) não se considerando, necessariamente que neste contexto, todos estejam incluídos de fato.

Portanto, os cursos de formação de professores precisam estar sintonizados com esta nova perspectiva que exigirá dos professores novas competências profissionais. Esta nova realidade vem exigindo ainda que o professor mantenha-se atualizado, buscando sempre novos conhecimentos, inclusive sobre as especificidades dos seus alunos para que possa atuar de forma eficaz, flexibilizando e adaptando a sua prática docente à diversidade presente na sala de aula. Quanto a esta questão da formação e aperfeiçoamento profissional, os professores participantes da pesquisa relataram que não tiveram o apoio devido por parte do poder público e os esforços no sentido da sua qualificação e aperfeiçoamento tem partido das suas próprias iniciativas e custos financeiros. Outra competência que passa a ser exigida para o professor é a sua capacidade de trabalhar em equipe e interagir com outros profissionais da escola em busca de apoio e/ou troca de conhecimentos necessários a sua prática docente. Quanto a esta questão Dias, Silva e Braun (2009, p. 110) enfatizam:

Dessa forma caracteriza-se a importância da concretização de uma relação de apoio entre o professor especialista (da sala de recurso, da classe especial e itinerante) e o professor regente da classe. Espera-se que, por meio desta parceria, o professor regente, gradativamente, adquira maior competência, ganhando segurança para atuar no cotidiano escolar de uma turma inclusiva, continuando a refletir e renovar sua prática, junto aos especialistas que o apoiam.

Na escola alvo da pesquisa, as observações demonstraram haver momentos de interação entre a professora da sala de recursos e as professoras das turmas regulares, porém esses momentos restringiam-se a contatos na própria sala de aula e em horários indefinidos. Nas entrevistas tanto as professoras como as intérpretes entrevistadas apontaram a necessidade de mais espaços para as discussões sobre os alunos com necessidades especiais. Portanto, a prática de desenvolver um trabalho colaborativo e em equipe ainda é um desafio entre nós, pois como exposto, os professores não foram “treinados” para atuar com base nessa “filosofia” de trabalho, frequentemente resistindo à mudança e optando por atuar de forma individualizada, muitas vezes apenas na esfera de competência a que lhe foi atribuída.

Quanto à questão mais específica da atuação do professor junto ao aluno surdo, os autores acima citados (pág. 108) afirmam que “[...] o fator mais determinante seja a atitude do professor, que desde o início do processo de inclusão deverá se esforçar para acolher o aluno surdo sem rejeição, porém, ao mesmo tempo, sem manifestar conduta de superproteção.” Essa postura, inclusive, é válida para quaisquer casos de alunos com necessidades especiais incluídos nas turmas regulares, o professor precisa saber “dosar” a sua relação com aquele educando de modo que se evitem práticas discriminatórias e/ou, no outro extremo, a

superproteção. Quanto a esta questão, nas turmas observadas, apesar de não terem sido percebidas atitudes e ou práticas discriminatórias por parte dos professores com relação às alunas surdas “incluídas”, percebeu-se a existência de fortes barreiras entre estes profissionais e as alunas, que raramente aproximavam-se e/ou interagiam de alguma forma sem a intermediação da intérprete, sendo que em alguns casos observou-se que a professora não preocupava-se com o desenvolvimento e as dificuldades da aluna surda presente na sua sala de aula. Ainda quanto à questão da inclusão do aluno surdo cabe destacar a sua atenção quanto a metodologia a ser adotada, que considere os diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, flexibilizando a sua prática pedagógica com o intuito de atingir a todos, adotando uma prática e uma postura em que haja maior aproximação entre o professor e o aluno com “deficiência”, além de desenvolver conhecimentos teóricos sobre as especificidades dos casos presentes em sua turma.

Quando um aluno surdo é encaminhado para a classe regular, como já discutido, cabe ao professor desenvolver algumas ações que garantam sua participação plena nas atividades cotidianas. Por exemplo: utilizar vocabulário e comandos simples e claros nos exercícios; modificar o vocabulário, os comandos, as instruções, as questões, principalmente na hora das avaliações. (DIAS; SILVA; BRAUN, 2009, p. 108).

As considerações feitas pelos autores acima citados são bastante pertinentes, a elas, porém, poderiam ser acrescentadas outras, não menos importantes, decorrentes das considerações já feitas no presente trabalho sobre as particularidades do aluno com surdez. O professor precisa compreender que o aluno com surdez desenvolve estratégias de aprendizagem diferenciadas, muitas vezes tendo como “canal” primordial para a sua aprendizagem a visão, utilizando como meio de comunicação e expressão a língua de sinais e a partir dela expressando características culturais específicas. Nesta perspectiva, este sujeito tem como primeira língua a língua de sinais (LIBRAS, no caso do Brasil) e a língua portuguesa na sua modalidade escrita como segunda língua. Decorrente disso é natural que as dificuldades com a relação à aprendizagem da língua portuguesa surjam no processo educativo. O profissional intérprete/tradutor tem a função de viabilizar a comunicação entre o professor e os alunos surdos, e o professor, por sua vez, deve buscar a melhor maneira de ensinar o português e os demais conteúdos escolares para os alunos surdos, sempre com atenção as suas especificidades linguísticas e culturais. Estas particularidades precisam ser consideradas pelo professor ao elaborar o seu plano de atuação junto à turma. No entanto, as observações realizadas em sala de aula demonstraram que ainda há a predominância do uso de

metodologias e recursos didático-pedagógicos convencionais, tanto como o ensino de português pautado em métodos orais de ensino, com ênfase em conteúdos como fonética e composição silábica das palavras. Essas práticas tem se respaldado numa visão tradicional e historicamente enraizada no meio social, que entende a surdez como “deficiência” e/ou “defeito”, necessitando assim que a surdez seja corrigida e/ou superada pela criança surda, para assemelhar-se as demais crianças ouvintes. Essa visão de surdez pôde ser identificada na “fala” da profissional da sala de recursos ao afirmar que: *“A surdez é uma deficiência, mas que, ela é trabalhada e essa criança, ela pode sair daquela limitação que muitas vezes ela pode se achar e ter uma vida normal”*. Reforçando esta perspectiva, a profissional identificada por P1 afirmou que: *“Ele tem que se vê igual aos outros (referindo-se aos ouvintes), buscar não ser tão diferente, porque como diferente as outras pessoas já o vê, mas que ele não se veja assim”*. Essas declarações evidenciam que entre os professores participantes da pesquisa ainda predomina uma visão de surdez respaldada na perspectiva clínico-terapêutica, que evidencia a “deficiência” intrínseca do sujeito e lhe nega a possibilidade de desenvolver-se, se aceitando da forma que é. Essa maneira de “ver” o surdo e a surdez tem dificultado a elaboração de uma proposta pedagógica direcionado para atender a condição específica do aluno surdo, como já discutido anteriormente. Por fim, cabe ao professor conhecer o seu papel na sala de aula bem como o de outros profissionais que atuem no mesmo espaço, como o intérprete/tradutor de LIBRAS, esse é outro fator muito importante para o êxito da inclusão do aluno surdo.

O intérprete/tradutor de LIBRAS é um profissional fundamental para o processo de inclusão educacional do aluno com surdez. Responsável por intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, esse profissional surgiu a partir de atividades voluntárias desenvolvidas por familiares, amigos mais próximos, filhos de surdos e pessoas ligadas a movimentos religiosos. A partir de uma maior participação dos surdos na sociedade essa atividade foi sendo valorizada como atividade profissional. Conforme Quadros (2007. p. 13):

A história da constituição deste profissional se deu a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania. A participação de surdos nas discussões sociais representou e representa a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Os dados da pesquisa demonstraram que entre as três intérpretes participantes, duas são “oriundas” de movimentos religiosos voltados para a evangelização de surdos no

município, ambas afirmaram desenvolver trabalhos junto à comunidade surda há pelo menos dez anos (ver Apêndice B). Nas entrevistas estas profissionais demonstraram conhecer profundamente a realidade social e educacional dos sujeitos surdos, porém na prática de sala de aula apresentaram diferentes posturas na sua relação com a professora e a aluna surda. Essas profissionais demonstraram ter uma visão abrangente e profunda da questão da surdez ao expressarem as suas concepções sobre o assunto. A profissional identificada por I1 assim definiu a surdez: *“Surdez... eu não vejo como uma impossibilidade, nem como limitação. Eu encaro mais como uma oportunidade de você se comunicar em uma língua diferente. [...] Eu acho que surdez é sim, um dos sentidos que ele (o surdo) não tá desenvolvendo mais que ele tem todo um leque de oportunidades que a própria vida fornece ali, pra pessoa que tem deficiência auditiva.”* Nesta mesma perspectiva de pensamento I3 acrescentou: *“[...] A surdez a gente encara como uma outra língua, um outro universo e uma outra cultura.”* Percebe-se nesses relatos a aceitação da surdez como diferença cultural e linguística, e a possibilidade do surdo afirmar-se enquanto sujeito surdo, com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento ancorados no seu modo próprio de interagir e comunicar-se. Traços típicos de uma definição de surdez baseada na perspectiva socioantropológica (já discutida anteriormente).

Voltando a questão do surgimento deste profissional, constata-se que os mesmos surgiram em diversas partes do mundo a partir da preocupação em viabilizar de alguma forma a comunicação entre os surdos e as demais pessoas ouvintes, inicialmente sem nenhum caráter profissional e/ou técnico. Ao passo em que os surdos vêm conquistando espaços na sociedade essa atividade tornou-se fundamental para viabilizar a sua participação nos debates sociais, ao mesmo tempo em que se passa a exigir um maior nível de preparação e qualificação daqueles que interpretam, construindo-se assim, a carreira do profissional intérprete de língua de sinais. A participação do profissional intérprete/tradutor de língua de sinais tornou-se fundamental para garantir acessibilidade aos surdos nos diversos espaços sociais (como já discutido na seção anterior). Enquanto isso, os surdos também passaram a exigir a presença deste profissional como uma forma de reivindicar direitos junto à maioria ouvinte. Depreende-se daí que surdos e intérpretes “lutam” e conquistam direitos reciprocamente. Neste aspecto pode-se citar a questão do reconhecimento da língua de sinais, que ao ser reconhecida e oficializada em determinado país abre espaço para as conquistas da comunidade surda e oportunidades de trabalho e carreira para o profissional intérprete.

Referindo-se a Lei 10.436 de abril de 2002 (que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), Quadros (2007, p. 15) faz o seguinte comentário: “Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela conquista legal”. Portanto, ao ter a língua de sinais reconhecida enquanto língua da comunidade surda no país, os surdos passaram a lutar pelos seus direitos linguísticos, ou seja, pelo direito de terem acesso a sua língua e a participarem dos debates e decisões tomadas no âmbito social utilizando-se da sua própria língua e tendo o profissional intérprete como o mediador desse “diálogo”. Outro ponto importante a ser considerado nesta questão é que ao passo em que os surdos conquistam espaço e participam mais intensamente das atividades políticas e culturais da sociedade o intérprete de língua de sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente.

A preocupação em formar intérpretes surge a partir da participação ativa da comunidade surda na comunidade em que está inserida. É interessante observar que, enquanto a comunidade surda não constitui um grupo com identidade sócio-cultural-política, o intérprete não se constitui enquanto profissional. (QUADROS, 2007, p. 51)

Ao ampliarem-se a participação e oportunidades de carreira e profissionalização do intérprete/tradutor de língua de sinais, surge também a necessidade de regulamentar e oficializar esta atividade profissional, levando-se em conta ainda as características e peculiaridades desta atividade. Ao intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, o intérprete se coloca numa situação que exigirá de se, além de competências técnicas e profissionais, aspectos que o tornem um profissional ético e confiável. Daí a necessidade da construção de um “código de ética” profissional para esta atividade. No Brasil, a partir dos diversos encontros, debates e discussões organizadas para tratar da questão da atuação do profissional intérprete de LIBRAS, a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo - FENEIS propôs um código de ética para “guiar” as atividades deste profissional no Brasil. Dentre os seus diversos artigos, será destacado o artigo 1º, pela pertinência ao tema proposto neste trabalho.

Artigo 1º. São deveres fundamentais do intérprete:

1º. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2º. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3°. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade;

4°. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5°. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.

Portanto, cabe ao profissional intérprete estar atento a esses princípios para que possa desempenhar sua função com atenção aos preceitos éticos inerentes a esta profissão, independente do(s) espaço(s) em que esteja atuando. Quanto a esta questão cabe atenção ainda ao que prescreve o Decreto 5.626 de 2005 (Capítulo V) e a Lei Nº 12.319 de setembro de 2010 (lei que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), além de outros documentos que possam servir de referência para a atuação deste profissional.

Por fim, cabe destacar, neste contexto, uma questão mais específica referente a esta temática, trata-se da atuação do intérprete educacional. Quadros (2007, p. 59) conceitua este profissional como sendo “[...] aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação.” E acrescenta: “É a área de interpretação mais requisitada atualmente”. Diante da atual política educacional brasileira na perspectiva inclusiva e da participação cada vez maior de educandos surdez nas escolas regulares, a participação do profissional intérprete nos ambientes escolares tornou-se fundamental. O intérprete educacional precisa ter determinadas competências específicas para atuação no contexto educacional, pois tem como principal atribuição intermediar a interação professor e alunos surdos e alunos surdos e demais alunos ouvintes. Diferencia-se assim de outras atividades profissionais de interpretação por manter uma constante e diária convivência com os sujeitos da comunicação por ele viabilizada e por ter diversas vezes que intermediar conflitos e esclarecer sobre o seu papel na sala de aula. Em decorrência disso é recomendado que este profissional tenha formação na área do magistério, além da sua formação específica na área de tradução e interpretação em LIBRAS e língua portuguesa (no caso do Brasil). Quadros (2007) considerando que esta atividade profissional no Brasil ainda esta em construção, cita uma série de dificuldades e equívocos que podem surgir diante da atuação deste profissional ao atuar em uma sala de aula regular.

- a) Alunos surdos confundem o papel do intérprete com o papel do professor, dirigindo-lhe perguntas diretamente, discutindo e tirando dúvidas sobre o conteúdo ministrado em sala com o intérprete e não com o professor;
- b) O professor delega ao intérprete a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos aos alunos surdos;
- c) O professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento acadêmico do aluno surdo, como se fosse ele o responsável por avaliar o aluno;
- d) Intérprete disciplinando a turma e/ou realizando atividades inerentes a função do professor;

Essa mesma autora ressalta que se o intérprete assumir todas essas atribuições ele irá se sobrecarregar e comprometer a qualidade do seu trabalho além de confundir o seu papel na sala de aula. Essas e outras dificuldades foram também detectadas em algumas das salas de aula observadas e serão discutidas no próximo tópico deste trabalho.

Peterson (2012, p. 42) em pesquisa desenvolvida no âmbito da Região do Cariri Cearense detectou diversos problemas com relação à atuação deste profissional em sala de aula “inclusiva”: “Mesmo que é contra o Código de Ética dos intérpretes, alguns dão as respostas para os surdos nas provas e exames. [...] Também, muitas vezes os intérpretes nas escolas fazem anotações e tarefas para os alunos surdos somente copiar”. Essas dificuldades e equívocos vem acontecendo devido à falta de atenção por parte do profissional intérprete ao código de ética (já citado) e outros documentos que regulamentam e disciplinam esta profissão. Outro fator que pode ser apontado diz respeito ao desconhecimento por parte dos demais profissionais da escola quanto às atribuições do profissional intérprete na escola e na sala de aula. Essas e outras questões sugerem que se tenha maior atenção quanto à profissionalização e qualificação deste profissional, tanto como para promoção de cursos de formação continuada e discussões com o objetivo de esclarecer sobre o seu papel deste profissional no meio escolar.

Ainda com relação à pesquisa desenvolvida por Peterson (2012) a autora detectou outros problemas concernentes à inclusão escolar do aluno surdo:

A pesquisadora sabe de surdos estudando nos primeiros anos escolares na inclusão que não sabem a língua de sinais. Alguns estão com intérpretes, mas a presença deles não ajuda o aluno que não entende nem conhece a linguagem que está sendo interpretado. O intérprete não tem tempo de ensinar LIBRAS para o aluno porque precisa acompanhar o que está sendo ensinado pelo professor ou professora. Mas, se o aluno não aprender LIBRAS, nunca vai entender o que está sendo passado para ele pelo intérprete. (PETERSON, 2012, p. 41).

Esta problemática, exposta pela autora constitui-se como mais um obstáculo vivenciado por muitos intérpretes, notadamente aqueles que atuam nas séries iniciais e se deparam com alunos surdos que não tiveram a oportunidade de aprender a língua de sinais no convívio familiar ou comunitário. Esta dificuldade foi relatada pela profissional identificada por I2: “[...] às vezes a própria família não reconhece a própria língua de sinais do filho e dificulta a aprendizagem dele, entre professor e aluno e a própria família, e isso foi uma grande limitação e dificuldade pra mim”. Neste caso, trata-se de uma situação que foge à competência do profissional intérprete por não ser possível a ele interpretar os conteúdos escolares e ensinar a língua de sinais no tempo disponível para a escolarização do aluno. Esta situação leva a reflexão sobre a (in)viabilidade da inclusão dos alunos surdos nas séries iniciais do ensino.

6.2 Definição de papéis: um aspecto a ser considerado na sala de aula inclusiva!

Com a presença cada vez maior de alunos com “deficiência” e outras limitações mais severas nas salas de aulas regulares e a necessidade do acompanhamento por parte de profissionais especializados, muda-se o contexto e o ambiente da sala, que passa a ter, muitas vezes, além do professor, outros profissionais atuando no mesmo espaço. É o caso da inclusão do aluno surdo, que necessita do acompanhamento e apoio do profissional intérprete e tradutor de LIBRAS (no caso do Brasil). Essa “nova” realidade da sala de aula, considerando-se a recente regulamentação e atuação dos profissionais intérpretes de LIBRAS, requer dos professores e demais profissionais novas competências para atuar neste contexto de sala de aula inclusiva. Entre estas competências pode-se citar a capacidade de trabalhar em equipe e a consciência do seu papel profissional.

As observações realizadas nas salas de aula evidenciaram problemas com relação a estes aspectos em pelo menos duas das turmas observadas. Por diversas vezes observou-se a profissional intérprete assumindo tarefas que são próprias da professora e não conseguindo desenvolver um trabalho interativo e colaborativo com a mesma. Portanto, constatou-se que falta mais interação, clareza sobre as atribuições de cada um e atenção a aspectos éticos profissionais.

No que concerne à atuação e o papel do professor, cabe-lhe considerar a presença e as especificidades do “seu” aluno surdo, buscando desenvolver e aplicar uma metodologia de ensino que contemple as suas particularidades linguísticas e socioculturais,

conscientizando-se de que a responsabilidade sobre a aprendizagem daquele aluno não compete apenas ao intérprete, mas principalmente a ele/ela (professor/professora) que tem como função ministrar o conteúdo programático, tendo para isso, autonomia (supõe-se que tenha) na escolha da metodologia, recursos didáticos disponíveis, formas de avaliação, enfim. No entanto, observou-se que em duas das turmas estudadas o professor manteve-se indiferente diante das dificuldades das alunas surdas e das intérpretes que as acompanhavam.

O professor precisa compreender que todos os alunos presentes na sala, independentemente das suas condições particulares estão sob a sua responsabilidade, mesmo que alguns deles tenham o apoio de outro profissional especializado para dar suporte ao seu aprendizado. Daí que cabe a este profissional buscar conhecer o seu aluno surdo, e para isto ele pode contar com os conhecimentos especializados do profissional intérprete, articulando-se com o mesmo em busca de proporcionar a melhor forma de efetivar a aprendizagem para este educando. Porém, esta questão da atribuição dos professores e intérpretes em sala de aula parece ainda não está esclarecida, notadamente entre os professores, fato constatado a partir da análise das declarações do sujeito identificado por P1 ao referir-se a sua competência na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, ela relatou: *“LIBRAS é o dia a dia, se a gente perder o contato, esquece mesmo. E eu acho que a maior dificuldade é essa, a gente não saber Libras, mesmo tendo o intérprete”*. Com base nas suas palavras cabe indagar o que seria mais urgente e necessário para se efetivar a inclusão do aluno surdo na escola regular: propiciar a aprendizagem da língua de sinais para os professores, mesmo diante da presença do intérprete em sala de aula ou desenvolver-lhe competências teóricas e metodológicas para atuar junto ao aluno surdo?

As barreiras comunicativas entre professor e aluno surdo no que concerne a questão da diferença linguística, podem ser sanadas através da intermediação do profissional intérprete, a quem cabe justamente esta função, porém as barreiras “pedagógicas” e/ou “metodológicas” só podem ser resolvidas pelo próprio professor, a quem cabe planejar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Nesta perspectiva, o professor precisa conhecer as atribuições do profissional intérprete, procurando desenvolver um trabalho em que cada um exerça as suas atribuições, mantendo, contudo um trabalho colaborativo e em parceria.

Quanto ao profissional intérprete cabe exercer a sua função primando pela ética e compromisso profissional (em atenção ao seu código de ética e demais recomendações profissionais que lhe foram exigidas), esclarecendo sobre o seu papel na sala de aula e não

aceitando atribuições que não lhe seja pertinente. Cabe ainda a este profissional divulgar e zelar pela cultura surda, esclarecendo sempre que possível sobre os aspectos particulares da cultura e identidade surda (especificidades do aluno surdo). Quanto a sua relação com o professor em sala de aula, cabe-lhe esclarecer sobre o seu papel e aceitar apenas as atribuições que sejam inerentes a sua função, procurando desenvolver um trabalho que preze pela ética profissional.

6.3 A pesquisa empírica e os seus resultados

Considerando-se a natureza qualitativa da presente pesquisa, buscou-se através das entrevistas e das observações em sala “resgatar” a perspectiva dos profissionais (sujeitos) participantes da pesquisa. Através dos seus depoimentos (entrevistas), no relato das suas experiências e vivências, foi possível destacar aspectos e fatores determinantes no processo de inclusão educacional do aluno surdo. Os diversos momentos de observação em sala propiciaram um contato direto com a realidade observada, possibilitando perceber a dinâmica de sala de aula e a interação entre os seus “atores”, com o olhar atento aos gestos, ações, expressões e posturas dos sujeitos observados. A atenção ao diálogo e/ou a interação entre esses sujeitos foi um aspecto que mereceu atenção especial por ser um fator determinante para o êxito da proposta inclusiva de educação.

Os dados e as informações coletados através dos principais instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações em sala e dados e informações complementares) foram organizados e analisados individualmente e em conjunto com o propósito de obter uma visão mais objetiva e abrangente dos fenômenos estudados.

6.3.1 Análise e interpretação das entrevistas.

As entrevistas aos profissionais sujeitos da pesquisa aconteceram na própria escola em momentos intercalados com os das observações em sala de aula entre o período de 15 de maio a 30 de setembro de 2013. As mesmas foram analisadas individualmente (informações fornecidas por cada um dos profissionais entrevistados) e em conjunto (por categoria profissional e no conjunto das entrevistas).

A partir das análises individuais das entrevistas realizadas, foram destacados aspectos e/ou informações consideradas relevantes que foram citadas pelos profissionais entrevistados e que serviriam para atingir os objetivos propostos pela pesquisa.

Os dados e informações coletados demonstram que a equipe profissional participante da pesquisa é composta em sua ampla maioria por profissionais bem qualificados, com nível superior e cursos de especialização na área da educação inclusiva (professores regentes de classe e de sala de recursos) e curso superior e formação na área de LIBRAS (intérpretes/tradutores de LIBRAS) além de terem experiência em turmas com inclusão de alunos surdos.

A análise dos dados demonstrou que apesar dos avanços já conquistados com relação à inclusão dos alunos com surdez, os profissionais entrevistados (maioria) apontaram como barreiras e/ou dificuldades ainda existentes a questão da família, que segundo as informações não dão o apoio necessário aos seus filhos com necessidades especiais e mantêm-se distante da escola. Outro fator destacado foi com relação à interação entre os profissionais da escola e a falta de espaço para que se discuta a questão específica dos alunos com “deficiência”, incluindo aí os alunos surdos.

Enquanto as questões levantadas pelos professores, importantes aspectos do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais foram abordados, entre eles destacam-se a questão do apoio individualizado e de metodologias adequadas às especificidades de aprendizagem, além da importância do lúdico e do uso das tecnologias neste processo. Quanto às barreiras ainda existentes, além das já citadas, foi enfatizada a questão da diferença linguística do aluno surdo e da falta de preparação por parte dos próprios professores, além do apoio da família, como já destacado. Os professores entrevistados destacaram ainda a importância do trabalho do profissional intérprete na sala de aula.

Enquanto aos profissionais intérpretes, foram destacados os avanços já obtidos no processo de inclusão dos alunos surdos, como a socialização desses alunos e a construção da identidade surda, em alguns casos, tanto como a experiência da escola e de alguns professores que já atuaram junto ao aluno surdo, além da garantia legal do intérprete em sala de aula. É interessante destacar que apenas uma das intérpretes entrevistadas (I3) citou avanços concretos especificamente com relação à aluna surda que acompanha atualmente. Entre os desafios ainda existentes, foi destacada a questão da metodologia adotada por alguns professores e da falta de conhecimento da condição específica do aluno surdo. Foi também

citado a falta de espaço para que se discutam as condições de aprendizagem do aluno surdo e a falta do atendimento educacional especializado na referida escola. Outro fator bastante citado foi a carência de materiais didáticos apropriados para o aluno com surdez, faltando-lhe assim um recurso fundamental tanto na escola como fora dela.

Enquanto a concepção de surdez descrita pelos profissionais participantes das entrevistas foi possível perceber aspectos da concepção clínico-terapêutica da surdez principalmente nas definições dos professores, ao enfatizar os aspectos limitantes da “deficiência” e as possibilidades de “superação” da surdez e a normalização do indivíduo surdo. Enquanto que entre os profissionais intérpretes participantes das entrevistas predominam uma perspectiva socioantropológica da surdez, enfatizando a questão da diferença linguística e cultural do surdo e as possibilidades de afirmação da sua condição específica de aprendizagem e desenvolvimento. Diante disso deduz-se que o conhecimento das peculiaridades linguísticas e culturais dos surdos e a vivência junto à comunidade surda são definidoras do modo de ver e considerar o surdo e a surdez.

6.3.2 Análise e interpretação dos dados de observação em sala de aula

As observações em sala de aula aconteceram no período de 17 de maio a 18 de outubro de 2013. Foram observadas três turmas do ensino fundamental I (1º “A”, 2º “B” e 5º “A”) tendo em cada uma delas uma aluna surda regularmente matriculada. Cada uma das turmas foi observada por um período aproximado de dez horas, em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Foram observados principalmente os seguintes aspectos:

- a) Com relação à atuação do professor regente de sala:
 - Metodologia de ensino e uso de recursos didático-pedagógicos;
 - Interação com a turma e com o (a) aluno (a) surdo (a);
 - Interação com a intérprete.
- b) Com relação à atuação do intérprete/tradutor de LIBRAS:
 - Interação com a aluna surda;
 - Postura profissional (observância ao código de ética profissional e consciência do seu papel em sala de aula);
 - Interação com a professora regente de classe.

c) Com relação ao contexto da sala de aula:

- Organização dos objetos (carteiras, mesas, cartazes, etc.);
- Condições físicas da sala (iluminação, ventilação, condições de higiene);
- Interação entre os “atores do processo de ensino-aprendizagem”;

Os dados coletados e os aspectos observados em sala de aula foram analisados individualmente (por turma) e em conjunto (aspectos observados no conjunto das turmas) como uma forma de obter uma visão mais objetiva e abrangente da realidade em estudo.

A partir da análise das observações realizadas em cada uma das turmas, destacaram-se alguns aspectos comuns ao conjunto das turmas e outros mais específicos à(s) turma(s) observada(s), como descrito abaixo:

a) Com relação à atuação das professoras:

- Observou-se que predomina o uso de metodologias e recursos didático-pedagógicos convencionais, tanto como o ensino de português pautado em métodos orais de ensino, com ênfase em conteúdos como fonética e composição silábica das palavras (de acordo com material didático utilizado). Em duas das turmas observadas (1º “A” e 5º “A”) percebeu-se um esforço por parte das professoras para dinamizar as aulas, propondo atividades mais dinâmicas e interativas. Nessas mesmas turmas percebeu-se que havia competência por parte das professoras na condução das atividades propostas e no “controle” da turma. Em uma das turmas observadas (2º “B”) percebeu-se dificuldades nestes aspectos por parte da professora;
- Na interação com aluna surda, em todas as turmas observadas percebeu-se a existência de barreiras comunicativas, pouca ou nenhuma interação com as alunas surdas por parte das professoras e em duas dessas turmas (1º “A” e 2º “B”) percebeu-se que as professoras davam pouca atenção às dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento da aluna surda;
- Somente em uma das turmas observadas (5º “A”) percebeu-se que a professora mantinha uma boa interação com a intérprete, buscando fazê-la participar da condução das atividades em sala e socializar conhecimentos na área da surdez. Nas outras duas turmas (1º “A” e 2º “B”), percebeu-se um trabalho mais individualizado, com um mínimo de diálogo e sem demonstração de preocupação por parte das professoras com relação as dificuldades da intérprete no trabalho com as alunas surdas.

b) Com relação à atuação das intérpretes/tradutoras de LIBRAS:

- Com relação à interação com a aluna surda detectaram-se problemas em duas das turmas observadas (1º “A” e 2º “B”), as intérpretes demonstraram dificuldades na sua função de interpretar não conseguindo muitas vezes despertar o interesse das alunas surdas para a aprendizagem dos conteúdos propostos e para a sua interpretação. Mantiveram-se inúmeras vezes distantes das alunas surdas e em posições inadequadas para a interpretação. Em uma das turmas observadas (5º “A”) percebeu-se a efetividade desta relação, boa interação entre intérprete e a aluna surda (proximidade física permanente, interesse da aluna na interpretação, respeito mútuo, entre outros fatores positivos). Ainda com relação às dificuldades das profissionais intérpretes na sua atuação junto às alunas surdas é necessário levar em consideração fatores como as características pessoais da aluna, a metodologia e uso de recursos didático e/ou pedagógicos na sala de aula, além do seu desenvolvimento na língua de sinais e a sua interação (ou a falta dela) com a comunidade surda;
- Quanto à questão da postura profissional em sala de aula, em duas das turmas observadas (1º “A” e 2º “B”) perceberam-se problemas também com relação a este aspecto, as profissionais intérpretes atuantes nestas turmas deixaram muitas vezes de cumprir com a sua função de interpretar o contexto das aulas (explicações das professoras e outras informações importantes que foram repassadas em sala de aula). Demonstraram ainda inobservância ao papel do intérprete em sala de aula e ao código de ética profissional ao desenvolverem atividades e/ou funções específicas do professor e/ou do cuidador (resumir e/ou omitir informações, disciplinar os alunos, posicionar-se de forma inadequada para a interpretação, interferir nas atividades em grupo, entre outros). Em uma das turmas observadas (5º “A”) percebeu-se que a intérprete está atenta às exigências profissionais para a atuação em sala de aula, procurando manter uma postura profissional adequada diante da aluna surda, da professora e dos demais alunos. Interpretando as informações necessárias junto à aluna surda, intermediando a comunicação e procurando divulgar a língua de sinais e a cultura surda em sala de aula;
- Com relação à interação das intérpretes com as professoras regentes de classe, em uma das turmas observadas (5º “A”) percebeu-se que a interação entre estes profissionais ocorre de forma razoável, mantendo-se o diálogo e a interação em

diversos momentos das observações em sala. Nas outras duas turmas observadas (1º “A” e 2º “B”) raramente observou-se um diálogo efetivo entre as intérpretes e as professoras regentes nestas turmas. As professoras, na maioria das vezes conduziam as aulas e posicionavam-se de maneira indiferente quanto às dificuldades das intérpretes junto às alunas surdas. Em alguns depoimentos houve críticas por parte das intérpretes com relação à metodologia utilizada pelas professoras e ao controle da disciplina em sala de aula.

c) Com relação ao contexto das salas:

- Em ambas as turmas observadas perceberam-se a carência e a inadequação de materiais mobiliários essenciais e de apoio em sala de aula (birôs, cadeiras, estantes e outros). As condições de iluminação, ventilação e higiene de paredes e pisos apresentavam-se em situação razoáveis. Observou-se ainda alguns cartazes, folders e outros materiais afixados nas paredes, mas apenas em uma das turmas (5º “A”) havia materiais referentes a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e/ou trabalhos dos alunos sobre este tema;
- Em apenas em uma das turmas observadas (5º “A”) percebeu-se que havia um ambiente adequado ao processo de ensino-aprendizagem para toda a turma, incluindo a aluna surda. Havia interesse e participação de praticamente toda a turma nas atividades propostas, criando um “clima” propício ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta turma observaram-se níveis de interação satisfatórios entre a professora e a intérprete e entre esta e a aluna surda. Na turma (1º “A”) percebeu-se que a professora conduzia razoavelmente bem o processo de ensino-aprendizagem, mas demonstrava dificuldades na interação com a intérprete e com a aluna surda. Na turma (2º “B”) detectaram-se problemas com relação à condução do processo de ensino-aprendizagem pela professora com relação a toda a turma e dificuldades na interação entre professora, intérprete e aluna surda;
- Em apenas uma das turmas observadas (5º “A”) percebeu-se uma razoável “divisão” de responsabilidades na sala, com a intérprete cumprindo as atribuições que lhe é pertinente. Nas outras duas turmas observadas (1º “A” e 2º “B”) percebeu-se a “inversão de papéis na sala da aula”, com a intérprete, muitas vezes assumindo atribuições da professora, como já relatado ao comentar sobre a atuação deste profissional nas turmas observadas.

d) Com relação ao Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola:

- Com base nas observações realizadas e nos dados coletados pode-se constatar que o serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola alvo da pesquisa não vem cumprindo o seu papel de provedor do ensino aprendizagem dos alunos com “deficiência”, notadamente no que concerne ao atendimento ao aluno surdo, este não funciona ou vem funcionando precariamente na escola. Apesar do argumento da profissional que atua na sala de recursos multifuncionais (espaço destinado para este atendimento) de que as dificuldades no atendimento deve-se a questão estrutural da escola, a carência de materiais pedagógicos e/ou didáticos e falta de apoio da família, constatou-se que as barreiras linguísticas e pedagógicas são determinantes para a precariedade deste serviço na escola, notadamente no que concerne ao atendimento aos alunos surdos. Pois dentro das mesmas condições gerais de trabalho, observou-se que o atendimento aos alunos com “deficiência” visual estava acontecendo normalmente (dentro das condições possíveis) na sala disponível para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

6.3.3 Os resultados da Pesquisa

Os dados e informações coletados através da pesquisa demonstraram que a implementação da Política Nacional de Inclusão não vem se dando de forma homogênea entre os municípios brasileiros, apresentando níveis diferenciados de aplicação e execução, notadamente no que concerne a inclusão do aluno com surdez e que a instituição de ensino alvo da pesquisa apesar de ser considerada uma referência na inclusão de alunos com necessidades especiais no âmbito do município de Juazeiro do Norte, ainda não se constitui como um espaço efetivo de interação, aprendizagem e desenvolvimento da criança com surdez.

Os dados e informações coletados através dos instrumentos de pesquisa demonstraram que o município de Juazeiro do Norte encontra-se numa etapa relativamente avançada de implementação da Política Nacional de Inclusão, notadamente no que concerne a inclusão de alunos com surdez, podendo ser considerado um município referência, a nível regional. Com relação à pesquisa na escola constatou-se que apesar de dispor de um quadro profissional com nível satisfatório de formação acadêmica e experiência no atendimento a alunos com necessidades especiais de aprendizagem, há lacunas na formação dos professores e dos profissionais intérpretes de LIBRAS e que as iniciativas de formação e aperfeiçoamento

têm partido principalmente dos próprios profissionais. Constatou-se também que a escola ainda não conseguiu efetivar a proposta de trabalho em equipe e o contato efetivo dos seus profissionais com os pais ou responsáveis pelos alunos. Constatou-se ainda que as condições físicas e materiais da escola não são determinantes para a efetivação do trabalho pedagógico junto ao aluno surdo (considerando-se que em uma das turmas observadas o processo de inclusão do aluno surdo vem se dando de forma satisfatória) e que a consciência do seu papel e as iniciativas de cada um são fatores fundamentais para o êxito da proposta inclusiva de educação. Acrescenta-se ainda que em 30 de outubro de 2013 iniciou-se o retorno das instalações da escola para o seu prédio próprio.

Considerando-se os resultados obtidos seguem propostas para a inclusão educacional do aluno com surdez.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS – PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA SURDA

Como vimos à proposta do *desenvolvimento sustentável* reflete uma forma de desenvolvimento ampla e abrangente, que considere além das preocupações com o crescimento econômico, a preservação dos recursos da natureza e a diminuição das desigualdades sociais. O atual crescimento da região do cariri cearense não deve respaldar-se apenas nas iniciativas de grandes grupos empresariais que aqui estão se instalando, com fins predominantemente econômicos, mas sim, ter a participação ativa dos poderes públicos e da sociedade. A preocupação e o cuidado com os nossos recursos naturais, tanto como com uma efetiva distribuição de renda e geração de empregos é fundamental.

O acesso à educação é um dos pressupostos básicos para a conquista da cidadania e da *inclusão social*, notadamente quando esse direito recai sobre grupos historicamente excluídos dos benefícios do progresso material. Não se pode construir uma sociedade sustentável sem inclusão social e/ou educacional, e a inclusão social e/ou educacional, por sua vez, concorre para a construção da sustentabilidade.

A proposta de *educação inclusiva* configura-se como um desafio para os sistemas de ensino brasileiro, porém, se posta em prática efetivamente provocaria ganhos consideráveis de qualidade de vida para inúmeros cidadãos brasileiros que apresentam algum tipo de “deficiência”. Porém essa proposta precisa ser discutida e construída com a participação de todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, proposta pelo Ministério da Educação do Brasil em 2008 é a atual diretriz educacional do país que continua em processo de implementação. Como vimos, diversas barreiras ainda se impõe para a sua efetiva implementação em alguns municípios e escolas brasileiras após cinco anos da sua publicação. No que concerne à inclusão de alunos com surdez uma reavaliação dessa política precisa contar com a participação direta de representantes dos movimentos sociais surdos, para que aqueles que “não tem voz” possam ser ouvidos e os seus reais anseios atendidos, enquanto minoria linguística presente no território brasileiro.

Diante de tudo que foi exposto neste trabalho dissertativo que buscou aprofundar as questões relativas à educação dos sujeitos surdos, relacionando-as com as questões inerentes ao *desenvolvimento sustentável* e a proposta de *educação inclusiva*, apresentando a perspectiva dos profissionais envolvidos no processo de inclusão, discutindo sobre estudos e pesquisas já desenvolvidas nesta área, assim como as “posições” dos seus autores, optou-se

por apresentar as propostas agrupando-as em dois “blocos”: no primeiro bloco de propostas estão àquelas ações e/ou iniciativas que podem ser tomadas no âmbito da própria escola e no segundo bloco encontram-se aquelas inerentes à competência dos poderes públicos. Ressaltando que diversas ações propostas dependem tanto das iniciativas tomadas no âmbito da escola quanto das iniciativas tomadas no âmbito dos poderes públicos.

Com relação às ações e/ou propostas a serem desenvolvidas no âmbito da escola, destacam-se:

- a) Viabilizar momentos de discussão e interação entre os profissionais da escola para esclarecimentos sobre a proposta de educação inclusiva;
- b) Desenvolver ações e/ou projetos que visem esclarecer sobre as particularidades culturais e linguísticas dos alunos surdos, com atenção as adaptações curriculares e aberta a comunidade surda local;
- c) Desenvolver estratégias que visem aumentar a participação da família na escola e o contato dos seus profissionais com os pais ou responsáveis pelos alunos.

Com relação às ações e/ou propostas a serem desenvolvidas no âmbito dos poderes públicos, destacam-se:

- a) Desenvolver mecanismos de reavaliação das políticas educacionais de inclusão;
- b) Viabilizar a formação inicial e continuada para professores e intérpretes de LIBRAS para atuarem nas classes “inclusivas”;
- c) Desenvolver políticas públicas que considerem as particularidades culturais e linguísticas dos grupos surdos, construídas no diálogo aberto com esses grupos, considerando as suas propostas e reivindicações;
- d) Parcerias entre o poder público e as instituições da sociedade civil representativas da comunidade surda para o fortalecimento das ações necessárias para a inclusão educacional e social das crianças, jovens e adultos surdos;
- e) Desenvolver iniciativas e/ou parcerias com as instituições de ensino superior da região (Cariri) para o desenvolvimento de projetos e iniciativas para a formação e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na educação inclusiva;
- f) Desenvolver políticas públicas que garantam o direito à educação para as crianças surdas, através de escolas que de fato reconheçam as suas particularidades linguísticas e culturais.

No caso específico do município de Juazeiro do Norte em que se tem uma instituição da sociedade civil representativa da comunidade surda no âmbito regional, constituída como Instituto Transformar – INTRA, instituição esta, com larga experiência na educação de surdos, aponta-se para a importância do envolvimento direto desta instituição nos projetos presentes e futuros voltados para a inclusão social e educacional dos sujeitos surdos, reconhecendo a força e as demandas da comunidade local em busca da construção de um desenvolvimento mais justo e inclusivo para a região do cariri cearense.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2001.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 42. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, R. E. O direito de ter direitos. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, SEED, 1999.
- CARVALHO, R. E. Integração e Inclusão: do que estamos falando? **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, SEED, 1999.
- CHACON, S. S. **O sertanejo e o caminho das águas**. Políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semi-árido. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007. (Série BNB teses e dissertações, n. 08).
- COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Metodologia da pesquisa**. conceitos e técnicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.
- DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva. **Revista da Educação Especial**, v 5, n. 2, 2010. (MEC/SEESP).
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento especializado para pessoas com surdez**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF – 2007.
- DIAS, V. L., SILVA V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- FÁVERO, E. A. G. Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico. **Revista da Educação Especial**, v 5, n. 2, 2010. (MEC/SEESP).
- FONTES, F.; FREIXO, O. **Vigotsky e a aprendizagem cooperativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GOFFREDO, V. L. F. S. A escola como espaço inclusivo. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, SEED, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

MACHADO, R. Sala de Recursos Multifuncionais – Espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado. Inclusão: **Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial. v. 5, n. 1 (jan/jul) Brasília, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social. teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. In: Revista Intercâmbio, volume XIX. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

PETERSON, I. J. **Uma avaliação da educação dos surdos na inclusão escolar: estudo de casos**. (Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação em LIBRAS) - Instituto Superior de Teologia Aplicada – INTA. Juazeiro do Norte, 2012.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACHS SACHS, I. **Desenvolvimento includente, sustentável sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SÁNCHEZ, P. A. A educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial**, v1, n.º. 1, out. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUAZEIRO DO NORTE – CE. **SEDUC**. Juazeiro do Norte, 2013. (Dados colhidos oralmente).

SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

TEMÓTIO, J. G. **Estruturação de sentenças em Libras – Língua Brasileira de Sinais: uma breve comparação entre sentenças em LIBRAS e a Língua Portuguesa.** (Monografia apresentada ao Curso de Letras) - Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS

Perguntas aplicadas a professora da sala de recursos multifuncionais:

- 1) Qual o seu nome (completo) e a sua função?
- 2) Qual a sua formação profissional?
- 3) Você fez ou está fazendo curso(s) ou treinamentos na área da Educação Inclusiva?
Cite-os.
- 4) Qual a proposta do Atendimento Educacional Especializado – AEE no contexto da Política Nacional de Educação Inclusiva?
- 5) Que ações são desenvolvidas pelo AEE para possibilitar o acesso e permanência dos alunos (as) surdos (as) na escola?
- 6) Como é feito o planejamento do AEE para os alunos (as) surdos (as)?
- 7) Quais são as barreiras encontradas no trabalho de apoio e suporte do AEE?
- 8) O que significa a surdez para você?
- 9) Você tem contato com a comunidade surda local?
- 10) Há quanto tempo se dá esse contato e em que espaços ou lugares?

Perguntas aplicadas as professoras das classes regulares:

- 1) Qual o seu nome (completo) e a sua função?
- 2) Qual a sua formação profissional?
- 3) Você fez ou está fazendo curso(s) ou treinamentos na área da Educação Inclusiva?
Cite-os.
- 4) Você acredita que crianças e jovens com “deficiência” são capazes de aprenderem e desenvolverem-se junto aos demais alunos?
- 5) Quais metodologias de ensino são adotadas visando atender a diversidade de alunos (as) presentes na sala de aula?
- 6) Quais metodologias, recursos didáticos e/ou pedagógicos de ensino são adotadas para tornar os conteúdos acessíveis aos alunos (as) com surdez?
- 7) O que significa a surdez para você?
- 8) Como se dá o trabalho conjunto entre professor da classe regular, Intérprete e o professor da Sala de Recursos?

- 9) Quais são as maiores desafios encontrados para se ensinar numa sala de aula “inclusiva”?
- 10) Cite avanços e desafios encontrados na sua prática de ensino com alunos (as) surdos (as).

Perguntas aplicadas as intérpretes/tradutores de LIBRAS;

- 1) Qual o seu nome (completo) e a sua função?
- 2) Qual a sua formação profissional?
- 3) Você fez ou está fazendo curso(s) ou treinamentos na área da Educação Inclusiva? Cite-os.
- 4) Você tem contato com a comunidade surda local?
- 5) Há quanto tempo e que em que espaços ou lugares se dá esse contato?
- 6) O que significa a surdez para você?
- 6) Cite avanços e dificuldades no trabalho com os alunos (as) surdos (as)?
- 7) Como você avalia as condições de trabalho do Intérprete Educacional?
- 8) Como se dá o trabalho conjunto entre professor da classe regular, Intérprete e o professor da Sala de Recursos?
- 9) Que sugestões você daria para melhorar as respostas educativas da escola com relação a inclusão de alunos surdos?

Perguntas aplicadas a Diretora Administrativa:

- 1) Há quanto tempo a senhora trabalha nesta instituição de ensino?
- 2) Por que motivo a escola foi “redimensionada” em 2004 pelo governo do estado?
- 3) Ao retomar suas atividades no ano de 2005, agora sob tutela da administração municipal, a escola teve como projeto piloto a inclusão de alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Qual motivo levou a administração municipal atribuir a escola Padre Cícero essa “missão” de incluir alunos com essas características?
- 4) Diante deste desafio de incluir alunos com necessidades especiais, que ações foram pensadas e desenvolvidas a nível de município e pela própria escola no sentido de preparar-se para este novo desafio?
- 5) Qual a importância da implantação do NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) nesse contexto?

- 6) Após implantar o Projeto da Inclusão na escola, como passou a se organizar e funcionar as turmas, turmas regulares, classes especiais, mistas, enfim, como se dava a organização do alunado da escola?
- 7) Sabemos que a escola Padre Cícero tornou-se referencia no município devido, entre outros fatores, ao trabalho voltado para os alunos com necessidades especiais, porém a escola vem passando nos últimos anos sérias dificuldades com relação à sua estrutura física. A senhora poderia comentar um pouco sobre essa situação e as suas consequências para a escola?
- 8) O que representou para a escola a saída do NAPE?
- 9) Qual a explicação da administração municipal para o atraso na reforma e entrega do prédio da escola?
- 10) A implantação da Política Nacional de Inclusão de 2008, que prevê que todas as escolas regulares recebam os alunos com necessidades especiais provocou mudanças na escola Padre Cícero, já que passou a atribuir essa responsabilidade para toda a rede municipal, estadual e federal de educação?
- 11) A senhora acha que a escola deixou de ser prioridade para a adm. Municipal diante do atual contexto político-educacional?
- 12) Quais são os projetos atuais da escola e suas perspectivas para o futuro?

Perguntas aplicadas a professora da sala de multimeios (biblioteca).

- 1) Qual o seu nome e a sua função?
- 2) Qual a sua formação profissional?
- 3) Quanto aos cursos na área da educação inclusiva.
- 4) Desde quando atua na escola Padre Cícero?
- 5) Quais os principais projetos desenvolvidos pela sala de multimeios?
- 6) Há projetos específicos para os alunos com necessidades especiais?
- 7) Quanto aos materiais e outros recursos específicos para o acesso a leitura dos alunos com “deficiência”. A biblioteca dispõe desses materiais?
- 8) As atuais condições de funcionamento da sala de multimeios (sem espaço próprio para funcionamento) tem prejudicado o seu trabalho?
- 9) O poder público municipal tem oportunizado a formação continuada dos profissionais dessas salas (biblioteca)?

**APÊNDICE B - DADOS DE MATRÍCULAS DE ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS E CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS**

Tabela 1 - Dados de matrículas de alunos surdos e intérpretes de LIBRAS lotados nas escolas municipais de ensino fundamental no ano de 2013

Total de escolas (com matrículas de alunos surdos)	21
Total de escolas com sala de recursos multifuncionais (AEE)	14
Total de alunos surdos regularmente matriculados.	37
Total de intérpretes de LIBRAS lotados nas escolas.	25

Fonte: O próprio autor.

Nota: Coleta de dados junto à Secretaria Municipal de Educação no ano de 2013.

Obs.: Além dos profissionais intérpretes de LIBRAS relacionados, foram selecionados 03 instrutores (surdos) de LIBRAS para atuarem no desenvolvimento de ações e projetos voltados para a inclusão dos alunos surdos no município, porém até o encerramento deste trabalho apenas um deles continuou na função.

Tabela 2. - Dados de matrículas na E.E.I.F. Padre Cícero no ano de 2013

Total de alunos (as) matriculados	231
Total de alunos com necessidades educacionais especiais	35
Total de alunos (as) com surdez	03

Fonte: O próprio autor.

Nota: Dados fornecidos pela coordenação pedagógica da escola.

Tabela 3 - Caracterização profissional dos professores participantes da pesquisa

Turma em que atua.	Graduação/Licenciatura.	Cursos de especialização/Pós-graduação.	*Atuação junto a alunos com “deficiência”.	*Atuação junto a alunos com surdez.
Sala de Recursos Multifuncionais.	Graduação em Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Inclusiva.	Há cinco anos.	Há dois anos.
1º Ano “A”	Graduação em Pedagogia.	Educação Inclusiva (Inclusão Escolar).	Há seis anos.	Há três anos.
2º Ano “B”	Graduação em Pedagogia.	Educação Especial.	Há seis anos.	Há dois anos.
5º Ano “A”	Licenciatura em Geografia.	Turismo e Meio Ambiente e Educação Inclusiva.	Há seis anos.	Há três anos.

*Considerando-se o ano da coleta de dados, 2013.

Fonte: O próprio autor.

Nota: Dados obtidos através das entrevistas.

Tabela 4 - Caracterização profissional dos intérpretes de LIBRAS participantes da pesquisa

Turma em que atua.	Formação Acadêmica.	Formação na área específica de LIBRAS (Cursos).	*Contato com a comunidade surda.
1º Ano “A”	Graduação em Letra/Libras pela UFPB Virtual (cursando).	Graduação em Letra/Libras pela UFPB Virtual (cursando), Cursos Básicos de LIBRAS e Curso de Intérprete/Tradutor de LIBRAS.	Há dez anos.
2º Ano “B”	Licenciatura em Educação Física e Pós-Graduação em Educação Especial (cursando).	Curso de intérprete/tradutora de LIBRAS e Cursos básicos de LIBRAS.	Há dois anos e meio.
5º Ano “A”	Ensino Médio.	Cursos na área de LIBRAS (cursos básicos I, II e III).	Há dez anos.

*Considerando-se o ano da coleta dos dados, 2013.

Fonte: O próprio autor.

Nota: Dados obtidos através das entrevistas.