

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES

**Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos:
Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ**

Niterói
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES

**Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos:
Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa

Niterói
2014

ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES

Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em 29 de maio de 2014

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa (UFF - Presidente)

Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Profa. Dra. Wilma Favorito (INES)

Profa. Dra. Nelma Alves Marques Pintor (UNESA)

Profa. Dra. Flávia Monteiro de Barros Araújo (UFF)

Profa. Dra. Iduina Mont'Alverne Chaves (UFF)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

•M514 Meireles, Rosana Maria do Prado Luz.

Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ / Rosana Maria do Prado Luz Meireles. – 2014.

316 f. ; il.

Orientador: Valdelúcia Alves da Costa.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense,
Faculdade de Educação, 2014.

Bibliografia: f. 287-295.

1. Educação inclusiva. 2. Política pública. 3. Surdez. 4.
Educação especial. 5. Educação bilíngue. I. Costa, Valdelúcia Alves da.
II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.
III. Título.

CDD 371.912

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por me iluminar, por enviar desafios que fizeram de mim um indivíduo melhor e, sobretudo, por colocar em meu caminho pessoas que contribuíram para meu sucesso e para meu crescimento como pessoa. Sou o resultado da confiança e da força de cada um de vocês.

Aos **meus pais, Rubem e Vera**, por terem sido os meus maiores incentivadores, por terem investido e acreditado em mim incondicionalmente, por terem sido o alicerce, o amparo e a segurança que sempre precisei para vencer. Porque sei que se pudessem ainda me carregariam no colo. Mas, como não podem, me sustentam com toda força em seus corações.

Ao **meu marido**, Marcio, por dividir comigo essa caminhada, acreditar em meu potencial, compreender e respeitar as minhas escolhas. Pelo incentivo, paciência, tolerância, por ter vibrado comigo em cada vitória e pelas inúmeras vezes que você me enxergou melhor do que eu sou.

Ao **meu filho**, Iury, por ter suportado e compreendido a minha ausência e por ser uma das maiores razões que impulsionam o meu desejo de vencer. Por ter me mostrado que o amor poderia ser ainda maior do que podia imaginar.

À minha tia, **Maria Laura**, por ter sido o primeiro exemplo e incentivo na Educação de Surdos. Por ter acreditado em meu potencial, aberto as portas e indicado o caminho.

Ao meu tio, Sergio (*in memoriam*), por ter constituído a minha primeira experiência com a diversidade repleta de humanidade.

Às queridas **tias, Rita e Miriam Rangel**, por terem participado do início de minha vida profissional. Por terem me ensinado coisas simples e essenciais por meio de uma postura firme, quando necessário, sem deixarem de serem humanas, sensíveis e contribuírem para a minha formação.

À **Lucy Kale Pimentel** por ter me ajudado a compreender a lógica do pensamento surdo, por ter me ensinado a prática e a teoria, através de seu exemplo, sabedoria, comprometimento, orientação e, acima de tudo, por ter me feito acreditar em mim mesma.

À **Esmeralda Stelling** por ter me acompanhado, orientado e incentivado durante toda a minha jornada. Por ser com quem compartilho o encanto, os desafios, os desejos e as realizações em prol da educação de surdos. Por ser incansável em todos os momentos em que preciso de esclarecimentos, de troca e de incentivos. E, sobretudo, por ter se tornado uma amiga tão especial.

À querida, **Marta Maria Lima Chaves**, por ter me ensinado coisas simples e significativas para entender o indivíduo surdo e seus primeiros passos, e por ter me adotado como filha, amiga e colega de trabalho que acredita, confia e está presente nos momentos mais significativos da minha vida.

Às amigas e amigo da **Coordenação de Educação Especial, da Fundação Municipal de Educação de Niterói**, por acompanharem os desafios, por torcerem por mim, por terem sempre uma palavra doce e encorajadora, por me completarem em uma atividade profissional que tanto amo, mas que ninguém realiza sozinho.

Em especial, à **amiga Nelma Pintor**, por ter acreditado no meu trabalho, valorizado meus sonhos e práticas, ter se tornado um grande exemplo e uma amiga de ideais, de profissão e de vida.

Com todo carinho e gratidão, à **amiga Andréa Pierre**, que foi amiga na jornada acadêmica, na profissão e será por toda uma vida alguém que admiro pela força, pela garra, pelo compromisso, ética e, sobretudo, por ser uma pessoa humana. Que os caminhos da vida, não nos distanciem. Mas que sirvam para que possamos nos apoiar uma a outra. Já começo a sentir a sua falta!

À **querida professora Flávia**, que muito antes de ser a Secretária de Educação do Município de Niterói, foi professora, amiga, companheira de ideais e, hoje, em sendo Secretária de Educação, mesmo considerando os inúmeros compromissos, mantém a porta e o coração abertos, acredita e investe em nós.

Ao estimado professor Waldeck, que foi professor e continua sendo um incentivador do meu trabalho, que mesmo com tantos compromissos sempre tem uma palavra elegante, amiga e impulsionadora. Um grande educador, um exemplo em minha trajetória.

À **amiga Carla Mendes**, pela amizade verdadeira, pelo desprendimento, apoio incondicional e pela intensa força, dinâmica e disposição que sempre nos contagiam. Pelos anos que se passam e pelo dom de unir pessoas, desafiar o Universo, apostar na vida e nos inspirar a vencer!

A amiga **Adriana Lima** por estar sempre comigo me encorajando nos desafios e nas conquistas de maneira ética, acolhedora e sincera. Por ter me ensinado que amizade também precisa de cuidado, de atenção, de tempo e que cuidando da gente, estamos cuidando também dos amigos.
Porque os amigos verdadeiros são parte de nós.

À **APADA**, por ter me recebido de braços abertos, por me proporcionar as mais valiosas experiências e conquistas na Educação de Surdos durante treze anos da minha vida profissional. Em especial à amiga **Telma**, pela cumplicidade e amizade que se mantiveram incondicionais ao tempo e aos espaços.

À **Fundação Municipal de Educação**, pela oportunidade de lecionar para alunos surdos, aprender com eles, desenvolver projetos, realizar pesquisas, criar e recriar estratégias. Por acreditar em meu potencial, investir em minha formação e promover uma educação inclusiva.

Aos professores, pedagogas e diretoras das escolas estudadas Escola Municipal Ernani Moreira Franco e Escola Municipal Paulo Freire, por me receberem e me apoiarem com tanto carinho, por estarem sempre prontos a realizar, a compartilhar e viver experiências comigo e com a educação de alunos surdos.

Em especial aos indivíduos surdos, por me fazerem despertar para um mundo visual e cheio de significados, por me permitirem fazer parte de sua língua e cultura, por cada sinal ensinado, por cada expressão aprendida. Obrigada por acreditarem em meu trabalho, por confiarem em meus ideais. Em especial a todos os meus alunos surdos, sem os quais não teria vivido tão profunda experiência.

Aos colegas da UFF, por compartilharem conhecimentos e experiências valiosas.

À Universidade Federal Fluminense e todos os professores da UFF que, desde a graduação, no curso de Pedagogia, no mestrado e doutorado em educação fizeram parte dessa história e colaboraram com minha formação. Em especial à **Iduina Chaves, Jorge Najjar, Flávia Araújo e Waldeck Carneiro**.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que por intermédio do Programa de Educação Especial (PROESP), coordenado pela minha orientadora, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, viabilizou este estudo, apoiando-me com bolsa de estudos desde o mestrado até agora no doutorado em educação na UFF.

Às Profas. Dras. convidadas à banca:

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Wilma Favorito (INES)

Iduina Mont'Alverne Chaves (UFF)

Flávia Monteiro de Barros Araújo (UFF)

Por aceitarem o convite, se dedicarem à leitura de minha tese e pela valiosa participação em minha formação acadêmica neste momento de sua defesa.

Agradeço em Especial:

À minha orientadora, **Valdelúcia Alves da Costa**, que sempre acreditou no meu potencial, incentivou a minha formação teórica e crítica desde a graduação no curso de Pedagogia, confiou e me deu oportunidade de crescer como aluna, profissional e ser humano. Que foi humana, sensível e me compreendeu, orientou e esclareceu caminhos em todos os momentos. Tornou-se não somente minha orientadora, mas uma amiga e ser humano muito especial em minha vida.

Ao lembrar de seu encanto com a arte de voar, dedico esta adaptação, realizada por mim, em um pensamento de Rubem Alves:

Há **professores** que são gaiolas e há **professores** que são asas.

Professores que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Professores que são asas não amam pássaros engaiolados. O que eles amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso eles não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Agradeço à professora Valdelúcia por sempre encorajar meus voos, por me empurrar do ninho, voar comigo e ao pousarmos, olhar-me com aquela força e brilho em seu olhar, afirmando: “Parabéns! Nós conseguimos!”

Professora Valdelúcia, as palavras não são capazes de expressar todo meu afeto e toda minha admiração!

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho à APADA e à Fundação Municipal de Educação, instituições que fizeram parte da minha formação na Educação de Surdos e às quais desejo poder contribuir significativamente para a construção de saberes futuros.

À Comunidade Surda, pela luta e pelo direito que o indivíduo surdo tem de crescer bilíngue e ter acesso a uma educação democrática.

À minha mãe, que disse-me “Vá e faça o que é necessário. Você é capaz e eu estarei sempre ao seu lado.” E, de fato, esteve. Sem ela eu não teria chegado aonde cheguei.

Ao meu pai por seu amor, apoio e disponibilidade incondicional para estar ao meu lado e me apoiar em todos os momentos.

Ao meu filho Iury, que tanto amo e a quem pretendo servir de exemplo para que possa valorizar, acreditar e investir nos estudos, nos sonhos e naquilo que acreditamos nos fazer seres humanos melhores.

Ao meu marido, Marcio que foi um dos meus maiores incentivadores e que hoje comemora comigo cada realização. Porque somos dois, mas vivemos uma única história!

RESUMO

Nesta tese de doutoramento foi realizado um estudo que investigou o Programa de Bilinguismo para alunos surdos no município de Niterói/RJ, tendo como lócus as Escolas Municipais Ernani Moreira Franco e Paulo Freire. O estudo se desenvolveu à luz da Teoria Crítica, com base nas questões: Considerando os mecanismos de controle social na educação escolar, a legislação vigente, as contradições entre o que é preconizado e o que é implementado e as políticas públicas de inclusão, como o município de Niterói, pela adoção do Programa de Bilinguismo, tem se estruturado em relação à demanda de educação e inclusão dos alunos surdos? O Atendimento Educacional Especializado/AEE, para alunos surdos, contribui na afirmação da LIBRAS tanto no desenvolvimento das estruturas cognitivas quanto na aquisição do conhecimento de alunos surdos? Com base nessas questões, este estudo avaliou o processo de inclusão e de organização pedagógica da educação de surdos nas referidas escolas e para tal foram estabelecidos os objetivos: caracterizar a estruturação política e a organização pedagógica da educação de alunos surdos no município de Niterói, considerando: O Programa de Bilinguismo, no âmbito das políticas públicas de educação, a língua de sinais/LIBRAS, a cultura surda e suas estratégias linguísticas e culturais nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói; as estratégias pedagógicas, adotadas no Atendimento Educacional Especializado, considerado como um suporte à educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva. Foi adotada a Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico, com ênfase no pensamento de Adorno quanto aos aspectos democráticos da educação, considerando a escola como lugar de reflexão e crítica às ações de dominação cultural, visando não permitir sua reprodução. Também foi considerado o pensamento de Skliar quanto à sua perspectiva de educação de alunos surdos que respeite as singularidades da língua e cultura da comunidade surda, assim como o bilinguismo, uma opção teórico-metodológica de atendimento às demandas dos alunos surdos e de sua formação com base na Libras e na língua portuguesa. Quanto ao material e procedimentos de coleta de dados, foram realizadas observações no cotidiano escolar; análise documental; aplicação de questionários aos professores bilíngues em turmas bilíngues e em Salas de Recursos Multifuncionais, assim como aos professores de Libras das Escolas Municipais Ernani Moreira Franco e Paulo Freire, como também entrevista semiestruturada com a coordenadora de Educação Especial, Fundação Municipal de Niterói. Os resultados revelaram que o município de Niterói se organiza de maneira divergente ao que é proposto pelo MEC no atendimento de alunos surdos. Mas que as propostas implementadas fundamentam uma educação bilíngue com valorização da língua, identidade e cultura surda no atendimento das especificidades dos alunos surdos. Verificou-se tanto os desafios enfrentados pelas escolas como as conquistas em prol da educação democrática e inclusiva para alunos surdos, respeitando suas singularidades e promovendo a convivência com a diversidade humana.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Inclusão; Educação de Alunos Surdos; Programa de Bilinguismo.

ABSTRACT

This doctoral thesis in education developed a study on bilingual education of deaf students with an emphasis on the Bilingualism Program in Niterói/RJ. The locus were Municipal Schools Ernani Moreira Franco and Paulo Freire. The study was conducted in the light of Critical Theory based on the questions: Considering the mechanisms of social control in education, current legislation, the contradictions between what is recommended and what is implemented and the public policies of inclusion such as those in Niterói with the adoption of the Bilingualism Program, how have been structured the education and inclusion of deaf students in relation to their learning demands? Does AEE (Atendimento Educacional Especializado) for deaf students contribute to the affirmation of LIBRAS both in the development of cognitive structures and the acquisition of knowledge of deaf students? Based on these questions, this study evaluated the process of inclusion and pedagogical organization of deaf education with the following objectives: to characterize the political structuring and organization of pedagogical education of deaf students in Niterói considering the Bilingualism Program within public policy of education, sign language/LIBRAS, deaf culture and its linguistic and cultural strategies in Municipal Schools in Niterói; pedagogical strategies adopted in AEE (Atendimento Educacional Especializado), considered as a support to the education of deaf students in an inclusive perspective. Critical Theory was adopted as a theoretical and methodological reference with emphasis on the thought of Adorno regarding the democratic possibilities of education, considering school a place of reflection and criticism of the actions of cultural domination aiming to avoid their reproduction. It was also considered the thought of Skliar regarding his perspective of deaf students' education, the respect for the uniqueness of the language and culture of the deaf community. Just as bilingualism, a theoretical and methodological option of meeting the demands of deaf students' learning based on Libras and Portuguese. Regarding material and procedures for data collection, , it were made observations in school life; documentary analysis; questionnaires submitted to bilingual teachers in bilingual classrooms, SRMs (Salas de Recursos Multifuncionais), Libras teachers in the public schools Ernani Moreira Franco and Paulo Freire, as well as a semi-structured interview with the Coordinator of Special Education, Fundação Municipal de Niterói. The results revealed that Niterói, due to initiatives of FME professionals, although not disregarding what the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education (SEEsp, MEC, 2008) advocates, has been implementing public policies, such as the Bilingualism Program, in the inclusive education of deaf students. On the other hand, it was found that the implemented pedagogical proposals establish a bilingual education with an appreciation of Libras, deaf identity and culture in meeting the specific language and learning culture of the deaf students. As a final consideration, it was found that the studied schools are facing challenges imposed to inclusive education of deaf students in favor of respecting the learning singularities of deaf students and promoting coexistence with human diversity, particularly through the implementation of the Bilingualism Program as a pedagogical proposal whose core is the education of deaf students in an inclusive perspective in public schools in Niterói.

Key words: Public Policy Inclusion; Education of Deaf Students; Bilingualism Program.

LISTA DE FIGURAS

Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Quadro 2 – Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e quantidade de alunos atendidos.

Quadro 3 - Especificação dos alunos surdos por escola, turma, deficiência, tuno e necessidade de atendimento especializado, por polos, no município de Niterói.

Quadro 3 – Quantitativo de alunos, professores bilíngues regentes, professores bilíngues de apoio, intérprete de Libras e professores de libras no município de Niterói.

Fotos

Foto 1 – Sala de Recursos Multifuncionais com atendimento para alunos surdos.

Foto 2 - Materiais e equipamentos pedagógicos para alunos com deficiência visual.

Foto 3 - Materiais confeccionados por professores de AEE.

Foto 4 – Professora do AEE e aluno com surdez dialogando em Libras

Foto 5 – Alunos surdos e professor de AEE em torno de uma maquete

Foto 6 – Professora utilizando cartazes para o ensino de Libras

Foto 7 – Ensino de Língua portuguesa para alunos surdos em Sala de Recursos Multifuncionais

Foto 8 – Alunos surdos na Escola Municipal Paulo Freire em 2004

Foto 9 - Anos depois na E. M. Paulo Freire.

Foto 10 – Professora de apoio bilíngue com alunos surdos

Foto 11 – Professora de Libras com uma turma de alunos surdos

Foto 12 – Adultos surdos em sala de aula e no pátio da E. M. Paulo Freire

Foto 13 – Caixa de conceitos

Foto 14 - Caixa de conceitos

Foto 15 – Arquivo de imagens

Foto 16 – Caderno de vocabulário

Foto 17 – Caderno de vocabulário

Foto 18 – Livros de tecido com números em Libras

Foto 19 – Livros de tecido com números em Libras

Foto 20 – Fachada da Escola Municipal Paulo Freire/Niterói

Foto 21 – Vista panorâmica da E. M. Ernani Moreira Franco

Foto 22 – Alunas ouvintes utilizando língua de sinais em interação com aluno surdo

Foto 23 – Turma bilíngue

Foto 24 – Turma bilíngue

Foto 25 – Varal pedagógico

Foto 26 – Cartaz com expressões faciais

Foto 27 – Cartaz com regras de uma sala de aula com imagens

Foto 28 – Varal pedagógico com cores

Foto 29 – Alunos surdos apresentam peça teatral “Branca de Neve Surda”

Foto 30 – Cena da peça teatral “Branca de Neve surda”

Foto 31 – Profissionais bilíngues conversando em Libras no pátio da Escola Municipal Ernani Moreira Franco

Foto 32 – Alunos surdos conversando em Libras na Escola Municipal Paulo Freire

Foto 33 – Professora de Libras utilizando língua de sinais com alunos surdos.

Foto 34 – Apresentação de teatro feita pelos alunos surdos

Foto 35 – Adolescente surda desenvolve oficina de Libras com alunos ouvintes.

Foto 36 – Alunos surdos apresentando dança de Hip Hop na E. M. Ernani Moreira Franco

Foto 37 – Exposição de materiais visuais produzidos durante a Curso Bilíngue.

Foto 38 – Apresentação de teatro surdo na E. M. Paulo Freire

Foto 39 – Professor surdo apresentando palestra em Libras sobre DST/AIDS

Foto 40 – Apresentação do Grupo “Palhaçadas surdas” na E. M. Paulo Freire

Foto 41 - Trabalho de comunicação alternativa com aluno surdo com encefalopatia

Foto 42 - Aluno surdo com encefalopatia realizando atividade em SRMs

Foto 42 – Alunos surdos com outras deficiências sendo atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais

Foto 43 - Aluno surdo com encefalopatia sendo atendido m SRMs.

Foto 44 – Aluno surdo com síndrome de Down sendo atendido em SRMs

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
Problematizando a Educação Bilíngue de alunos surdos na escola pública: Incluir, por quê?	25
CAPÍTULO I	52
1 - A escola pública e a educação de alunos com deficiência na perspectiva da Teoria Crítica	52
CAPÍTULO II	64
2 - Por que o imperativo da cultura surda? Sentidos e significados na educação inclusiva de alunos surdos	64
2.1 - Formação de identidades na cultura (surda)?	67
2.2 – Mundo globalizado ou lacunas de acesso à informação e ao esclarecimento?	70
2.3 – Afinal, por que o imperativo da cultura surda?	72
2.4 – Cultura surda: para quem?	79
2.5 – Implicações da cultura surda na educação inclusiva de alunos surdos	82
CAPÍTULO III	85
3 - Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	85
3.1 - Os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	92
3.2 – As orientações do MEC para implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	99
3.3 - A proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma abordagem bilíngue na educação de alunos com surdez	106
3.4 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras: Suporte à inclusão na sala de aula ou assumindo a função da sala de aula?	116
3.5 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino da Libras	121
3.5.1– A língua de sinais (LIBRAS) e sua importância no desenvolvimento do indivíduo com surdez	121
3.5.2 - O AEE para o ensino de Libras: Aprendizado ou aquisição de língua?	126
3.6 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino de língua portuguesa: Qual o lugar da língua portuguesa na escolarização de alunos surdos?	130
3.7 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a educação de surdos na perspectiva inclusiva (bilíngue)?	136
3.8 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos no Programa de Bilinguismo do Município de Niterói	138
CAPÍTULO IV	142

4 - Educação e inclusão escolar de alunos surdos: Caracterizando Programa de Bilinguismo do município de Niterói	142
4.1 – Caracterização da Educação Inclusiva no município de Niterói/RJ.....	150
4.2 – O Programa de Bilinguismo na Educação de Alunos Surdos no Município de Niterói/RJ	165
4.2.1 - Programa de Bilinguismo: Estruturas pedagógicas e profissionais envolvidos na escolarização de alunos surdos	185
CAPÍTULO V.....	209
5 – O Programa de Bilinguismo do município de Niterói: Dialogando com as narrativas....	209
5.1 – Caracterização da Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/ RJ	210
5.2 – Caracterização da Escola Municipal Ernani Moreira Franco /Niterói/ RJ	212
5.3 - A educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva no município de Niterói: Dialogando com as experiências dos professores	215
5.4 - Língua, cultura e identidade surda nas escolas municipais de Niterói.....	235
5.5 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos: Considerações sobre o ambiente bilíngue e as práticas pedagógicas.....	257
CONSIDERAÇÕES FINAIS	274
REFERÊNCIAS	290
ANEXOS.....	299



“É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros”. (LOPES, 2011)

APRESENTAÇÃO

Considerando a afirmativa de Lopes (2011) sobre ‘os sentidos que damos às coisas...’, me proponho a apresentar este estudo refletindo sobre o sentido de minhas experiências e interpretações sobre os indivíduos com deficiência.

Me inspiro no pensamento de Adorno (2006,p. 150) ao afirmar que: “Sem aptidão à experiência não existe um nível qualificado de reflexão”. Portanto, tomo como base as experiências que me permiti viver, que me conduziram à educação de indivíduos surdos, à educação inclusiva e à educação para emancipação.

Ao me remeter à memória de fatos vividos com os indivíduos com deficiência, algumas cenas se apresentam em minha mente. Principalmente, três situações vividas por mim:

A primeira situação vivi, ainda muito pequena, sentada ao colo de um tio materno que era cadeirante. Ao lembrar daquela época, as primeiras sensações que se apresentam aos meus sentidos são o cheiro do café gostoso na casa de meu tio e a sensação muito divertida de sentir a cadeira dele ser empurrada quando sentávamos em seu colo. E, ainda, a disputa para ver qual dos sobrinhos iria sentar no colo ou nos pés da cadeira. Meu tio, segundo conta a família, teve paralisia infantil e foi, aos poucos, perdendo os movimentos dos braços e pernas. Pelo que me lembro, ele não tinha movimento nenhum dos membros superiores e inferiores e pouca autonomia para virar o pescoço de um lado para o outro. Mas, ele movia o dedo indicador da mão direita e usava-o para nos fazer carinho. Depois ele pedia: “Faz uma

massagem aqui na mão do tio para não atrofiar.” E todos nos sabíamos como fazer a massagem do jeito que ele gostava. Meu tio era muito inteligente. Resolvia questões que ninguém conseguia, como as soluções que ele dava para os consertos elétricos da casa, as estratégias para consertar algo sem a ferramenta adequada ou até mesmo os argumentos que tinha para convencer alguém a respeito de suas opiniões. Ele tinha o dom da oratória e do raciocínio lógico! Conversava animadamente com todos que chegavam e tinha seu próprio negócio para garantir o sustento da família. Ele era casado e tinha dois filhos. Era dono de um cicle para consertar e montar bicicletas. Era ele quem orientava todos os trabalhos que os empregados realizavam. Ele sabia onde ficava e como lidar com cada peça, com cada ferramenta. Ele não realizava as atividades. Mas, orientava como fazê-las. Minha primeira bicicleta foi um presente dele e, claro, por ele montada.

A segunda experiência não me traz lembranças tão confortáveis, mas fazem parte do que me constitui como indivíduo em relação às experiências com a deficiência. Esta experiência foi vivida à época de minha escolarização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Eu estudava em uma escola particular pequena e conservadora. Não me lembro de ter estudado em companhia de crianças com deficiência a não ser pelo pouco contato que tive com um menino cadeirante. Eu era muito pequena, devia ter uns 7 ou 8 anos de idade e durante toda a infância guardei memórias muito passageiras daquele menino. Lembro-me bem que tinha medo dele. O medo não era resultado da deficiência. Mas, da atitude do menino com todo mundo que se aproximava. Me lembro que ele ficava distante dos outros alunos e quando alguma criança passava perto, ele puxava e mordía, arranhava ou puxava os cabelos. Então, a atitude de todas as outras crianças era se afastar com medo. E comigo, não era diferente! Eu observava de longe e tinha muito medo de chegar perto dele. Ele era grande e pesado e a mãe colocava-o no colo todos os dias para tirar da carteira e colocá-lo no carro. Ele não falava com ninguém, estava sempre emburrado e não tinha amigos. Não me lembro de nenhuma ação empreendida pelos professores no que se referisse à interação do menino com os outros alunos. Ficou a impressão de que os professores também preferiam ele distante. Anos se passaram... E quando eu era adulta, uma vez, encontrei com aquele “menino” dentro do ônibus. Ele usava muletas, conversava com o motorista e agia segundo os padrões de normalidade. Naquele dia eu parei e vasculhei em minhas memórias, as cenas em que tive medo do menino, as expressões emburradas com olhar profundo e com olheiras, o afastamento dos colegas e o sacrifício daquela mãe incansável. Ao voltar meus olhos para ele, pensei: “Puxa! Aquilo tudo, não era necessário! Podia ter sido diferente!”

A terceira experiência foi a que me levou à educação de surdos. Minha tia materna era professora e eu a admirava muito porque sempre desejei ser professora. Desde os meus 5 anos de idade, quando faziam aquela famosa pergunta: “O que você vai ser quando crescer?” Eu respondia que seria professora! Eu era professora das bonecas, do meu irmão, dos primos, dos colegas. Enfim, a experiência com o ensino sempre me encantou e me constituiu. Mas a minha tia, irmã daquele tio cadeirante, era professora de educação especial. Mais ainda, ela era professora de surdos! Quando terminei o meu Ensino Médio na modalidade de Ensino Normal, ela me convidou para fazer um estágio na escola onde trabalhava. Ela trabalha com surdos adultos à noite, na Escola Estadual de Educação Especial Anne Sullivan, em Niterói. Assim que cheguei à escola, fui muito bem recebida pelos surdos. Todos se aproximaram, tentaram se comunicar e foram muito simpáticos. Havia, também, os alunos com deficiência intelectual que eram adultos. Mas agiam como crianças pequenas. Me davam desenhos, flores, corriam para os meus braços, me chamavam de tia e diziam que me amavam. Comecei a estagiar com os alunos com deficiência intelectual porque não dominava a língua de sinais e todas as experiências eram fascinantes. Logo no primeiro mês, a professora da turma de alunos com deficiência intelectual ficou doente, precisou sair em licença médica e eu “assumi” a turma. Enquanto isso, os alunos surdos viviam aparecendo na janela da sala me chamando para conversar. Minhas lembranças mais agradáveis são com os surdos, na hora do intervalo, me chamando para sentar e conversar. No meio do pátio, havia uma frondosa árvore e nós sentávamos no canteiro, abaixo da árvore para as minhas primeiras aulas de Libras. Os surdos exigiam que eu tivesse um caderno para anotar os vocabulários. Então eles apontavam para um objeto e perguntavam: “O que é isto?” “O que é aquilo?” “Como é o nome dele?” Eles iam apontado para a bola que rolava nos pés dos outros alunos, para a maçã que era a merenda do dia, para a janela da sala, a porta, a vassoura na mão da funcionária de apoio e me indicando os sinais. Eu tinha que imitar o sinal e escrever em português no caderno. Depois eles voltavam a perguntar, novamente, os mesmos sinais e se eu errasse eles diziam em sinais: “Você é burra¹? Quer ser burra? Então, precisa decorar sinais! Outra vez!!” No dia seguinte olhavam a lista de palavras e me perguntavam tudo novamente. No entanto, eles não conseguiam ler algumas palavras que eu havia escrito em português no caderno. E eu falava para eles: “ Vocês não sabem ler essas palavras? Vocês são burros?” E eles respondiam que não. E nós sorriamos achando graça daquilo. Então, fizemos um acordo: Eu teria que

¹ Vale destacar que os indivíduos surdos, muitas vezes, têm o hábito de usar o sinal de ‘burro’. Este é um hábito, principalmente, dos surdos que têm menos acesso às informações e à cultura ouvinte. Quando os indivíduos surdos adquirem mais informação, compreendem que os indivíduos ouvintes se ofendem com essa expressão e mudam sua maneira de agir, até mesmo entre os indivíduos surdos.

memorizar os sinais em Libras e eles teriam que memorizar as palavras em português. Acabou virando uma gostosa competição. Todos os dia eles apareciam com sinais diferentes. Eles preparavam figuras de revista, de jornais e de livros didáticos para ir aumentando o meu vocabulário e assim, enriqueciam também o deles em português. Lembro-me bem que puxavam de dentro do caderno ou do bolso do casaco umas figuras pequenas, amassadas, mal recortadas. Mas que tinham muito significado! Uns dois meses depois a professora da turma onde eu estava retornou e uma das professoras de um turma de surdos saiu da escola. Então, foi a minha opotunidade de lecionar para os surdos adultos. Passei uns seis meses naquela escola e foi uma experiência riquíssima! Deixei a escola ao ser convidada para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição/APADA de Niterói. E eu aceitei o desafio! Meu primeiro emprego, com dezessete anos, foi como professora de uma turma de alunos surdos na educação infantil. Lecionei naquela instituição por 13 anos e de lá para cá, passaram-se 24 anos de muitas experiências formativas com alunos surdos.

Retornando às experiências e pensando em minha formação pessoal e profissional tomo para reflexão o pensamento de Crochík (2006, p.19), ao afirmar: “O que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais facilitadas ou dificultadas pelas diversas instancias sociais presentes no processo de socialização.”

Assim, quando me remeto às experiências com meu tio cadeirante, penso que estas foram facilitadas em família e que o contato espontâneo e natural com meu tio, me permitiu a diferenciação individual. Considero, baseando-me no pensamento de Adorno (2006), que no início da socialização do indivíduo podem ocorrer situações que provoquem a ausência de reflexão e emancipação influenciando toda uma vida. A experiência vivida com meu tio, ao contrário, me permitiu a aptidão à experiência com o diferenciado. Portanto, a dissolução dos mecanismos de repressão presentes na sociedade, me permitindo a reflexão e a formação para a autonomia. Minhas doces lembranças de infância com meu tio, foram doces sem prescindir da experiência com a deficiência ou com as limitações físicas do meu tio.

No entanto, considero que a escola, enquanto instancia social, dificultou a minha relação e a de outras crianças com aquele menino de quem todos tinham medo. As atitudes de profissionais da escola e as reações das crianças podem ser compreendidas à luz do pensamento de Crochík (2011, p. 68-69), ao admitir:

Temos dificuldades em nos relacionar com pessoas idealizadas; quando essas não correspondem à idealização, essa não correspondência gera hostilidade, pois desequilibra o conceito formulado que permitia amenizar o medo frente ao desconhecido. Segundo Marx Horkheimer e Theodor W.

Adorno (1995), o medo frente ao desconhecido gera a tendência a dominar esse desconhecido a partir da atribuição de regularidade aos seus comportamentos; quando essa regularidade que o preconceituoso percebe em seu objeto, é posta em questão, outras formas de dominação devem aparecer para enfrentar o medo, não raro como violência imediata. Desse modo, se o preconceito já é, em si mesmo, violência, quando é negado e o que o gera – o medo – não é elaborado, outras formas de violência podem surgir.

Assim, podemos considerar que a condição física e comportamental daquele menino não correspondia à idealização padronizada pela sociedade e essa não correspondência gerava hostilidade tanto nas crianças quanto nos professores, desequilibrando os conceitos que os indivíduos possuem de normalidade. Portanto, o medo frente aquele menino que apresentava aparência e reações desconhecidas gerava, em nós, insegurança e, em consequência, a violência acontecia quando ele era afastado do convívio com os outros, colocado distante dos colegas e nada era feito para elaborar o medo provocado pelo desconhecido.

Com base em situações como essa, encontro respaldo em Crochík ao afirmar que a base do preconceito começa a se formar na infância e faz-se importante pensar na orientação dos pais para que a educação dos filhos possa evitar a constituição do preconceito. Acrescento ainda, que se faz importante atentar para a formação dos professores que ao se depararem com situações como essas possam viver experiências formativas e levar seus alunos a se identificarem com os indivíduos e suas diferenças.

Mesmo considerando a não elaboração do medo que sentia por aquele menino em minha infância, penso que as experiências vividas com meu tio e tantas outras ao longo da vida, me permitiram, anos depois, elaborar aquele sentimento ao ver o menino, agora rapaz, e refletir sobre a situação.

Dessa maneira, penso que estas experiências contribuíram, sobremaneira, à minha formação para problematizar as questões historicamente impostas aos indivíduos com deficiência com propósito de contribuir ao esclarecimento e à autonomia dos indivíduos. Assim, após a minha experiência com os alunos surdos adultos, fui convidada a trabalhar na APADA e aceitei o desafio! Àquela época, conhecia muito pouco sobre a comunidade surda, sua língua e cultura. Minha comunicação ainda se estabelecia de maneira rudimentar e tudo se apresentava como novo, desconhecido e desafiador. Comunicar-me com aqueles alunos seria o primeiro enfrentamento, conseguir provocar a busca pelo conhecimento seria ainda mais ousado. Contudo, não me permiti imobilizar. Pelo contrário, senti-me impulsionada a viver experiências. Busquei a convivência contínua com a comunidade surda e orientação de profissionais mais experientes. Segundo Adorno (2006), eu me permiti viver experiências! E

de acordo com Paulo Freire, eu aprendi muito com a experiência deles! O mais interessante é que meu objetivo inicial era ensinar e, pela primeira vez, pude vivenciar na prática o que Paulo Freire fala sobre o inacabamento do ser e a constante construção do professor. Antes de ensinar para aqueles alunos, eu precisei aprender com eles não somente uma língua, mas também outra cultura. Segundo Paulo Freire (1997) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Aprendi também a ver o indivíduo surdo como diferente e não como deficiente. A nossa sociedade tende a proteger os deficientes porque os julga incapazes. Quando deveria dar-lhes, segundo Adorno, (2006) a oportunidade de se emancipar, tomar suas decisões e participar do mundo que os rodeia de maneira consciente. Foi nesse sentido que encaminhei minha formação, como professora bilíngue, intérprete e pedagoga especializada em educação de alunos surdos.

Assim, em 2003 passei em concurso público para professora do município de Niterói e me tornei professora das primeiras turmas bilíngues inauguradas na Escola Municipal Paulo Freire, na cidade de Niterói, em 2004. Dois anos depois, terminei a graduação em pedagogia e dediquei meus estudos monográficos à inclusão de alunos surdos em escolas públicas. Este foi só o início de uma pesquisa que se estenderia no mestrado e se tornaria ainda mais densa e aprofundada agora no doutorado.

No mestrado, pude aprofundar meus estudos a respeito da educação de alunos surdos sob a perspectiva da inclusão em escola pública do município de Niterói. Ao apresentar a dissertação para conclusão do mestrado, a mesma foi aprovada com louvor por unanimidade, ressaltando a relevância e originalidade do estudo, a qualidade textual, a consistência da apropriação do referencial teórico e sua articulação com a análise dos dados. A banca recomendou, ainda, a publicação da dissertação e a minha progressão direta ao doutorado para dar continuidade e aprofundamento ao estudo.

No movimento de pensar a inclusão de alunos surdos em escola pública regular de ensino, por meio do Programa de Bilinguismo do município de Niterói, foi elaborada esta tese, que se insere no Projeto de Pesquisa “Políticas Públicas de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro: Desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência”, coordenado por minha orientadora, Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa, financiado pela CAPES, por intermédio do Edital CAPES-PROESP, do qual sou bolsista de doutorado, articulando-se também com o “Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas Comuns”, este estudo está organizado nas seguintes partes:

Apresentação, com os antecedentes para a definição do objeto de estudo e minhas percepções também como sujeito dele; no primeiro Capítulo são apresentados o tema e a formulação da situação-problema, onde problematizo os desafios postos à inclusão de alunos surdos, tendo em vista suas singularidades linguísticas e culturais. Nessa etapa, situo o Programa de Bilinguismo como objeto deste estudo, levantando questões detectadas e objetivos na explicitação das necessidades de investigar as possibilidades de resistência e superação da alienação no processo educacional de alunos surdos, na afirmação por uma educação que preencha as lacunas provocadas pela história na formação e participação dos indivíduos surdos em sociedade.

O segundo Capítulo se destina a fazer uma reflexão sobre a educação com base na Teoria Crítica, tendo como princípio a formação para emancipação e para autonomia dos indivíduos surdos. Uma educação que de acordo com Adorno (2006) não se volte à mera reprodução de conteúdos pré-estabelecidos com o objetivo de modelar as pessoas a partir de seu exterior, mas que possa contribuir para a formação de uma consciência verdadeira, que possa se constituir para a contradição.

O terceiro Capítulo é dedicado às questões acerca das singularidades linguísticas, culturais e de formação de identidade, como eixos fundamentais da educação democrática para indivíduos surdos. Para tal, foram consideradas as contribuições de Hall (2006) e Crochík (2006) no entendimento dos processos de formação de identidade em uma sociedade multifacetada e globalizada, como também referência aos estudos de Skliar (2006) para significar a formação da identidade surda na sociedade contemporânea. Foi problematizado o imperativo da cultura surda afirmando esta como realidade inventada discursivamente e não se tratando de categorizar os artefatos desta cultura, nem mesmo de afirmar sobre a sua veracidade ou dúvida. Interessou-nos, entender para quem ela significa e qual a importância desta realidade discursiva na educação de alunos surdos em escolas na perspectiva da educação inclusiva.

No quarto Capítulo foram discutidas as possibilidades de democratização da escola pública para alunos surdos com base no bilinguismo como opção político-filosófica que melhor atende às necessidades educacionais de alunos surdos. Assim, o bilinguismo foi situado, no pensamento de Skliar, Fernandes e Quadros, entre outros, não apenas como o uso de duas línguas no ambiente escolar. Mas, como uma postura política de ressignificação da escola e das políticas públicas de educação para alunos surdos. No que se refere às políticas públicas, foram analisados documentos oficiais que afirmam a educação inclusiva no Brasil, assim como a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, em que a Libras é reconhecida

como oficial da comunidade surda. Foi analisada, também, a legislação que fundamenta o Atendimento Educacional Especial, com ênfase no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e os materiais de formações de professores para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais, na perspectiva de pensar a Língua Brasileira de Sinais/Libras como língua natural da comunidade surda, assim como a importância de promover ambiente linguístico favorável para que alunos surdos adquiram uma língua natural. E que por meio desta possam significar o mundo e estabelecer relações de identificação com o entorno social. No entanto, os marcos constitucionais foram lembrados como não menos importantes que as ações políticas para efetivação dos direitos dos indivíduos surdos no que concerne às adaptações e reestruturação das escolas públicas. Contribuíram nessa análise autores como Costa, Azevedo, Montoan, Dorziat, entre outros.

Os quinto e sexto Capítulos se referem à primeira parte da análise dos dados resultantes das entrevistas, documentos da Coordenação de Educação Especial e as observações do cotidiano escolar. Nesses Capítulos são apresentados e analisados os dados sobre o Programa de Bilinguismo, no que se refere à sua estrutura pedagógica, ao perfil dos profissionais bilíngues atuantes nas escolas, perfil e quantitativo de alunos com surdez acompanhados pelo referido programa.

O sexto capítulo se refere à segunda parte da análise dos dados, contendo a caracterização das escolas estudadas, as narrativas dos professores e os resultados obtidos, sob o suporte teórico-metodológico de Theodor W. Adorno, representante da Teoria Crítica da Sociedade e de Carlos Skliar, no que se refere às abordagens político-filosóficas da educação de alunos surdos com ênfase no bilinguismo. São apresentados os resultados sobre a inclusão de alunos surdos no cotidiano escolar das escolas estudadas; sobre o Programa de Bilinguismo, suas estruturas e propostas pedagógicas; sobre a constituição da Libras, identidade e cultura surda no ambiente escolar inclusivo; sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a discussão sobre a democratização da escola pública para alunos surdos.

Por último, as Considerações Finais nas quais são apresentadas as conclusões deste estudo, nos permitindo afirmar que o processo de inclusão de alunos surdos em escolas públicas, no município de Niterói, mesmo considerando os limites presentes na sociedade de classes, representa a implementação de políticas e práticas pedagógicas, com o objetivo de valorizar a LIBRAS, a cultura surda e a educação inclusiva para alunos surdos

Assim, a exemplo do poeta Manoel de Barros, ao considerar: “A reta é uma curva que não sonha”, afirma-se que este estudo não seja uma reta na educação. Mas, uma curva que encontre muitos caminhos, que simbolize o não linear, o não idêntico, o não padronizado. Que possa desestabilizar, inquietar e provocar movimento e tensão. Este estudo, tornando-se uma “curva”, possa contribuir com os sonhos, com os debates e para futuros estudos a respeito dos processos democráticos ainda a serem concebidos, desenvolvidos, implementados e afirmados nas escolas públicas para a inclusão de alunos surdos sob a perspectiva bilíngue/bicultural.



Disponível em : http://lounge.obviousmag.org/humano_demasiado_humano/2013/06/a-embriaguez-do-perfume-das-palavras-de-manoel-do-barros.htm

Problematizando a Educação Bilíngue de alunos surdos na escola pública: Incluir, por quê?

Ao longo da história, os indivíduos surdos, assim como as demais pessoas com deficiência, foram vistos como sujeitos incapazes e com déficit em relação aos indivíduos considerados normais.

Segundo Gurgel (2007), na Grécia antiga, devido à valorização da guerra, a eliminação das pessoas com deficiência era uma prática corrente. Em uma sociedade em que o corpo, a força e a beleza eram valorizados e cultuados, deformidades não eram aceitas e, portanto, essas pessoas eram consideradas aberrações que deveriam ser exterminadas.

Quanto a isso, Mazzotta (2005) enfatiza que a própria religião, ao considerar o homem feito à imagem e semelhança de Deus, contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem colocadas à margem da condição humana, uma vez que não eram considerados perfeitos e não podiam assemelhar-se a Deus. As leis romanas da Antiguidade, também não eram favoráveis às pessoas com deficiência. Aos pais era permitido matar, por afogamento, as crianças com deformidades físicas. As que sobreviviam eram exploradas nas Cidades ou passavam a trabalhar em circos e festas para divertir a soberania.

Na Idade Média, segundo Ferreira e Guimarães (2003), se intensificou a crença em fatores sobrenaturais e a deficiência era atribuída à vingança dos Deuses, pecado, possessão, obra de maus espíritos e outros poderes invisíveis. Porém, com as concepções a respeito da chegada de Jesus Cristo, proclamadas pelo Cristianismo, as práticas de eliminação compulsória de bebês com deficiência foram condenadas e os cristãos passam a defender o direito à vida, a compaixão e o amor ao próximo. No entanto, apesar de terem direito à vida, os indivíduos com deficiência, loucos e criminosos eram considerados possuídos pelo demônio e submetidos à punição por parte de Deus, sendo banidos do convívio social.

É a partir do fim do século XIII que se iniciam as práticas de caridade, para as quais colaboram todas as instâncias responsáveis pelo bom andamento da cidade, inclusive a igreja. Essa prática esteve diretamente relacionada ao surgimento das instituições de

confinamento. Nesse modelo de intervenção, o atendimento aos carentes constituiu objeto de práticas especializadas. Assim, surgiram diferentes instituições, tais como hospitais, asilos, orfanatos e hospícios, que ofereciam atendimento especializado a determinados grupos sociais. Assim, foram surgindo estruturas cada vez mais complexas e sofisticadas de atendimento assistencial às pessoas com deficiência.

No século XV, com o predomínio da fé católica, os hereges, que eram tidos como loucos, adivinhos ou pessoas com algum tipo de deficiência mental, foram considerados pecadores e mandados para a fogueira pela Inquisição. Pessoas com deficiência e, principalmente, com deficiência mental eram vistas como possuídas por espíritos malignos ou como loucas e, assim, foram levadas à fogueira. As que sobreviviam, carregavam o estigma de serem um castigo de Deus e eram, muitas vezes, abandonadas, separadas de suas famílias ou ridicularizadas.

Com o surgimento da Idade Moderna, o renascimento das artes, das músicas e o desenvolvimento da ciência, o conjunto de saberes como credices, bruxarias e misticismos que caracterizavam as pessoas com deficiência na Idade Média, foi sendo desconstruído. Começam a aparecer os estudos de ordem mais objetiva, nos quais a 'cura' era o principal objetivo a ser alcançado. De acordo com Soares (2005), nessa época, começaram os estudos médicos, baseados no desenvolvimento da ciência e no aprofundamento dos conhecimentos relativos à anatomia humana estimulando a busca por explicações e fundamentos que começaram a estudar as possibilidades de aprendizagem da fala. Concomitante a esse movimento, outras áreas como as de religiosos, preceptores e estudiosos de línguas, também se interessaram pelo aprendizado de pessoas surdas. Um fator que despertou esse interesse foi a existência de surdos nascidos em famílias de nobres e a necessidade que esses tinham em ser “habilitados” ao convívio social.

Contudo, em meados do século XVII, ao serem considerados possuidores de uma doença, os indivíduos com alguma deficiência, sofreram isolamentos em asilos e hospitais, por causa do medo de transmissão e contágio que assustava a população. Surgiram em toda Europa, estabelecimentos destinados à internação dos loucos. Nesses estabelecimentos, denominados Hospitais Gerais, não eram internados apenas os loucos, mas todos aqueles que estavam fora do padrão de normalidade e eram marcados pela ociosidade, como os idosos, libertinos de toda espécie, desempregados, mendigos, dentre outros. Surge assim, o sistema de segregação da pessoa com deficiência. E, nesse sentido, a segregação está diretamente relacionada à manifestação do preconceito. Pois, de acordo com Crochík (2006,

p. 27) “Numa cultura que privilegia a força, o preconceito prepara a ação da exclusão do mais frágil por aqueles que não podem viver a sua própria fragilidade”. Assim, o preconceito se desenvolve nas relações entre o indivíduo e a sociedade tendo como base os estereótipos oriundos da cultura. Os indivíduos se apropriam de determinados estereótipos e os modificam de acordo com suas necessidades. Porém, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem espontaneamente, mas como fruto da cultura, como afirmado por Crochík (2006).

Assim, as relações erigidas entre indivíduo e sociedade, estiveram estreitamente relacionadas à cultura. No século XVIII, o Iluminismo desperta uma busca pelo aperfeiçoamento das pessoas e de suas capacidades de aprendizagem. Começam a considerar a possibilidade de “preparar”, habilitar as pessoas com deficiência para que se aproximem, ao máximo, do modelo de normalidade valorizado socialmente. A Educação Especial passa a ser considerada uma possibilidade de “recuperação” e libertação daqueles sujeitos considerados anormais e em situação de necessidade, ignorância, miséria e abandono. Criam-se as instituições para as pessoas com diferentes tipos de deficiência. A medicina passa a ter o poder de julgar, condenar ou salvar o indivíduo com deficiência. As preocupações centravam-se em cuidar e afastar para medicalizar, ou seja, consideravam que a medicina seria a redentora das pessoas com deficiência. Portanto, capaz de minimizar, descaracterizar ou encobrir as manifestações de desvio da normalidade. Em relação a essa situação de exclusão, Costa (2005, p. 79), afirma:

As instituições ou escolas especializadas tornaram-se estabelecimentos destinados ao tratamento médico-pedagógico dos indivíduos com deficiência, com ênfase na classificação e nos graus de deficiência, deixando de lado os aspectos ligados diretamente ao ensino e à aprendizagem, legitimando a diferença como sinônimo de desigualdade, aprisionamento e, mais, como se a liberdade fosse incompatível com a condição de indivíduos com deficiência. Esses estabelecimentos, sem dúvida, são representantes legítimos da barbárie.

A esse respeito, Adorno (2006, p. 157) afirma que “(...) justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.” Portanto, a sobrevivência da humanidade está estreitamente condicionada à tentativa de superar a barbárie e as condições de segregação impostas pela cultura. Ainda de acordo com Costa (2005), contra essa condição é possível empreender uma educação para emancipação dos indivíduos com deficiência, considerando autoritário e segregador o sentido da educação especial reproduzido em função da ordem social vigente, caracterizada pela ausência de liberdade e como consequência das práticas sociais de exclusão.

Como consequência dessa prática social excludente, durante muito tempo, prevaleceu uma visão médica e patológica da surdez, que desconsiderava as possibilidades de desenvolvimento das pessoas surdas nas diversas áreas da vida humana, destacando unicamente a condição de não ouvintes. Habitualmente, essas concepções enfatizavam a incapacidade, a improdutividade e o distanciamento do padrão de perfeição imposto pela ideologia dominante, como podemos perceber na afirmação de Rinaldi (1997, p.31):

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

Nesta afirmação, verificamos que a surdez está diretamente ligada à condição que o indivíduo possui de ser ou não funcional na sociedade em que vive. Nota-se, ainda, a possibilidade do uso do aparelho auditivo como forma de reparação de uma imperfeição como possível solução para a questão da surdez.

A trajetória social dos indivíduos com deficiência esteve, dialeticamente, relacionada com a concepção de homem e de cidadania estabelecida ao longo da história. Durante séculos, esses indivíduos estiveram à margem da sociedade e, conseqüentemente, afastados das instituições regulares de ensino.

De acordo com Soares (2005) desde o Renascimento, baseada no desenvolvimento da ciência, a medicina começou a destinar atenção às pessoas com deficiência e, no caso dos surdos, à capacidade do desenvolvimento da oralização, bem como de suas possibilidades de aprendizagem. Assim se iniciou um longo percurso de patologização da educação de indivíduos com deficiência.

No caso de indivíduos surdos, segundo Skliar (2006) a educação se voltou para um processo de medicalização² que significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção da fala e ao treinamento de algumas habilidades que objetivavam aproximar o indivíduo surdo do modelo de perfeição ouvinte. Ou seja, foi dado mais valor ao discurso médico- patológico do que ao linguístico - pedagógico no que se referiu à educação desses indivíduos.

² Segundo Skliar (1997, p. 111) “Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como leitura labial e articulação, mais que a interiorização cultural significativa, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes.”

Com base nestas concepções, durante muito tempo, os surdos foram vistos e educados como indivíduos que deveriam se aproximar do modelo de perfeição ouvinte. Muitos foram os esforços para fazer o indivíduo surdo ouvir e falar ou, pelo menos, parecer que poderiam se comportar como ouvintes, de maneira que os surdos pudessem não aparentar incapacidade e tornarem-se pessoas produtivas para a sociedade capitalista. Tal orientação resultou em fracassos escolares e sociais para a vida das pessoas surdas. Muito tempo se passou até que tais fracassos fossem percebidos e admitidos. De acordo com estudos de Soares (2005) e Skliar (2006), durante século XXI, os indivíduos surdos foram alvo de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: o aprendizado da língua oral como condição para se integrarem à comunidade majoritária. Em esclarecimento a essa concepção Skliar (2006, p.79), afirma que:

O modelo clínico-terapêutico³ impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim, uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao menor ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral.

Assim, na tentativa de transformar surdos em ouvintes funcionais levou-se muito tempo investindo em técnicas e estratégias de oralização, na expectativa de fazer o indivíduo surdo falar. Como consequência, foi desconsiderada a latência, ou seja, o período de tempo compreendido entre o início de um estímulo e o começo de uma resposta, relacionado ao tempo que os seres humanos têm para aquisição de uma língua natural e, conseqüente, desenvolvimento cognitivo. A oralização e a medicalização da surdez forçaram os indivíduos surdos a se comunicarem e apreenderem o mundo através de mecanismos artificiais, demorados e pouco significativos. Pois, de acordo com Skliar (2006), as crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas naturalmente a uma língua oral. Há um obstáculo biológico para que isso aconteça. Assim, todos os esforços empreendidos na intenção de que crianças surdas entrassem em contato com a língua oral foram limitados funcionalmente e estruturalmente defasados com respeito ao ritmo e aquisição natural de uma língua. Para Skliar (2006, p. 92), “O excessivo receio pela produtividade ou efetividade nas

³ Modelo clínico- terapêutico será considerado aqui como definição dada por Skliar (2006) para abordagem teórico-metodológica da educação de surdos baseada em uma visão médica e patológica que objetiva, prioritariamente, e a reparação da audição por intermédio de recursos e técnicas que estimulem a oralização do indivíduo surdo.

expressões orais das crianças surdas, somada à obsessiva atenção sobre a estrutura superficial da gramática da língua, são apenas dois dos vários reflexos negativos que este modelo de aprendizagem origina”.

Essa maneira de conduzir a educação dos indivíduos surdos resultou na limitação do acesso às informações e, conseqüentemente, ao não acesso ao conhecimento levando a um possível fracasso escolar e a limitações na participação em sociedade. O que pode ser melhor compreendido com base nas considerações de Skliar (2006, p. 79-80):

Com respeito ao efeito especificamente escolar, numerosas pesquisas assinalaram o estado de atraso considerável em que se encontram as crianças e adolescentes surdos em relação aos seus companheiros ouvintes, em quase todas as áreas acadêmicas. Por exemplo, Allen (1986) aponta para o nível médio de leitura dos adolescentes surdos americanos é equivalente á de uma terceira ou quarta série, e que a atuação, em cálculos matemáticos é inferior a de uma sétima série. Á similares conclusões chega Conrad (1979) que conclui que a capacidade de leitura média dos adolescentes surdos ingleses é de nove anos e dois meses. Também uma pesquisa realizada por Volterra (1989) na Itália oferece dados interessantes: os resultados mostraram que mais de 43% dos significados de um certo número de palavras avaliadas é totalmente desconhecido pelos adolescentes surdos.

Dessa maneira, percebe-se a fragilidade e os resultados da educação de alunos surdos que centrou as expectativas na modelagem, tendo por objetivo aproximá-los do padrão de normalidade do aluno ouvinte. Em relação a essa modelagem, faz-se importante considerar a concepção de Adorno (2006, p.141) sobre educação:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria, inclusive, da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Assim, Adorno enfatiza a necessidade de uma educação crítica, que contribua ao esclarecimento dos indivíduos e à sociedade democrática. Na intenção de contribuir para a formação de indivíduos surdos emancipados, movimentos educacionais e estudos, como os de Behares (1993), Skliar (1999), Goldfeld (2002), entre outros, constataram a necessidade de se entender os indivíduos surdos não mais pela ótica da falta de audição, mas como indivíduos detentores de uma língua, identidade e cultura próprias. Portanto, capazes de pensar,

argumentar, abstrair, interagir e constituírem o mundo em que vivem. A surdez foi, lentamente, deixando de ser considerada como uma incapacidade, para ser entendida como uma diferença linguística. O psicolinguísta Behares (1993, p.46), nos afirma que “a pessoa surda, por ter um déficit auditivo, apresenta uma diferença com respeito a um padrão esperado e, portanto, deve construir uma identidade em termos da diferença para integrar-se na sociedade e na cultura em que nasceu”. Tal concepção nos apoia a entender que existe um campo de ideias onde podemos perceber uma considerável mudança de concepção no que se refere à percepção sobre a surdez. Para um grupo de estudiosos, a surdez deixa de ser caracterizada como uma falta para ser considerada uma diferença.

Embora em muitas situações ainda permaneça o discurso e o entendimento clínico a respeito da surdez e das pessoas surdas, de acordo com Skliar (2006), a partir da década de 1960, especialistas como sociólogos, antropólogos e linguistas passam a se interessar por estudos relacionados aos indivíduos surdos, originando uma visão sócio-antropológica da surdez, em oposição à visão médico-terapêutica. De acordo com Skliar (2006, p.102), surge a necessidade de outra explicação sobre a surdez e o indivíduo surdo. Uma visão na qual:

O déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, (...) que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram realizar.

Assim, surgem outras concepções sobre o indivíduo surdo e a surdez. Em consonância com essas concepções, o cenário educacional brasileiro se afirma em políticas públicas voltadas à inclusão educacional e à formação bilíngue de pessoas surdas. Sua apreensão de mundo, suas representações, suas interações com o meio, significações, processos cognitivos, sociais, psicológicos e culturais são considerados como experiências visuais. Pois, segundo Perlin (2005, p. 56):

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente.

A referida autora, por ser surda, considera a surdez de maneira própria e nos apresenta uma outra forma de perceber e entender essa questão. Ao considerarmos a surdez como uma experiência visual e diversa da experiência ouvinte, demarcamos a não necessidade do surdo em se igualar ao ouvinte, além de reafirmarmos as potencialidades e especificidades da surdez como uma diferença linguística e cultural.

Diante do exposto, devemos considerar a presença de avanços no que se refere às concepções e posturas adotadas em relação às pessoas surdas. No entanto, é importante lembrar que tais concepções se formam imersas em determinada cultura e sociedade. A sociedade vive sob a égide do capital e da globalização onde, cada vez mais, o tempo e a produção em larga escala estabelecem regras e limites sociais. A valoração das relações se constitui vinculada a uma lógica fragmentada, acelerada e heterônoma. A educação, como experiência social não se estabelece apartada desta lógica. Assim, o que vivenciamos, é uma educação que reproduz o sistema capitalista e se movimenta continuamente com o objetivo de formar indivíduos adaptados e produtivos sob a lógica capitalista neoliberal.

Em uma sociedade fragmentada e em constante modificação, resta aos indivíduos se fortificarem para a competição, o lucro e a sobrevivência, independente das relações humanas que possam estabelecer ao longo da vida em sociedade. Assim, apresenta-se a emergência de uma educação que atenda a necessidade humana e social de todos os indivíduos, evidenciando a urgência de reestruturação das escolas na direção de uma educação democrática, que segundo Adorno (2006) é, primordialmente, esclarecimento e desenvolvimento de uma consciência verdadeira. No entanto, da maneira como está posta, a democratização da organização escolar está longe de ser, apenas, um problema escolar ou uma questão técnico-pedagógica. Por outro lado, não se percebe como possível provocar um pensamento democrático e de cidadania, distanciando das escolas como espaço público de direitos humanos e sociais. De acordo com Adorno⁴ (<http://planeta.clix.pt/adorno>)

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

⁴ Texto disponível em <http://planeta.clix.pt/adorno> acesso em 01/12/2013

Assim, diante de tal situação, as reflexões e investigações sobre os fatores sociais que interferem na formação cultural, permanecem precárias e insuficientes porque para Adorno “(...) a própria categoria formação já está definida a priori”. Dessa maneira, a ausência de reflexão configura-se como uma problemática da educação e conseqüentemente da escola pública, em uma época em que a formação de indivíduos capazes de reproduzir o sistema de classes, por meio de processos heterônomos e não democráticos, representa uma séria contradição instalada no interior dos processos educativos. Reformas pedagógicas, métodos e técnicas inovadoras de ensino são necessárias, mas não esgotam as contradições estabelecidas a partir da lógica neoliberal excludente. Considerando a sociedade brasileira como constituída pela diversidade e pelas contradições, evidenciam-se movimentos em prol do acolhimento dos indivíduos na constituição de uma sociedade mais humanamente constituída. Dessa maneira, para Costa (2006, p.24):

A sociedade brasileira contemporânea vive um momento cultural contrário à discriminação das minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Mesmo o preconceito persistindo, evita-se a discriminação quanto à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Quando nos referimos às minorias historicamente excluídas, de acordo com Meireles (2010) pode-se pensar nos indivíduos surdos como submetidos, durante longos anos, a um processo escolar marcado pelo movimento de reabilitação, isto é, por muito tempo, foram escolarizados com a intenção de superar o déficit da audição e do aprendizado da fala. Em conseqüência, desconsiderou-se a potencialidade para o aprendizado de uma língua gestual-visual e construções cognitivas significativas em seu desenvolvimento.

De acordo com Goldfeld (2002) as dificuldades de aprendizagens enfrentadas por alunos surdos não têm origem na criança e sim no meio social que ela está inserida. Percebe-se que, frequentemente, este ambiente não está adequado para que a mesma adquira espontaneamente uma língua natural e que por meio desta língua possa se relacionar com o mundo. Ao pensar sobre as necessidades educacionais de alunos surdos e sobre uma escolarização possível de atender demandas linguísticas e culturais dessa comunidade, Skliar (2005) considera as políticas de identidade, comunitárias e culturais como elementos importantes para qualificar a educação desse alunado. Na intenção de estudar sobre a maneira como se estrutura a educação inclusiva para alunos surdos e nas possibilidades de garantir a permanência do aluno surdo no sistema educacional regular com igualdade de

oportunidades, em 2004 comecei a acompanhar a inclusão de surdos no município de Niterói, sob a ótica do respeito às suas singularidades linguísticas e culturais.

Assim, desenvolvi minha dissertação de mestrado: “Educação bilíngue de alunos surdos: Experiências Inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/ Niterói”, sob a orientação da professora doutora Valdelúcia Alves da Costa. Tal dissertação de mestrado, defendida em março de 2010, na Universidade Federal Fluminense, teve como objetivo analisar o Projeto Bilíngue para alunos surdos na Escola Municipal Paulo Freire. Cabe esclarecer que à época esse projeto encontrava-se em desenvolvimento, apenas, na referida escola e não se caracterizava como um Programa da Rede Municipal de Niterói. Posteriormente, em resposta a uma crescente demanda pela educação de alunos surdos, o projeto de educação bilíngue passou por maiores estruturações, fundamentações e se tornou um Programa a ser adotado em outras escolas do município. Durante o estudo, questões puderam ser enfrentadas e respondidas sobre a inclusão de alunos surdos, assim como foi possível caracterizar a Escola Municipal Paulo Freire como escola inclusiva, na qual os profissionais envolvidos com a educação de surdos, durante as observações e entrevistas demonstraram investir na ressignificação do contexto e da estrutura escolar em diálogo com a comunidade surda e com respeito às suas singularidades linguísticas e culturais.

Durante a elaboração desse estudo, constatei, também, que a frequente preocupação da escola em promover e viabilizar a formação dos profissionais se origina da escassez de oferta de profissionais habilitados para o ensino de alunos surdos, realidade essa, corroborada pelos estudos de Lima (2004), Fogli (2010), entre outros que se debruçam sobre a questão da educação de surdos. Em acordo com a problemática da ausência de professores capacitados para atuar com alunos surdos, Witkosk (2011, p.107), apresenta o exemplo de uma escola estudada:

O professor contratado para ensinar Língua Portuguesa para surdos não sabia Libras, apresentava uma péssima articulação das palavras orais, um desconhecimento total da cultura surda e não tinha sequer o domínio do português. Dado o fato parecer impossível de ser verdade a primeira hipótese que a pesquisadora levantou para explicar o “estranho” uso da Língua Portuguesa escrita que o professor fazia, foi relacionar este fato a uma tentativa de simplificar os textos para torná-los de mais fácil leitura. Uma atitude que indubitavelmente derivaria do preconceito em relação aos surdos.

A situação apresentada se caracteriza em uma barbárie, uma vez que não confere aos indivíduos surdos os direitos previstos no decreto nº 5. 626/2005, no que se refere a garantia de professores bilíngues em Libras e Português, com pós-graduação ou formação

superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência de Libras, promovido pelo Ministério da Educação/ MEC (2005). A ausência de professores capacitados negligencia o direito que os alunos surdos têm de acesso aos saberes valorizados socialmente, em igualdade de condições com os outros alunos partícipes da comunidade escolar.

Em minha dissertação, outro aspecto verificado foi o fato de que, apesar de haver uma organização favorável ao aprendizado dos alunos com surdez, na oferta de diversas possibilidades de atendimento aos alunos com deficiência, constatou-se a existência de uma organização ambígua quanto à educação dos alunos surdos. A referida escola apresenta como alternativa para educação de alunos surdos, a organização destes em classes denominadas Turmas Bilíngues em que estudam, apenas, alunos surdos. Essa organização foi questionada no referido estudo. Porém, chegando à conclusão que com base nas necessidades linguísticas e culturais, tal organização se configurou como uma opção possível de garantia de manutenção da língua e da cultura entre os surdos, uma vez que esses se encontram impossibilitados de seu contato com o meio social fora da escola.

Apesar da existência das turmas bilíngues, continuando a considerar os resultados de meus estudos, foi possível verificar alunos surdos e ouvintes interagindo espontaneamente, na escola, em horários de recreio, atividades extraclasse e momentos de descontração no pátio. Mesmo considerando que as relações se estabelecem de forma espontânea e, na maioria das vezes, sem estranhamento, sabe-se que a escola é uma instância social e como tal, também apresenta, manifestações de atitudes regressivas à inclusão por parte de alguns alunos que refletem os estereótipos construídos culturalmente. De acordo com Meireles (2010, p. 171) “Embora pouco frequentes, as atitudes dos alunos revelaram a necessidade de atuação dos profissionais da escola para a possibilidade de combater as atitudes preconceituosas no ambiente escolar e nas demais instâncias sociais”. Por outro lado, o estudo revelou que os alunos surdos demonstram mais resistência ao contato com ouvintes do que o contrário e que estes ao se perceberem como o centro das atenções, sentem-se incomodados e impacientes com a necessidade de terem que informar aos outros, continuamente, a respeito de sua língua e cultura. Assim, Meireles (2010, p.172) afirma que “durante o estudo foi possível compreender que para os surdos, os indivíduos ouvintes representam o não idêntico a eles e por não conhecerem a sua língua e cultura, essas se apresentam como ameaça para os surdos”. De acordo com o pensamento de Crochík o preconceito se remete à dominação e à proposta de eliminação do desconhecido como meio de se manter o que é conhecido. Assim, os

ouvintes são ‘desvalorizados’ pelos surdos como alternativa de contraposição ao sacrifício que passaram/passam para se constituírem.

Verificou-se, também, nos relatos dos profissionais, sujeitos desse estudo, que a resistência inicial por parte dos surdos, logo se dilui na medida em que se intensificam as oportunidades de convivência na escola. Foi possível identificar a centralidade que a língua e cultura da comunidade surda assumem na inclusão de alunos surdos em uma perspectiva bilíngue/bicultural. Enfim, minha dissertação de mestrado revelou que a referida comunidade escolar constituída por professores, alunos, diretoras, pedagogos, entre outros, se permite viver experiências em prol da diversidade humana. No entanto, as contradições sociais se refletem e constituem a escola continuamente. As observações sobre manifestações de preconceito e resistência na convivência com o diferente caracterizaram necessidade de buscar estratégias na direção de uma educação que se constitua democrática, que segundo Costa (2009, p. 62), refere-se a uma:

(...) educação emancipadora capaz de combater o preconceito na escola, por intermédio de um projeto que contemple e acolha a diversidade humana e as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos, não as transformando em desigualdade.

No caso de alunos surdos, essa educação democrática configura-se ainda, de acordo com Quadros (2008), em criar um ambiente linguístico apropriado às maneiras peculiares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas. Além de assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro com base na identificação com adultos surdos, oportunizando o acesso à informação curricular e cultural, possibilitando aos alunos surdos construir uma concepção de mundo e participarem conscientemente do contexto social.

Assim, minha dissertação de mestrado se encerrou com contribuições à educação inclusiva de alunos surdos, porém com novos questionamentos. Ao pensar sobre a possibilidade de democratização da escola pública e na necessidade de uma educação inclusiva para alunos surdos, pensa-se que ao mesmo tempo em que a sociedade busca a adaptação, gera também a desagregação no sentido de valorizar o permanente coletivo e a não individuação. Nessa sentido, Adorno (2006, p.122) afirma que:

Numa perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral

dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência.

No caso dos alunos surdos nos preocupa a pressão que o coletivo exerce sobre sua língua, cultura e, conseqüentemente, seu potencial de resistência. A organização escolar vigente não favorece as manifestações da língua e da cultura surda, assim como não possibilita a experiência com a diversidade. Reiterando essa questão podemos considerar os estudos de Lima (2004, p.84)) ao afirmar que:

Os mecanismos de poder (utopia da escola perfeitamente governada) produzidos pelas falas veiculadas pelos discursos dos órgãos oficiais que se comprometem com as diretrizes da política educacional, por um lado propõem que o surdo tenha acesso aos conteúdos curriculares, ao espaço escolar e, até mesmo, à língua de sinais e a língua majoritária nas práticas pedagógicas fomentadas pela escola, porém, por outro lado, excluem os surdos de tais práticas quando lhes punem com um contexto concebido e construído para ouvintes. E mais do que isso, não levam em consideração sua diferença concreta: a surdez.

Dessa maneira, uma vez tendo sua cultura e língua dificultada, a tendência da comunidade surda é se tornar, cada vez mais, resistente às propostas de educação inclusiva. Instala-se um impasse que tensiona a relação entre indivíduo surdo, cultura e sociedade. Diante de tal situação, a necessidade de democratização da escola pública se remete a uma educação crítica que permita aos indivíduos surdos questionarem e participarem do processo educacional do qual são constituintes. De acordo com Adorno (2006) é preciso romper com a educação como simples apropriação de instrumental técnico e prescritivo para o sucesso e eficiência social, enfatizando a necessidade de se pensar a educação como possibilidade de elaboração histórica a partir do contato com o outro não idêntico a si mesmo. Ou seja, a possibilidade de novas elaborações a partir da diferença, que é constituinte de todos os indivíduos, mas também do respeito às demandas advindas dessa diversidade. Assim, ao pensar sobre a necessidade de elaboração histórica da educação de pessoas surdas, surge a necessidade pelo aprofundamento do estudo a respeito da educação inclusiva de alunos surdos no município de Niterói e de como essa educação tem sido pensada e possibilitada para atender as necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Considerando os resultados obtidos no trabalho de Meireles (2010) e de outros estudos como os de Lima (2004), Fogli (2010) e Witkoski (2011), quanto à educação bilíngue para alunos surdos, agora em meu doutorado avancei na problematização de inquietações tais como: Que propostas o município

de Niterói tem para romper com o impasse entre indivíduos surdos, língua, cultura e identidade em uma escola elaborada *por e para* indivíduos ouvintes? As propostas do MEC e da legislação contemplam a formação bilíngue destes alunos?

Dessa maneira, considerando minha experiência como professora bilíngue de alunos surdos e como pesquisadora, se fez necessário investigar as possibilidades de resistência e superação da alienação no processo educacional de alunos surdos, na afirmação por uma educação que preencha as lacunas deixadas pela história na formação e participação dos indivíduos surdos em sociedade.

Assim, na intenção de estudar sobre a educação de alunos surdos, não poderia fazê-lo de maneira apartada do atual cenário educacional brasileiro. Enquanto de um lado as políticas públicas e os movimentos sociais se configuram na defesa pela educação inclusiva e não segregadora, por outro lado, configuram-se argumentos de que a atual proposta de educação inclusiva não atende à demanda linguística e cultural dos alunos surdos, levando estes a empreender esforços na afirmação das escolas de e para surdos. Neste cenário, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil refletem amplas discussões realizadas em diversos fóruns educacionais sobre inclusão no país e evidenciam marcos legais e educacionais no que se refere a uma orientação inclusiva, vinculada a uma educação democrática que atenda à realização humana. Porém, não se pode desconsiderar que em uma sociedade capitalista e de classes, as políticas públicas estão diretamente atreladas às disputas pelo poder. E de acordo com Azevedo (2001) as políticas educacionais articulam-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso em um momento histórico. Esse projeto de sociedade é construído pelos grupos hegemonicamente dominantes que têm maior autonomia e poder de decisão, fazendo vigorar seus interesses na elaboração e implementação das políticas públicas. Sobre essa questão, Azevedo (2001, p.66) afirma:

(...) deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto.

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas educacionais estão atreladas às representações sociais que integram determinada realidade, configurando um universo cultural e simbólico que permeia as relações sociais e suas significações. Para Azevedo (2001, p.65) as políticas públicas são “fruto da ação humana” e como toda ação

humana desenvolve-se por meio de representações sociais. Assim, os documentos norteadores de uma determinada política pública, se apresentam como importantes elementos para o entendimento do projeto que uma sociedade tem de si mesma. E ao pensar sobre esse projeto que a sociedade tem de si mesma, não podemos deixar de considerar o que Adorno (1996, p.55) afirma sobre a regressão das massas:

Quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado desde muito, pelo sistema de produção, tantos mais pobres as vivência de que esse corpo é capaz... Hoje, a regressão das massas consiste na incapacidade de ouvir o que nunca foi ouvido, de palpar com as próprias mãos o que nunca foi tocado, uma nova forma de ofuscamento que supera qualquer ofuscamento mítico vencido. Através da mediação da sociedade total, que amarra todas as relações e impulsos, os homens são convertidos de novo justamente naquilo contra que se voltara a lei do desenvolvimento da sociedade, o princípio do si mesmo; em simples exemplares da espécie humana, semelhantes uns aos outros, em virtude do isolamento na coletividade dirigida pela coação.

Assim, Adorno (1996) nos leva a refletir sobre o nosso aparato social e sobre possibilidades de experiências com o que chamamos de inclusão. Em uma sociedade que inibe os impulsos e produz seres humanos para a homogeneidade, para que pensar em educação inclusiva?

Na educação, como em outras esferas sociais, as tendências neoliberais determinam as regras e influenciam caminhos, estratégias e mecanismos com vistas a possibilitar a inclusão. A grande questão é pensar: Para quê? Com que intenções as políticas públicas determinam a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino? Longe de adotarmos uma perspectiva romântica ou valorativa, é preciso entender o movimento de inclusão escolar como interligado a uma rede de poderes que agem sobre os indivíduos em sociedade. Portanto, problematizar, suspeitar e questionar foi necessário para uma discussão a respeito de uma educação bilíngue para indivíduos surdos.

As políticas públicas que versam sobre a inclusão voltam-se para um discurso que privilegia a questão da igualdade de todos, dos direitos humanos, da superação das desigualdades e da democratização de oportunidades, considerando as pessoas tidas como diferentes em uma sociedade marcada pela lógica neoliberal e uma globalização excludente. De acordo com Lasta & Hillesheim (In: Thoma & Hillesheim, 2011) o movimento de inclusão, traz ao cenário da educação questões referentes à identidade, diferença e diversidade a partir de uma visão de educação que é defendida como sendo para todos. No entanto, ao propagar e defender essa educação sem possibilitar sua viabilização, as políticas tendem a

deslocar para os indivíduos a responsabilidade pela formulação de estratégias e possibilidades educativas e sociais, desviando a responsabilidade que é do Estado. Dessa maneira, nos submetemos a uma gestão baseada na descentralização político-administrativa. Assim, as responsabilidades do Estado e da população se confundem em um emaranhado de poderes, que contribuem para a propagação de discursos e práticas politicamente corretos que relacionam igualdade e diferença de maneira dicotômica e, conseqüentemente, excludente. Sobre esta questão, Lasta & Hillesheim (2011, p. 91-92):

Desse modo, a inclusão escolar pode ser inscrita em uma lógica discursiva que institui um modelo de cidadania cujos sujeitos são os que têm acesso a escola, mas também vivem segundo os limites estabelecidos pelas regras da racionalidade neoliberal. (...) Assim, criam-se estratégias que possibilitam que a escola, com respaldo legal, técnico e científico, planeje conjuntos de práticas que visam ao governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos em determinadas categorias escolares, as quais se movimentam, no caso das políticas públicas de inclusão escolar, entre normais/ anormais.

Assim, a escola passa a ser considerada como uma instituição social e com responsabilidade de universalização dos direitos iguais para todos, como se a presença de todos em um mesmo espaço bastasse para garantir a convivência e o respeito pelos direitos humanos de cada indivíduo. As políticas públicas vigentes determinam a lógica da solidariedade, da justiça e da tolerância, dentre tantos outros apelos, que se voltam às relações estabelecidas com os grupos pertencentes às minorias sociais. Quando na verdade, a demanda aponta para a necessidade de pensar mecanismos capazes de conjugar diferenças e propostas democráticas que garantam a todos, os mesmos meios de se beneficiarem de seus direitos. Em consonância com o pensamento de Adorno (1996, p. 56), é possível afirmar:

Os instrumentos de dominação que devem tomar tudo em suas garras, linguagem, armas e finalmente máquinas, têm que poder ser empunhados por todos. Assim o momento da racionalidade se impõe na dominação, também enquanto diferente dela.

Então, na uma sociedade de classes, não é possível desconsiderar a lógica e os meios de produção capitalistas. Mas, faz-se necessário que as oportunidades estejam disponíveis à totalidade dos indivíduos. E, contraditoriamente, ao pensarmos em uma sociedade mais inclusiva, indiretamente consideramos as possibilidades de preparar os indivíduos à disputa por um lugar no sistema produtivo.

Dessa maneira, para refletir sobre as concepções de educação e inclusão que configuram a realidade brasileira e a garantia dos direitos de todos à educação, fez-se

necessário considerar alguns documentos legais que preconizam a inclusão de indivíduos com deficiência, tais como: a Constituição da República, capítulo III, Seção I, art. 208, onde está estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Do mesmo modo, está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996, n.º 9394, no item III, que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, deverá acontecer *preferencialmente* na rede regular de ensino. Apesar de enfatizar a permanência dos alunos com deficiência em escolas regulares, é possível perceber que o uso do termo *preferencialmente* demonstra flexibilidade quanto às práticas pedagógicas possibilitadas, ainda, em ambientes segregadores. O termo *preferencialmente* ao invés de *exclusivamente*, deixa espaço para investimentos pedagógicos de diversas naturezas, de maneira a incentivar a inclusão, mas ainda não obstar totalmente a segregação.

Ainda no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 59, está estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados, para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, entre outros. Portanto, com base em Costa (2009) é urgente que as escolas contemplem o atendimento à diversidade dos alunos em seus projetos pedagógicos, atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais que ainda permitem a segregação na escola pública.

Ainda sobre a legislação, encontra-se referência no decreto 7.611/2011, Artigo 2º, que determina que o dever do Estado com a educação das pessoas público alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as diretrizes contidas neste decreto que institui o Atendimento Educacional Especializado, parágrafo primeiro, como sendo:

O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma:

- I. Complementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II. Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Fica estabelecido, ainda, no parágrafo segundo que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Com base nessas observações e com um olhar mais atento sobre o restante do decreto, percebe-se que a legislação entende o Atendimento Educacional Especializado como estratégia fundamental para alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com surdez ou deficiência auditiva, o decreto prevê também que devem ser observadas as diretrizes e princípios dispostos no decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

O decreto supra citado regulamenta a lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como oficial da comunidade surda com garantia de divulgação em lugares públicos de saúde, de educação e demais instancias sociais que demandem relações com indivíduos surdos. A oficialização da LIBRAS, significou um avanço no que se refere à construção de uma educação inclusiva. E o decreto 5626/2005 dispõe sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular dos cursos de formação de professores, assim como sobre o uso, a difusão de LIBRAS e da Língua Portuguesa como acesso das pessoas surdas à educação, da formação e da atuação do tradutor intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa, da garantia do direito a uma educação bilíngue para pessoas surdas, entre outras providências essenciais à formação autônoma de pessoas com surdez. Mas quais os impactos dessa legislação na atual educação de alunos surdos?

Ao analisar tais legislações percebe-se uma preocupação em instituir mecanismos que atendam as demandas da educação de alunos com deficiência, como os surdos. Como verificado em Meireles (2010), a Lei Federal nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 se configuraram como marco importante na garantia de direitos das pessoas com surdez. No entanto, há que se refletir sobre as estruturas e as organizações postas em prática para efetivação de tais dispositivos legais que não se concretizam apartados das condições histórico-sociais e das engrenagens de luta pelo poder na sociedade capitalista.

Além disso, a Declaração de Salamanca, Espanha, 07 a 10 de junho de 1994, em seu artigo primeiro, reafirma o compromisso da educação para todos e reconhece a necessidade e urgência de tomada de providências no sentido de incluir as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Nesse sentido, em seus estudos sobre inclusão de alunos surdos, Lima (2004) afirma que não se pode falar em inclusão, sem fazer referência aos compromissos assumidos por essa Declaração, uma vez que a mesma se constitui no documento internacional sobre políticas educacionais que mais afeta a área da educação especial, embora não se reporte apenas a ela. Assim, a Declaração de Salamanca se configura, também, como importante elemento para pensar as políticas públicas de educação para alunos surdos, uma vez que propõe o acolhimento de todas as crianças pelo ensino regular, independente de suas singularidades. No entanto, se por um lado a Declaração de Salamanca assegura o propósito da educação inclusiva, por outro, revela que o atual sistema de ensino necessita ser repensado e modificado para que esses alunos tenham acesso à educação.

Então, no sentido de atender a necessidade de inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino, há que se admitir que as demandas de ensino relativas a esses alunos, configuram-se em questões linguísticas e culturais. No entanto, é preciso considerar que o acesso a uma língua está estreitamente relacionado à possibilidade de desenvolvimento do pensamento e esta se torna, imediatamente, uma demanda humana. Ao se voltar para a humanidade dos indivíduos, este estudo problematiza os caminhos percorridos pela escola pública na implementação da educação inclusiva para alunos surdos. Assim, de acordo com Adorno (2006), este estudo conduz a refletir sobre os fins da educação em um movimento que desperte o pensamento crítico na busca pelo sentido maior da educação. Considerando que para Adorno (2006, p. 27):

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário de eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Dessa maneira, torna-se um desafio vencer as armadilhas de controle que ainda existem no sistema de ensino e na cultura escolar, assim como, encontrar estratégias de efetivação dos direitos dos indivíduos no que se refere à educação inclusiva. Para tal, essa educação deve ser pensada não como mera repetição dos modelos ideais propagados pela ideologia capitalista dominante. Porque, de acordo com Adorno (2006), a organização do

mundo se converteu em sua própria ideologia, exercendo tal pressão sobre as pessoas que tem superado todo o sentido da educação.

Essa pressão que o mundo capitalista exerce sobre os indivíduos, resulta em um distanciamento da concepção de uma escola que não deve se preocupar, apenas, com os alunos que com deficiência. Mas, antes como uma escola que considere as singularidades e necessidades educacionais de seus diversos alunos. Então, a educação pode contribuir para o desenvolvimento da consciência verdadeira em consonância com a diversidade humana, cultural, social e não somente de preparo para o mundo do trabalho. Reafirmando a concepção de educação no pensamento de Adorno (2006) a função da educação não seria modelar ou padronizar as pessoas, nem tão pouco a mera transmissão de conhecimentos. Mas a produção de uma consciência verdadeira. Assim, Adorno (2006) afirma que uma democracia somente se constitui enquanto uma sociedade de pessoas emancipadas.

Desta maneira, pode-se considerar que em uma democracia, independente da existência das legislações, as ações que não se legitimam a partir de uma consciência emancipada permanecem como perpetuação da lógica dominante. Assim, as Políticas Públicas estabelecidas pelos governos podem ser interpretadas como sendo a intervenção do Estado visando à manutenção das relações sociais, por meio de implementação de projetos voltados para um setor específico da sociedade. Nessa direção, as políticas públicas de inclusão não se instituem como um simples desejo de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças. Mas, representa a resposta do Estado a uma demanda social evidente. De acordo com Lasta & Hillesheim (2011), no caso da inclusão de pessoas com deficiência, as políticas públicas se configuram como resposta a uma necessidade de gerenciar e controlar certos fatores de riscos eminentes. Para esclarecer, pode-se considerar fatores de risco como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de emprego, entre outros. Nesse bojo, as pessoas com deficiência podem ser entendidas como população de risco, porque se encontram em situação de risco. Ou seja, as pessoas com deficiência são, em sua maioria, indivíduos à margem da escolarização, do mundo do trabalho e da vida em comunidade. Dessa maneira, os inadaptados ou excluídos do sistema transmitem uma ideia permanente de perturbação da ordem e perda do controle da vida em sociedade. Nessa lógica, o Estado tende a propor Políticas Públicas que transmitam para a população a imagem de que os riscos estão sob controle. Complementando tal perspectiva, Lasta & Hillesheim (2011. p.97), acrescentam que:

A partir disso, as políticas públicas de inclusão escolar investiram em sensibilização para com a deficiência e na Educação Especial como programa de preparação para a inclusão. Com esses dois amplos

mecanismos, tanto o Ministério da Educação quanto a Secretaria de Educação Especial procuram manter os “portadores de deficiência” nos bancos escolares e assim seguir engrossando positivamente as estatísticas, evitando o desenvolvimento de outros fatores que, associados a esses, geram risco para a população.

Assim, as políticas públicas de inclusão se voltam para prevenir uma eminente desestruturação e perturbação da ordem social. No caso dos alunos surdos, as políticas determinam uma série de estratégias e mecanismos com ênfase na LIBRAS e em profissionais especializados, assim como determina a educação bilíngue- LIBRAS/Língua Portuguesa e o acesso à língua e a cultura próprias da comunidade surda. Dessa maneira, estrutura-se um campo discursivo que articula várias propostas e verdades que ao serem acionadas, tendem a evitar o risco de desestabilização do social.

Como se percebe em estudos de Lima (2004), Meireles (2010) e Witkoski (2011) , quando a escola recebe um ou mais alunos surdos, logo são instituídos os discursos de prevenção do risco. Surgem as falas pela necessidade de intérpretes, uso da LIBRAS, de professores bilíngues, entre outros. No entanto, a escola e seus profissionais não estão aptos a lidar com uma educação bilíngue para surdos. Não conhecem a cultura surda e nem a maneira como estes indivíduos estruturam seu pensamento em uma língua que é gestual-visual e não se organiza na mesma lógica da língua da maioria, que é oral. Esta situação pode ser comprovada pelo relato de Witkoski (2011, p.146) em observações realizadas para estudos sobre educação de alunos surdos em uma escola pública:

A hegemonia da Língua Portuguesa também esteve presente nos conteúdos e estratégias metodológicas utilizadas, na medida em que estes se condicionaram a oralidade, como, por exemplo, no ensino de vogais, consoantes, encontros vocálicos, encontros consonantais e divisão de sílabas. A ênfase de construção das palavras foi ensinada com base fonética, como, por exemplo, quando a professora tentou ensinar a separação de sílabas mediante critérios de sonoridade. Como no dizer da mesma, em modalidade bimodal: “se separa de acordo com a pausa da voz”, ilustrando com palavras diversas.

Continuando a observar a falta de adequação das escolas para atender alunos surdos observamos mais um relato de Witkoski (2011, p.154):

Conforme o já afirmado, além do texto ter um conteúdo infantil, a história tem como um dos atrativos fundamentais o uso da rima, elemento textual significativo para ouvintes, mas inócua para os surdos, dado que é construída com base em relações fonéticas. Neste sentido, esta característica singular do texto, que aos ouvintes constitui-se inclusive num fator que proporciona

leveza, beleza, conduzindo ao riso e/ou deleite, para a maioria dos surdos é apreendida apenas no sentido informacional, ao explicar-se a lógica de produção da rima, como uma forma diferencial de construção de texto, mas que não se constituiu em si em elemento que impregna prazer ao processo de leitura.

A exemplo dos relatos anteriores observa-se que, na maioria das escolas, o aluno surdo é colocado em sala de aula inclusiva, com intérprete, professor de apoio ou professor de LIBRAS e algumas vezes com o suporte do Atendimento Educacional Especializado no contra turno. No entanto, estas redes de assistência não atendem às demandas de alunos surdos se não estiverem voltadas para as questões específicas de formação de identidade, língua e cultura surda. Assim, por meio de providências equivocadas, se estabelece uma rede de assistências politicamente corretas e se o aluno não atinge o sucesso acadêmico e não se adapta às engrenagens do sistema, fica instituída a ideia de que foi feito o melhor possível, foi disponibilizado o que a legislação orienta e isso não causa um incômodo a ponto de por em risco a ordem estabelecida. Assim, o Estado se exime da responsabilidade diante da possibilidade da exclusão.

No entanto, o fracasso escolar de alunos surdos vem sendo evidenciado diante do não acesso aos saberes escolares, não participação, não compartilhamento de pensamentos e ideias. No caso dos alunos surdos, essa tem sido uma realidade nas escolas públicas brasileiras e provoca-nos pensar sobre as possibilidades de problematização dessa realidade e sua possível superação.

Diante de tais inquietações, para melhor compreensão da realidade a ser estudada, penso ser interessante maior explicitação a respeito do Programa de Bilinguismo para alunos surdos no Município de Niterói. O referido Programa teve origem em 2004 com a inauguração da Escola Municipal Paulo Freire, que à época recebeu vinte alunos surdos vindos da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição/ APADA em Niterói. De acordo com Meireles (2010), a APADA se configurava como uma associação filantrópica, organizada como escola especial voltada, exclusivamente, para o ensino de alunos surdos. Por conta das políticas públicas de inclusão, a APADA deixou de receber verba e incentivo do poder público e precisou deixar de atender alunos surdos na modalidade de escola. À época, os alunos surdos precisaram migrar para a rede municipal de ensino na busca pela educação que lhes era de direito. Assim, o município se estruturou para receber os alunos surdos na Escola Municipal Paulo Freire, onde teve início o Projeto Pedagógico de Educação Bilíngue, ainda restrito à referida escola. Com o passar dos anos, as experiências vividas pela escola

com a inclusão de alunos surdos, impulsionaram estudos, formação de profissionais, estratégias, ampliação de metodologias, adaptações curriculares, entre outros fatores. Com o êxito na educação dos alunos surdos, observados na Escola Municipal Paulo Freire e verificado em Meireles (2010), o município de Niterói se tornou referência na educação destes alunos e passou a ser procurado por alunos vindos de diversas instituições, inclusive de municípios vizinhos. Em resposta a crescente demanda, aumentaram, também, as necessidades de providências, o que levou o município a estabelecer uma Política de Educação Bilíngue para Surdos em âmbito municipal.

De acordo com documento interno da Fundação Municipal de Educação de Niterói, o Programa de Bilinguismo, objeto deste estudo, tem o objetivo de atender alunos com surdez em diferentes graus de perdas auditivas garantindo-lhes uma organização escolar com métodos, recursos e estruturas específicas para suporte de suas necessidades e permanência na escola inclusiva. Este Programa⁵ se organiza com base na garantia de acesso à Língua e Cultura próprias da comunidade surda, assim como na garantia de metodologias e estratégias que permitam o acesso ao conhecimento e ao estabelecimento de trocas significativas nos contextos escolares inclusivos.

Reconhecendo que a língua de sinais é a primeira língua das pessoas surdas, os documentos relatam que o referido Programa tem como um de seus objetivos, oportunizar a convivência entre seus usuários de maneira que estes possam adquirir a língua de maneira natural e em convivência com outros usuários naturais da mesma. Assim, as estratégias, organizações e implementações com vistas à efetivação de uma educação bilíngue na escola inclusiva, serão problematizadas ao longo deste estudo.

Enfatizado a possibilidade de estudar o Programa de Bilinguismo para alunos surdos em Niterói, consideramos a necessidade de estudos a respeito de uma escola/ educação que se volte às necessidades e especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sabe-se que a escola inclusiva é a orientação mais ética na direção de uma educação que se propõe democrática. No entanto, há que se refletir sobre a maneira como esta educação vem sendo planejada e com que objetivos. Uma vez que, políticas que impõem a tolerância, o respeito às diferenças e a garantia de espaços para manifestação de novas identidades não garantem mecanicamente práticas tolerantes na vida política e nem tampouco nas relações sociais. A ideia de aceitação das diferenças embutidas no discurso neoliberal e o entrelaçamento dessa organização escolar baseada numa certa compaixão, solidariedade e amor ao próximo não são suficientes para transformar uma sociedade. De acordo com Lasta &

⁵ O referido programa será analisado no capítulo da análise de dados.

Hillesheim (2011), os seres humanos não são melhores ou piores, não são as políticas que formam pessoas, mas sim as práticas sociais, as histórias incorporadas de discursos múltiplos que se complementam, se contradizem e levam os indivíduos a se identificarem ou não com determinada realidade, em um processo permanentemente de formação de identidades fragmentadas e complexas. Somos seres sociais e culturais constituindo e sendo constituídos na cultura, pelas experiências vividas.

Ao incorporar o discurso neoliberal de compaixão e tolerância, os indivíduos contribuem para a perpetuação da lógica neoliberal de controle em que as responsabilidades se misturam e se dispõem de tal maneira que se diluem as responsabilidades do Estado em promover meios de democratização da educação. Os indivíduos e a escola passam a ser instrumentos de controle da ordem vigente. O discurso em que pesa a responsabilidade de todos pela aceitação das diferenças torna os indivíduos mais dóceis no lidar com o controle das diferenças. Uma população mais dócil e imbuída dos preceitos de tolerância e amor ao próximo torna-se mais facilmente controlável no sentido de não causar destabilizações nas reivindicações por uma sociedade mais humanamente constituída. Se as políticas públicas tornam a aceitação das diferenças responsabilidades de todos, quando algo sai do controle, o incômodo não é do Estado e sim de todos. Assim, como reclamar ou se contrapor a um todo do qual se é constituinte?

Ao desnaturalizar essa concepção do outro, como também das diferenças, torna-se possível viver diversas experiências sociais. Se constituímos e somos constituídos pela cultura e pelo processo de socialização que, pelo menos, se possa questionar as verdades pré-estabelecidas no sistema educacional tradicional e conservador, levando ao seu desequilíbrio. Desequilíbrio necessário para se problematizar todo tipo de controle sobre o indivíduo. Posto que, como analisado por Adorno (2006, p. 171), toda espécie de controle é regressiva, ao ilustrar com um exemplo sobre sua própria formação:

Não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Por isso, continuo arriscando a ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado Universidade.

Nesse sentido, enfatiza-se a importância de se pensar de maneira não assegurada, ao permitir o desequilíbrio e as possibilidades de outras maneiras de educar e formar os indivíduos. E que o desequilíbrio oportunize a diferenciação dos indivíduos por intermédio da educação.

Portanto, na direção do aprimoramento humano, considerando o sistema de ensino dicotômico e excludente no qual se insere a escola pública e as necessidades educacionais, linguísticas e

culturais dos alunos, nas quais também se insere a educação dos alunos surdos, seguem as questões centrais deste estudo.

Em consonância com a indagação feita por Adorno (2006) sobre: para onde a educação deve conduzir? E considerando que o Programa de Bilinguismo do município de Niterói vem se estruturando com base em experiências vividas junto aos alunos surdos dessa rede de ensino, e com a intenção de respeitar às singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda, este estudo avaliou sua organização política e metodológica, assim como as adequações político-pedagógicas com vistas às orientações legais propostas pelo município de Niterói e pelo Ministério da Educação/MEC para atender às demandas de alunos surdos, na educação com orientação inclusiva. Para tal, são propostas as questões a investigar:

- Considerando os diversos mecanismos de controle social, presentes na educação escolar, a legislação vigente, as contradições entre o que é preconizado e o que é implementado, as políticas públicas que instituem estratégias pedagógicas e preconizam os direitos à educação e à inclusão, como o município de Niterói, pela adoção do Programa de Bilinguismo, tem se estruturado em relação à demanda de educação e inclusão dos alunos surdos?
- O Atendimento Educacional Especializado/AEE, para alunos surdos, contribui na afirmação da LIBRAS tanto no desenvolvimento das estruturas cognitivas quanto na aquisição do conhecimento de alunos surdos?

Assim, este estudo tem o intuito de discutir os processos democráticos a serem desenvolvidos e implementados nas escolas públicas para a inclusão de alunos surdos sob a perspectiva bilíngue/bicultural. Assim, ao problematizar a educação de alunos surdos, poderá desvelar as causas que ainda permitem a segregação de alunos surdos na escola pública, considerando a centralidade da língua de sinais e da cultura surda em sua formação. Com base nos pressupostos da Teoria Crítica, esse debate se voltou à importância de se promover experiências inclusivas, em oposição às estruturas segregadoras de ensino às quais os indivíduos com deficiência foram submetidos historicamente.

Considerando tais questões e na possibilidade de que a escola seja uma instância de rompimento dos empecilhos à aprendizagem, rompê-los é um desafio posto ao município de Niterói pelo Programa de Educação Bilíngue para alunos surdos. Pois, dentre outros aspectos, concordamos com Thoma (2006) ao considerar que as orientações transmitidas pelo

governo federal sobre como lidar com o ritmo de aprendizagem e com as necessidades de adaptações curriculares dos alunos surdos não atende às singularidades presentes no universo escolar no que se refere à complexidade da inclusão entre surdos e ouvintes. Sobre esta reflexão, Thoma (2009, p.58) destaca:

As escolas parecem estar desorientadas em muitos aspectos, mas, nos contextos investigados, a diferença surda vem desestabilizando os processos pedagógicos, principalmente porque, em se tratando de escolas públicas, em muitos casos, a possibilidade de essa educação se dar de forma mais efetiva depende de fatores que estão para além da questão do lugar das línguas na educação de surdos.

Dessa maneira, em consonância com os objetivos deste estudo, alguns questionamentos se apresentam, tais como: Como as escolas públicas municipais veem se estruturando com relação às metodologias, currículo, avaliação e dinâmicas de ensino para os alunos surdos? Quais alternativas têm sido pensadas para além das que se relacionam à língua de sinais e cultura surda, em prol da formação do aluno surdo? Como o Atendimento Educacional Especializado proposto pelo MEC atende às necessidades educacionais/de aprendizagem dos alunos surdos? Esse atendimento tem possibilitado o acesso dos alunos surdos aos saberes instituídos pela escola? E os alunos surdos com outras deficiências associadas são contemplados pela organização escolar em vigor?

Estudos de Skliar (2006), Dorziat (2009), e Goldfeld (2002) situam a surdez em um discurso com vertentes linguísticas e culturais e as necessidades especiais do aluno surdo perpassam pela comunicação e compreensão de como se estabelece a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. No entanto, faz-se necessário refletir sobre a estreita ligação que se estabelece entre a educação destes indivíduos e o contexto histórico e social, que inclui mecanismos de avaliação, construção de significados e subjetividades, formação e valorização de professores, entre outros que se instalam na educação como um todo. Faz-se necessário considerar que os indivíduos surdos constituem e são constituídos por mecanismos estabelecidos pela sociedade de classes.

Portanto, com base nas questões a investigar, este estudo tem por objetivo caracterizar a estruturação política e a organização pedagógica da educação de alunos surdos no município de Niterói, considerando:

- O Programa de Bilinguismo, no âmbito das políticas públicas de educação, a língua de sinais/LIBRAS, a cultura surda e suas estratégias linguísticas e culturais nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói.

- As estratégias pedagógicas, adotadas no Atendimento Educacional Especializado, considerado como um suporte à educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva.

Considerando tanto a problematização do nosso objeto de estudo, as questões investigadas e seus objetivos, nossa expectativa se refere, sobretudo, às possíveis contribuições à avaliação das experiências da organização escolar que contemplam a escolarização de alunos surdos, tendo como referência a educação bilíngue e a língua brasileira de sinais/LIBRAS, como elementos centrais na inclusão de alunos surdos na escola pública, como também à análise crítica das ações político-pedagógicas voltadas ao atendimento das demandas de aprendizagens desse alunado, historicamente segregado das experiências educacionais na escola pública.



"O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dessemelhante."
Theodor Wiesengrund Adorno

<http://www.quemdisse.com.br/buscador.asp?key=Adorno#ixzz2xVxVJ4q2>

CAPÍTULO I

1 - A escola pública e a educação de alunos com deficiência na perspectiva da Teoria Crítica

Este capítulo se destina a fazer uma reflexão sobre a educação que antes de ser integradora, inclusiva, acolhedora, entre tantos outros atributos, precisa ser problematizada considerando sua relação com a possibilidade de formação de indivíduos emancipados e autônomos. Uma educação, como afirmado por Adorno (2006), que não se volte exclusivamente à mera transmissão dos conteúdos ou como modelagem de pessoas a partir do seu exterior, mas uma produção de uma consciência verdadeira, que independente dos rótulos ou das atribuições, possa se constituir para a contradição, uma vez que os princípios da educação inclusiva não se reduzem ao atendimento dos alunos com deficiência. Mas, antes como uma educação para a totalidade dos alunos considerando suas singularidades e necessidades educacionais.

Considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, é possível pensar que a escola pode ser um espaço para o acolhimento da diversidade humana, cultural e social. Assim, este capítulo, considera os pressupostos da Teoria Crítica ao considerar que os grandes obstáculos à democratização da escola, não são os limites humanos, mas sociais. Então, de acordo com Crochík (2006) os limites humanos podem ser acolhidos e respeitados pela humanidade que representam e não serem considerados impedimentos para a democratização da sociedade.

Assim, pensar sobre as concepções de educação e organização da escola para alunos com deficiência, significa pensar a escola como espaço de convivência democrática e

experiências de aprendizagens significativas. É nesse contexto que se inserem as inquietações, questionamentos e propostas educacionais para as minorias sociais.

Pensar em educação inclusiva, hoje, é algo que se tornou parte do senso comum. A demanda por uma sociedade mais justa e acolhedora provocou o surgimento de uma série de movimentos, reflexões, legislações, ações sociais e educativas levando a escola, muitas vezes, a um conceito rotulado de direitos humanos, diversidade, respeito e cidadania.

Atualmente, a sociedade acumula alguma experiência com conceitos mais amadurecidos de educação e democracia, demonstrando resistência aos discursos hegemônicos, portanto, ideológicos de educação inclusiva. No entanto, sabe-se que esta experiência ainda é recente e muito há para ser problematizado sobre ela. Assim, a educação não lida mais com algo hipotético ou que se encontra descrito na literatura. As pessoas com deficiência estão nas escolas, demandam atitudes e provocam reflexões a respeito de uma educação que atenda às necessidades de todos os indivíduos.

Dessa maneira, considerando a discussão desenvolvida no item da formulação da situação-problema sobre a estruturação da escola pública no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com surdez e as possibilidades da formação autônoma e emancipadora, passaremos à discussão sobre a democratização da educação brasileira com base nos pressupostos da Teoria Crítica. Ao refletir sobre educação democrática, nos remetemos à concepção de educação que possibilite também a participação social. No entanto, não se pode deixar de considerar que em uma sociedade de classes, o conceito de democracia encontra-se imerso em uma lógica de disputa e perpetuação do poder. Assim, faz-se importante destacar na perspectiva da Teoria Crítica, Adorno (2006, p.142) esclarece que:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos.

Consideramos que não há democracia sem esclarecimento e resistência às estruturas pré-estabelecidas em uma sociedade de classes. Um processo social emancipatório requer uma educação também crítica, deixando evidente a necessidade de se desenvolver nas novas gerações a capacidade de experienciar o mundo como condição de prepará-las para uma sociedade excessivamente organizada e controlada pelos padrões sociais dominantes. A

intenção é que a educação possa contribuir para superar a massificação da cultura e possibilitar a formação de indivíduos capazes de se contrapor à situação de opressão. Nessa direção, de acordo com Costa (2005) um projeto de educação que se pretende emancipadora volta-se necessariamente para a reflexão, para o pensar, a emancipação, a resistência, a superação, a formação e o esclarecimento de indivíduos com ou sem deficiência e isso só é possível pelo exercício permanente da crítica.

No bojo da democratização da educação brasileira se inserem as discussões sobre respeito à diversidade, direitos de oportunidades e combate à exclusão das minorias. Muito além de uma sociedade que considera, apenas, os mais aptos, os mais capazes e melhor preparados para a disputa em uma sociedade perversa e de classes, vislumbra-se o pensamento de uma sociedade democrática, onde a capacidade e as possibilidades de todos possam ser consideradas. E ao pensar em oportunidades iguais não se deve considerar mecanismos idênticos para todos os indivíduos uma vez que a desigualdade entre os seres humanos é incontestável. Faz-se importante atentar par a garantia de igualdade nas oportunidades de participação social, essenciais a dignidade de todo ser humano. A esse respeito, podemos considerar o pensamento de Adorno (2006, p. 169):

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento.

Assim, pensando na estruturação da educação, percebemos que as escolas não se empenham na formação de indivíduos para participação na sociedade. De acordo com Adorno (2006), uma educação escolar com objetivo de emancipação demanda uma estruturação em que não se perpetuem as desigualdades de classes, e que desde a primeira infância se inicie a formação para a superação das barreiras classistas presentes nas subjetivações infantis. Para que uma educação emancipatória seja possível, o referido autor considera a necessidade da motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. E isso não significa pensar emancipação mediante uma escola unicamente para todos, mas pensar uma oferta de educação diferenciada a ponto de possibilitar o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo.

Ao pensarmos nas possibilidades de emancipação dos indivíduos com deficiência, lembramos que de acordo com Ferreira e Guimarães (2006), em meados do século XX,

surtem os movimentos de integração⁶ e normalização⁷, introduzidos originalmente, na Dinamarca, na década de 1960, refletindo um reconhecimento das potencialidades dos indivíduos com deficiência. A filosofia da normalização consistia em oportunizar ao indivíduo com deficiência as condições de vida o mais próximo possível das condições disponibilizadas indivíduos sem deficiência. Ao mesmo tempo, os serviços e qualquer outra oportunidade para seu desenvolvimento que lhe fossem oferecidos, deveriam apresentar o menor grau possível de limitação, intromissão ou desvio dessas condições de vida.

Ainda, segundo Ferreira e Guimarães (2006, p.112), a ideia inicial foi “(...) normalizar estilos ou padrões de vida”. Mas, isso foi confundido com a noção de tornar normais as pessoas com deficiência e o movimento de integração atuou com a ideia de que todos deveriam ter direitos recursos e tratamentos iguais, o que acabou incorrendo em erro, uma vez que os indivíduos não são iguais. A respeito do processo de integração, Mantoan (2003, p.114) afirma que:

O processo de integração traduz-se por uma estrutura intitulada “sistema de cascata”, que deve favorecer o ambiente o menos restritivo possível, oportunizando ao aluno, em todas as etapas da integração, transitar no “sistema” de classe regular ao ensino especial. Trata-se de uma concepção de integração parcial, porque a cascata prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização.

Dessa maneira, segundo Mantoan (2003), a integração escolar se resume em uma maneira condicional de inserção escolar, dependendo do aluno a capacidade ou não de se adaptar às condições do sistema escolar. Refere-se a uma alternativa em que nada é mudado ou adaptado pensando nas condições dos alunos. O sistema de ensino vigente é mantido sem que nada seja questionado.

Nessa perspectiva, percebe-se que a integração seleciona os indivíduos que poderão se adequar às classes regulares e não atende ao pressuposto de que cada ser humano tem suas características e desenvolvimento individuais singulares. Sendo assim, a escola e os professores não necessitam de suporte ou modificações para atender aos alunos com deficiência. Os alunos submetidos à integração precisam demonstrar que são capazes de estudar em classes “regulares”. Assim, os movimentos em prol da integração tiveram a

⁶De acordo com a Política Nacional de Educação Especial/SEESP/MEC (1994, p.18), integração é “Um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.” A referida Política também se refere à integração escolar como sendo um “Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidade e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.”

⁷A Política Nacional de Educação Especial/SEESP/MEC (1994, p.22), refere-se à normalização como sendo “Um princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade.”

intenção de impor aos indivíduos com deficiência os padrões educacionais estabelecidos pela escola para os alunos sem deficiência.

Atualmente, o cenário da educação no Brasil e no mundo se diferencia da proposta defendida pelo movimento de integração e afirma uma crescente e urgente necessidade de novo direcionamento, denominado inclusão para todos. Assim, as Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil assumiram a orientação inclusiva, na perspectiva de uma educação democrática que atenda à realização humana. Porém, em uma sociedade de classes como a nossa, onde as relações se estabelecem por meio da dominação de uns sobre os outros, as políticas públicas educacionais estão vinculadas às engrenagens de luta pelo poder. Dessa maneira, nos afirma Carvalho (2008, p. 46) que “Sob este enfoque, muitas políticas educacionais foram formuladas sob a égide do tradicionalismo autoritário, implementadas por tecnocratas, na intimidade de seus gabinetes, ou por representantes das elites dominantes.”

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de serem escolarizadas e, muitas vezes, postas à margem do sistema de ensino. Na busca por integrar esses alunos, muitos foram os caminhos percorridos. Várias direções e alternativas foram experimentadas e até hoje, apesar das evoluções históricas, poucas são as práticas efetivas de escolarização e inserção social destes indivíduos. Frente a esta situação, o momento atual, configura uma forte e crescente tendência da educação em prol do movimento da inclusão.

Assim, no pensar sobre as possibilidades da educação inclusiva e sobre a necessidade de dignidade de todo ser humano, refletindo sobre os pressupostos da Teoria Crítica no que se refere à necessidade de democratização da educação, consideramos que para Adorno (2006), a sociedade premia uma atitude colaboracionista, não como maneira de romper com essa dicotomia ou como estímulo à troca e ao respeito entre indivíduos, mas como uma não-individação, como uma maneira de formar indivíduos frágeis. É importante que se pense em cada indivíduo como ser único, participe de uma cultura coletiva. Cada ser é um universo individual, formado pelas relações que estabelece com o meio. Portanto, não haverá oportunidade de individuação para quem é negada a cultura ou para quem se submete totalmente a ela. O cerne da questão está na possibilidade de auto-reflexão sobre si mesmo como indivíduo e sobre a cultura na qual está inserido. A sociedade, ao estimular o colaboracionismo, homogeneiza seus indivíduos, tornando inférteis as possibilidades de se formarem críticos e atuantes para a transformação social. Assim, Becker (2006), destaca que

se deve formar pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade.

Assim, a escola se apresenta como um ambiente fértil para pensar uma educação para resistência⁸. Hoje, quando se discute inclusão, percebe-se que a sociedade transformou a inclusão em uma ideologia. Segundo Crochík (2009, p. 2), Adorno critica os ideais em todas as suas formas e defende que a educação deve se voltar para a realidade, ao passo que qualquer tipo de idealismo deve ser combatido. A inclusão não é um modelo. Qualquer modelo ideal é uma doutrina e não há nada mais regressivo que a doutrinação. Não se pode superar a ideia de modelo com a proposta de outro modelo em seu lugar.

Ainda nessa perspectiva, Crochík destaca as marcas do que Adorno denominou de fascismo contemporâneo, ou seja, a existência de um hiper-realismo que prende os indivíduos a um pensamento de mundo sempre diferente e melhor ao que se apresenta na realidade, negando a situação real e, em consequência, negando a história como se essa não tivesse nenhuma relação com a sociedade atual. Dessa maneira, nutre no indivíduo um sentimento de que essa sociedade é a melhor que podemos ter. Portanto, não se deve combatê-la ou questioná-la e sim se adaptar a ela. Sobre esse pensamento, Crochík (2009, p. 2) afirma que “Para isso, ainda que nem sempre visível, a ameaça de segregação e de marginalização do inadaptado é contínua; essa ameaça traz consigo uma marca arcaica: a da destruição.”

Considerando essa ameaça, vale analisar porque historicamente a educação escolar se volta para o desenvolvimento de competências para o trabalho e a sobrevivência no mundo capitalista, sem considerar o pensar sobre o porquê das competências serem necessárias e sob qual lógica o mundo do trabalho e a sociedade as utilizam. As instituições de ensino valorizam as ações e produções que seguem um determinado padrão de eficiência, quer sobre as coisas, quer sobre os indivíduos, o que leva à busca pelo indivíduo competente como modelo adotado. A produção toma o lugar da reflexão e o indivíduo tende a se dedicar na realização de padrões pré-estabelecidos como forma de atender às expectativas sociais. Nessa lógica, a dúvida e a pausa para reflexão ante uma tomada de decisão não são bem vistas, pois são consideradas impedimento à produção rápida e eficiente. Configurando, muitas vezes, um despreparo para atuar em determinada função, como destacado por Crochík (2006, p. 22-23):

A obrigatoriedade da certeza traz a necessidade de respostas rápidas, calcadas em esquemas anteriores que se repetem independentemente das tarefas as quais se destinam, gerando estereotipia nas ações e nos

⁸

Deve-se entender aqui como resistência aos padrões estabelecidos pelo sistema de produção capitalista e a sua reprodução.

procedimentos. À medida que a tecnologia se sofisticava e o homem deve se adaptar às modificações que ela acarreta, maior é a necessidade de padronização do comportamento do trabalhador, uma vez que, cada vez mais, ele passa a ter menos autonomia e responsabilidade frente ao produto final.

Nessa perspectiva, quando se discute a educação de pessoas com deficiência, preocupa a necessidade de prepará-las exclusivamente ou predominantemente para a vida em sociedade e para as exigências na tomada de atitudes produtivas diante de sua realidade. Porém, é possível, também, afirmar que as pessoas com deficiência precisam se preparar para conviverem em sociedade de maneira crítica, autônoma e construtiva. Afinal, são cidadãos com direitos e deveres e precisam reger suas próprias vidas.

Não se pode deixar de considerar que, por viver em sociedade, todo indivíduo precisa se adaptar ao meio no qual está inserido e essa necessidade se evidencia frente aos estereótipos presentes nos padrões sociais. Assim, os indivíduos com deficiência precisam romper as barreiras da discriminação para assumirem seu papel na sociedade. Para tanto, a educação tem um papel fundamental na vida de todo ser humano, devendo promover uma formação consciente, voltada para a autonomia. É certo que a adaptação vai variar em função do tempo e da cultura, mas o indivíduo deve se formar para pensar livremente, se reconhecer na cultura e compreender os limites sociais e regras estabelecidas pelas instâncias sociais, sem se submeter, como afirma Adorno (2006, p. 143-144):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas. A adaptação não deve conduzir a perda da individualidade em conformismo uniformizador.

A adaptação que não é consciente fragiliza os egos, tornando os indivíduos massa de manobra nas mãos dos que manipulam a favor dos interesses de uma minoria social dominante. Faz-se necessário educar os indivíduos para a autonomia. A adaptação é importante e necessária para o entendimento do sistema social e para a resistência. Porém a mera adaptação leva à reprodução social, contribuindo para a regressão. O indivíduo com deficiência precisa se adaptar para aprender a se orientar no mundo, pois ao negar a realidade não poderá contribuir para sua diferenciação por intermédio da imersão na cultura.

Dessa maneira, afirma-se a necessidade de uma adaptação que não impeça o indivíduo de atuar criticamente na sociedade em que vive, porque a consciência crítica é que dá sentido a sua construção histórica e cultural. Toda vez que se suprime a liberdade do

homem, este se torna um ser meramente acomodado e ajustado e por consequência, cerceado em seu direito de exercer a capacidade de criação, recriação e decisão sob o mundo do qual é constituinte. A luta do homem faz-se assim, a luta que o permita ir além da adaptação e acomodação, para ir de encontro a sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão.

A partir de tais reflexões, colocamo-nos ainda mais instigados a pensar sobre a situação de opressão das pessoas com deficiência. Se a atuação interativa com a realidade, resultantes de estar nela e com ela se fazem imprescindíveis à humanização do indivíduo, como pensar as pessoas com deficiência sem considerar suas possibilidades de dinamização do mundo? Durante séculos estas pessoas foram impedidas de participar ativamente da sociedade, foram consideradas inadaptadas e impossibilitadas de contribuir para a construção do social em função de uma lógica perversa de valorização da produção e competição inerentes ao sistema de produção capitalista. Hoje, em concordância com a Teoria Crítica urge a necessidade de se ressignificar as relações dos homens com o mundo e dos homens com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, não permitindo a imobilidade e assim, fazendo cultura. E ao reconhecer as pessoas como seres sociais e políticos devemos enfatizar o direito que estas possuem de se inserirem no processo de construção do mundo e da cultura em uma permanente busca pela sua humanização. De acordo com Adorno⁹ (<http://planeta.clix.pt/adorno>): “Nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim, que os homens se educassem uns aos outros”. Assim, mesmo considerando as necessidades de adaptação impostas pelo sistema, o desejável para a formação e emancipação de todo indivíduo é que este possa assumir o comando de sua vida e fazer uso do próprio esclarecimento. Portanto, cabe à educação formar para a resistência e para a contradição, como defendido por Adorno (2006).

É numa constante busca pela humanização das pessoas com deficiência que se situam os discursos em prol do atual movimento de inclusão. Avançando nas reflexões pode-se considerar que só haverá necessidade de incluir enquanto houver os excluídos. Reforçar a imagem de escola inclusiva e pensar em inclusão de maneira simplista é perpetuar a ideia de uma sociedade dicotômica e a existência daqueles que estão à margem do sistema educacional. Nesse sentido, considerar a realização de uma educação democrática, longe de ser uma inovação, impulsiona a perspectiva de uma escola que considere os direitos, as necessidades e a co-existência de todos. Quando a escola se apresentar democrática, não

⁹ Texto disponível em <http://planeta.clix.pt/adorno> acesso em 19/03/2014

existirão os excluídos e, por consequência, desfaz-se a necessidade da escola inclusiva para se pensar na perpetuação de uma escola democrática.

Diante de tal perspectiva, o grande desafio não aponta para a necessidade de buscar mecanismos de inclusão ou de incorporação das pessoas com deficiência às engrenagens de luta pelo poder já estabelecidas socialmente e onde sempre se encontrarão em situação de desvantagem e subordinação. Mas, sim, promover ações que possibilitem a transformação das situações de opressão, permitindo a inserção crítica, o desnudamento do mundo e a participação democrática de todos. E para tal, podemos considerar o pensamento de Costa (2011, p.40-41), ao afirmar que:

Pensar a educação nessa perspectiva é admitir que alunos com deficiência e sem deficiência não são meros expectadores e que podem aprender juntos, ou seja, uma educação na qual a aprendizagem não ocorra em contextos segregados. Mas, perceber nos alunos, pela experiência com os mesmos, possibilidades de aprendizagens para todos em salas de aula acolhedoras e solidárias.

Pensar a educação por uma perspectiva inocente de inclusão, nada mais é do que contribuir para a perpetuação e manifestação da existência dos excluídos. Quando nos contrapomos à escola que segrega, faz-se necessário pensar em uma estrutura escolar que também não permita a marginalização. Assim, muito mais do que inserir, precisamos contribuir para a construção de uma cultura escolar que seja admitida e admita as possibilidades e a participação de todos. Porque não se pretende uma educação excludente e tão pouco marginal. E de acordo com Crochík (2011, p.74) podemos considerar que:

A segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos; a marginalização implica pôr esse grupo ou alguém na beira. O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente, há segregação na marginalização, mas isso ocorre não criando um abismo entre grupos. (...) Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão.

As palavras de Crochík nos clarificam quanto a atual realidade educacional no que se refere à educação de pessoas com deficiência. Existe uma proposta de inclusão, mas esta não garante a não marginalização. Os indivíduos com deficiência e entre eles os alunos surdos, sujeito deste estudo, estão nas consideradas escolas comuns, mas ainda não têm garantias de participação. No entanto, ainda que precária, a escola inclusiva se configura como uma possibilidade de rompimento com as instâncias segregadoras da sociedade. Assim, quando a inclusão é precária, as condições limitadas do exercício da cidadania quase que a

invalidam. No entanto, na segregação sequer são dadas oportunidades de experiência e participação. E, se de acordo com Crochík (2011), considerarmos que a experiência é um antídoto contra o preconceito, a inclusão é o que possibilita a experiência em oposição às escolas segregadoras e é para as condições de possibilitar a experiência que devemos nos voltar.

Para a não manutenção desta situação de dominação, faz-se necessário refletir ainda mais sobre uma perigosa estratégia das ideologias dominantes nas sociedades capitalistas. Sempre que se percebe nos oprimidos sinais de consciência e participação, as elites detentoras de privilégios sentem-se ameaçadas e reagem criando mecanismos que repelem estes de seu direito de participação. Os movimentos assistencialistas são um claro exemplo desta estratégia. As medidas assistencialistas surgem em respostas as “necessidades” do povo. E ao receberem ajudas, assistências, benefícios que acalentam suas necessidades imediatas o povo se acomoda, torna-se imobilizado e não mais ameaça a ordem vigente. Segundo Freire (2003, p. 65):

O grande perigo do assistencialismo está na violência do antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Sem consciência crítica não será possível ao homem integra-se a sua sociedade. Mais dificultada ainda, encontra-se a situação das pessoas com deficiência historicamente submetidas a uma lógica assistencialista que sempre as considerou incapazes e merecedoras de ajuda. Na manutenção da ideia de que as pessoas com deficiência precisam ser apoiadas, cuidadas, beneficiadas, perpetuaram-se no imaginário e nos valores sociais a significação de que essas pessoas não são capazes de participarem da sociedade e contribuir para o todo social.

Assim, o assistencialismo rouba do homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. A responsabilidade é considerada um dado existencial e o assistencialismo impede o homem de exercer sua responsabilidade, porque se torna ausente a necessidade de tomar decisões e de se inserir no processo de construção social. O homem se torna passivo, na atitude de recepção e não de ação e transformação. Passa a esperar que as decisões sejam tomadas alheias às suas vontades, abrindo mão, assim, de seu direito de participação nas ações sociais. Então, o homem descompromissado com sua existência, torna-se mais facilmente manipulável.

Dessa maneira, faz-se urgente e necessário que as massas marginalizadas desvelem a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir. Porque para nenhuma pedagogia cabe explicar às massas, mas dialogar com elas a respeito de sua possibilidade de intervenção no mundo e com o mundo. Assim, a conscientização torna mais claro o caminho para uma compreensão crítica da situação de opressão e o modo de superá-la. Essa consciência crítica emerge em um contexto específico de contradições sistêmicas e lutas de classe. Contudo, o que também surge são as contradições sociais e as estratégias da elite social que impedem a participação efetiva das massas oprimidas. Esta consciência crítica implica, então, na intenção e no compromisso de transformação radical do sistema político. Contribuindo à reflexão, vale destacar Maar (2006, p. 16):

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam ideias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social.

Portanto, deve-se considerar que a formação que conduziria à autonomia implica em considerar as condições de subordinação à produção e reprodução da vida humana em sociedade. Assim, a partir de tais pressupostos, pode-se pensar a educação não apenas como algo instrumental, mas como um campo de lutas ideológicas que devem ser empreendidas com vista à libertação.

Os indivíduos não se encontram naturalmente prontos para a participação política. Necessitam de educação por meio de um processo democrático em que todos sejam considerados aptos à participação. Portanto, não se pode entender cidadania sem entender o papel que a educação desempenha na constituição do pacto democrático.

Consideramos que educação é uma atividade política e qualquer atividade política séria é educacional. No entanto, é necessário problematizar as condições que impedem a existência de escolas que viabilizem uma educação política. Porque o grande desafio da educação escolar é formar politicamente os indivíduos para enfrentarem as contradições sociais. No entanto, não esquecendo que a educação está sob a égide de uma sociedade de classes, lembramos que é possível apontar para além do que está posto e para a resistência à dominação. E ao estudar sobre a educação de pessoas com deficiência e entre elas, os surdos, não basta reconhecer a situação de opressão a que foram submetidos historicamente, mas se

faz necessário refletir **com** elas, dialogar **com** elas para na práxis contribuir para a humanização e libertação da situação de opressão.

Os pressupostos da Teoria Crítica não se configuram em meios para pensar a educação, mas antes consideram que a educação deveria se voltar para os indivíduos se tornarem aptos à experiência subjetiva mediada pelo conhecimento produzido pela civilização. Assim, a Teoria crítica defende que o grande desafio posto à educação escolar é a formação e participação política dos indivíduos. Uma formação política pode ser considerada como uma formação para a experiência e para o enfrentamento das contradições sociais, na resistência à dominação. E a perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema criado ou imposto de fora da sociedade, mas corresponde a um reflexo objetivo do sistema capitalista de classes, que obsta a experiência como estratégia para reproduzir-se a si mesmo. E de acordo com Adorno (2006, p.182-183):

A figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Nessa perspectiva, compreendemos o quanto a educação adquire papel de centralidade na possibilidade de preparação para a superação permanente da alienação. Porque a escola é um ambiente fértil para a experiência formativa e de acordo com Adorno (2006, p.151) “A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Sendo assim, a educação deve se voltar prioritariamente para a experiência e para elevação do nível de consciência dos indivíduos. Assim, mesmo considerando os limites sociais e sabedores de que ainda não superamos as causas que permitem a segregação na sociedade brasileira, é possível afirmar que vivemos em um clima cultural favorável à discussão sobre educação democrática e que, agora, é o momento de não nos imobilizarmos, sobretudo considerando a demanda relativa à educação de alunos surdos e as possibilidades de sua inclusão na escola pública.



"A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação. As estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se negocia em diferentes tempos." - (Perlin/2006)

CAPÍTULO II

2 - Por que o imperativo da cultura surda? Sentidos e significados na educação inclusiva de alunos surdos

Para iniciar uma reflexão sobre cultura faz-se importante atentar para seus diversos conceitos. Entender cultura não é algo simples, visto sua presença e análise nas diferentes áreas do conhecimento e correntes de pensamento. A cultura vem sendo estudada em áreas como a sociologia, a filosofia, antropologia, história, comunicação, entre outras. Dessa maneira, cada ciência tende a atribuir um sentido ao termo, de acordo com a sua especialidade e ótica de análise. Para além das diversas áreas de conhecimento humano deve-se considerar, também, o próprio desenvolvimento histórico do termo.

De acordo com Cevasco (2003), a palavra **cultura** entrou na língua inglesa a partir do latim *colore* que significa *habitar* – hoje, colono e colônia. Até o século XVIII o termo era entendido com o sentido de cuidar de algo, seja com animais, com a colheita ou para se referir a algo como parcela de uma terra cultivada.

Durante o romantismo, o termo cultura passou a ser usado em oposição ao seu sinônimo, civilização como um caminho para enfatizar a cultura das nações e do folclore e, portanto, o domínio do caráter humano em oposição à ideia mecânica de civilização, que se

destaca no século XVIII com a industrialização. Ao longo do século XIX ganha significado um novo e figurado conceito de cultura. Começou a ser utilizado como substantivo abstrato, para se referir não a um treinamento ou ação mecânica, mas para designar um processo de desenvolvimento intelectual e espiritual. Na metáfora ao sentido de cuidar de algo, considerou-se o empenho para o desenvolvimento das faculdades humanas diretamente relacionadas ao desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, e em consequência, se remete às obras e atividades artísticas que passam a representar a própria cultura. Assim, de acordo com Chauí (2008, p. 55):

A cultura passa a ser encarada como um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução. No conceito de cultura introduz-se a idéia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização.

Assim, as sociedades passaram a ser consideradas segundo a presença ou a ausência de alguns elementos que são próprios de uma determinada sociedade e a ausência desses elementos é considerada ausência de cultura ou pouca evolução. Em outras palavras, segundo Chauí (2008), foi introduzido um conceito de valor para distinguir as formas culturais.

No século XIX a cultura ganha caráter de algo que é próprio da humanidade e é elaborada como a diferença entre natureza e história. A ordem biológica do ser é regida pela natureza e está restrita às manifestações de adaptação ao meio. No entanto, a ordem humana é de natureza simbólica e requer a capacidade humana de relacionar-se com elementos que não estão presentes por meio da linguagem e do trabalho em sociedade. Nessa perspectiva, Chauí afirma que (2008, p.56):

A dimensão humana da cultura é um movimento de transcendência, que põe a existência como o poder para ultrapassar uma situação dada graças a uma ação dirigida àquilo que está ausente. Por isso mesmo somente nessa dimensão é que se poderá falar em história propriamente dita. Pela linguagem e pelo trabalho o corpo humano deixa de aderir imediatamente ao meio, como o animal adere. Ultrapassa os dados imediatos dos sinais e dos objetos de uso para recriá-los numa dimensão nova.

Assim, essa nova concepção de cultura vai sendo incorporada a partir da segunda metade do século XX, pelos antropólogos europeus. Por meio de uma concepção menos etnocêntrica inaugura-se a antropologia social e a antropologia política, nas quais a cultura é determinada histórica e materialmente como possuidora de uma ordem humana simbólica

com estrutura própria e individual. Dessa maneira, o termo cultura passa a ser entendido como produção e criação de linguagem, da religião, da sexualidade, das formas de viver em sociedade, das expressões da música, da dança, do lazer e da maneira como o ser humano se relaciona e se manifesta em sociedade. Como destacado por Chauí (2008, p.57) ao afirmar que:

A cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano.

Considerando tais perspectivas, a partir de uma breve consideração a respeito do conceito de cultura, concordando com Cevasco (2003 p. 11) ao declarar que “O sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva, em suas nuances e conotações, muito dessa história”. Percebe-se que para pensar o conceito de cultura torna-se significativa a análise do momento histórico-social no qual se insere esse conceito.

Considerando autores contemporâneos como Larraya (2009) Chauí (2008), Silva, Hall & Wodward (2011), entre outros, encontramos contribuições para a reflexão proposta, na intenção de pensar sobre o imperativo de uma cultura surda. Assim, Larraya (2009) considera que para as Ciências Sociais, sobretudo conforme as formulações de Tylor, a cultura é um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais artificiais, aprendidos de geração em geração por meio da vida em sociedade.

De acordo com Larraya (2009) o conceito de cultura, utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por Taylor se referindo a um conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou comportamento natural. Considerando esta como um conjunto de respostas para melhor satisfazer as necessidades e os desejos humanos, abrangendo em uma só palavra, todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente a oposição do caráter do aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

Avançando na proposta de problematizar o conceito de cultura, consideramos que para Wodward (2011):

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir

significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura.”

Assim, a cultura contribui na intermediação para a experiência dos indivíduos. Ela fornece, a priori, algumas categorias e padrões pelo quais os valores são organizados socialmente. E de certa maneira, adquire autoridade no pacto social, uma vez que é admitida pela maioria.

Dessa maneira, percebemos que embora em definições distintas, o conceito de cultura perpassa pelas relações humanas, pelas trocas de informações, por conhecimentos adquiridos, valorizados e perpetuados dentro de um determinado grupo de uma sociedade. De acordo com tal perspectiva, pensaremos a situação dos indivíduos surdos, as relações estabelecidas com seu entorno social, assim como as necessidades de vínculos e trocas sociais com seus pares surdos.

2.1 - Formação de identidades na cultura (surda)?

As sociedades modernas vivem sob o fenômeno da globalização, onde tudo é dinâmico, volúvel, volátil e está em permanente processo de mudança. A sociedade se constrói e reconstrói em meio a constantes rupturas e fragmentações em seu próprio interior. O processo de modernização pelo qual passou (e continua passando) o mundo foi uma imposição do sistema capitalista que está sempre criando mecanismos de sobrevivência e manutenção. Se hoje tudo é mutável, dinâmico e passageiro é porque esta é uma necessidade criada pela perspectiva econômica do capitalismo moderno. A instabilidade é a lógica do momento. Nada é eterno. O provisório rege as relações sociais e tudo passa pela ideia de momento.

O cenário mundial é de acelerado processo que atravessa as fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço e tempo na tentativa, quase que compulsiva, de “diminuir” o mundo e “aumentar” o tempo.

Segundo Hall (2006) a globalização trouxe a desintegração das identidades nacionais e o crescimento de uma homogeneização cultural. Pessoas de diversas partes do

mundo estão em interconexão e os padrões de raça, etnia, religião, economia, entre outros, dialogam entre si, intercalam-se e fundem-se continuamente em um processo constante de construção e reconstrução de valores e saberes.

Neste contexto em que o mundo se apresenta em constantes rupturas e fragmentações, em que as concepções e os valores mudam a todo instante, surge um indivíduo também mutável, fragmentado e em contínuo processo de construção, pois, segundo Hall (2006, p.12-13):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.

Assim, Hall defende a concepção de um sujeito possuidor de uma identidade em permanente modificação na atualidade. É importante cotejar essas afirmativas com o pensamento de outros autores.

Para Crochík (2006), a identidade individual é formada por elementos visíveis e invisíveis, constantes e imprevisíveis, sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação. Nesse caso, os elementos permanentes não podem ser desconsiderados, uma vez que caracterizam a memória, as experiências acumuladas por um indivíduo, refletidas ou não. Por outro lado, desconsiderar as possibilidades de mudanças e reconstruções significativas em suas concepções, valores e atitudes, é julgar que o indivíduo não tenha capacidade de ser outra coisa, além daquilo que se espera dele.

Crochík (2006) considera duas esferas na construção de identidade do indivíduo. Para ele, o indivíduo está imerso na cultura e sujeito ao processo de constante mutabilidade imposto pela sociedade moderna e pelo processo de globalização, como considerado por Hall (2006). Mas, não desconsidera a esfera de experiências pessoais que alicerçam a história de cada indivíduo. Portanto, Crochík (2006, p.67) defende que:

O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. Antes mesmo de se identificar com o seu nome, o indivíduo participa das relações sociais que lhe dão sentido, o que nos impede de considerá-lo abstratamente uma mônada, ou seja, fechado em si mesmo e com um princípio de determinação interno. Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele.

Considerando isso, é possível afirmar, de acordo com Crochík (2006), que a identidade do indivíduo se forma considerando elementos permanentes e em mutação, ou seja, o indivíduo tem experiências acumuladas em sua memória e essas servem de alicerce para novas tomadas de atitudes e novos direcionamentos que estão em constante mutabilidade. Embora havendo concordância nos pensamentos de Hall (2006) e Crochík (2006) no que se refere à constante modificação das maneiras como os indivíduos se reconhecem no mundo, Crochík vai além, considerando uma esfera que é particular e permanente, que se caracteriza pela memória das experiências vividas.

Crochík (2006, p.127) ao referir-se a Freud, destaca que:

O eu, é produto de múltiplas identificações, obtidas em diversos grupos e instituições dos quais o indivíduo faz parte. A sua originalidade se deve a forma de expressá-las, por aquilo que tem de próprio, não sendo, portanto, mera cópia dos objetos com os quais se identificou.

Considerando o exposto, o pensamento de Crochík vem afirmar o pensamento de Hall (2006) no que se refere à fragmentação e multiplicidade na formação da identidade do indivíduo. O indivíduo forma a sua identidade com base nas experiências vividas nos variados grupos nos quais convive. O indivíduo não tem um eu unificado e autônomo da sociedade e da cultura nas quais está inserido. Mas, é produto das diversas identificações que desenvolve ao longo de suas experiências. Porém, não deixando de considerar a existência de uma originalidade, que é própria de cada indivíduo, uma vez que este não apenas reproduz a lógica social vigente, mas se relaciona com ela exercendo influência.

Com base nessas reflexões, pode-se pensar na construção da identidade dos indivíduos surdos. Sabe-se que os indivíduos surdos possuem como língua natural a língua de sinais, que é uma língua gestual-visual e que confere a esses indivíduos uma apropriação visual da realidade na qual estão inseridos. Portanto, a construção de identidade destes indivíduos se dará fundamentalmente por meio de interações visuais com o meio. Essa apropriação da realidade, por um canal que se difere da maioria, torna os indivíduos surdos pertencentes a uma cultura própria, uma cultura visual, denominada por muitos autores, como Quadros (2008), Skliar (2005), Dorziat (2009), Thoma & Lopes (2005), Goldfeld (2002) como cultura surda.

2.2 – Mundo globalizado ou lacunas de acesso à informação e ao esclarecimento?

Antes mesmo da problematização sobre cultura surda, faz-se necessário considerar que os surdos são indivíduos do mundo moderno e sujeitos às fragmentações e instabilidades socialmente impostas. Assim, o indivíduo surdo constrói sua identidade com base em interações visuais. Mas, também imerso em uma cultura que o torna, religioso, estudante, trabalhador, membro de uma determinada família, seguidor de uma determinada tradição, submetidos às regras e convenções sociais, entre outras.

Uma questão importante para pensar sobre o indivíduo surdo se refere à maneira como este se relaciona com o mundo e no acesso que o mesmo terá às informações e possibilidades ou não de interagir com outros indivíduos. No mundo contemporâneo, globalizado e constituído por acessos rápidos e contínuos, por intermédio da internet e outros meios tecnológicos há que se questionar: Até que ponto essa globalização chega aos indivíduos surdos? Ainda é significativo o quantitativo de indivíduos surdos que não têm acesso à sua língua natural e, por consequência, não dispõem de possibilidades de interlocução com o meio social do qual são constituintes. Sem linguagem, esses indivíduos não desenvolvem as funções planejadoras e organizadoras do pensamento, o que os limita na construção de suas identidades e participação social com autonomia.

Mesmo considerando a possibilidade dos indivíduos surdos terem, desde cedo, acesso à língua natural que permita o desenvolvimento de funções intelectivas, emocionais e sociais, se estabelece a lacuna da falta de informação no mundo da tecnologia, que ainda não permite o acesso de todos à informação. Os programas de televisão, os registros dos saberes historicamente acumulados, as propagandas e a dinâmica da sociedade de uma forma geral, são ofertados por meio da língua portuguesa, que para os indivíduos surdos é uma segunda língua. Sendo assim, não é privilegiada uma cultura capaz de permitir aos indivíduos surdos o acesso às informações tais quais os demais indivíduos ouvintes. Para além dos recursos tecnológicos, o indivíduo surdo se constitui privado de algo essencial à humanidade, que é a comunicação com outros indivíduos. Sendo assim, constroem suas identidades com lacunas no entendimento e no esclarecimento que fazem sobre as relações sociais e como estas orientam o comportamento dos demais indivíduos com os quais se relacionam.

O acesso que o indivíduo surdo terá às informações e as possibilidades, ou não, de interagir com outros indivíduos estabelecerá significativa diferença na identificação que o surdo terá de si mesmo e do mundo que o rodeia. A falta de uma língua natural ou ausência de

interlocução com os demais indivíduos limita as relações que os surdos estabelecem com os diversos grupos sociais. Por consequência, reduz as possibilidades de identificação com os diversos objetos que se lhe apresentam. Desta maneira, os indivíduos surdos constroem suas identidades com lacunas de experiência, ou seja, com experiências frágeis que, muitas vezes, não dão oportunidade de acesso à realidade como os demais indivíduos que se beneficiam de uma língua oral, a língua da maioria.

Quanto a isso, de acordo com Meireles (2010), vale considerar que os movimentos de globalização no mundo em constante modificação em busca pela homogeneização, no que se refere aos indivíduos surdos, se voltam mais para seu enquadramento nos padrões sociais do que em propiciar o acesso e permanência em instâncias, como a escola e o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, de acordo com Dorziat (2009), os indivíduos surdos, por apresentarem dificuldades em se adaptar a um determinado padrão estabelecido com base em exigências sociais impostas pelo sistema de produção capitalista (que por sua vez, somente considera os indivíduos ouvintes como aptos à produção), foram patologizados e impostos aos mais diferentes encaminhamentos terapêuticos, com a intenção de aproximá-los, o máximo possível, de um padrão de normalidade ouvinte. Diversas terapias, treinamentos auditivos, técnicas de leitura labial, uso de próteses auditivas, implantes cocleares, entre outros, visaram transformar o indivíduo surdo em um ouvinte funcional para a sociedade. Muitas vezes, essa imposição de um padrão de normalidade e não aceitação de sua diferença em relação aos demais indivíduos dificultou sua inclusão nas diversas instâncias sociais.

Mais recentemente, vê-se delinear na estrutura social um discurso de aceitação das diferenças mediante as políticas públicas de inclusão. A luta da comunidade surda pela aceitação e oficialização da língua de sinais caracteriza a necessidade que uma comunidade tem em ser reconhecida e respeitada como minoria linguística e não como um grupo de pessoas com deficiência. No Brasil, a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e sua utilização nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável. Porém, segundo Dorziat (2009, p.23):

Considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura erigida sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras toma corpo apenas de um aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes.

Assim, apesar da LIBRAS ter sido regulamentada e dos surdos terem direito ao acesso de todas as informações por seu intermédio, as relações de poder continuam erigidas sob a lógica de dominação ao que é padronizadamente aceito pela sociedade. Desta forma, o modelo ideal de indivíduo continua baseado na reprodução de uma lógica ouvintista¹⁰. As pessoas surdas têm na LIBRAS a representação de sua existência e a construção subjetiva de suas personalidades, que segundo Dorziat (2009, p.55):

Volta-se à velha e carcomida idéia de comunidades enquanto união de culturas unificadas, sem considerar que elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas e são “unificadas” apenas através de exercícios de poder cultural variados. As identidades surdas estão permeadas também por outras diferenças e compõem as adversidades presentes no jogo de poder, nas divisões e contradições internas.

Dessa maneira, sabe-se que as identidades surdas são formadas com base, não apenas na surdez, mas nas diversas diferenças que permeiam o social. É importante lembrar que segundo Skliar (2005), além dos indivíduos surdos possuírem potencialidade para aquisição de uma língua de sinais, também têm o direito de se desenvolverem em uma comunidade de pares e de terem oportunidades de identificação com o processo sócio-histórico no qual se inserem.

2.3 – Afinal, por que o imperativo da cultura surda?

Assim, apresenta-se um tensionamento sobre a surdez e os indivíduos surdos. Muitos autores como Quadros (2008), Skliar (2005) e Dorziat (2009), fundamentam e defendem a existência de uma cultura especificamente surda e de direito dos indivíduos surdos. No entanto, outros autores, em menor número, como Santana e Bergamo (2005) e Bueno(1998), argumentam sob a perspectiva de que os indivíduos surdos, assim o são por uma patologia e o fato de não possuírem a audição, não os deve isolar dos valores e perspectivas sociais da sociedade majoritária.

De acordo com Bueno (1998) todas as evidências científicas, sociais e culturais indicam que a surdez é uma deficiência e que devemos empreender todos os esforços para evitá-la. Segundo o referido autor, as vacinas contra rubéola e outras formas de prevenção da surdez devem ser implementadas porque previnem os fatores que podem ocasionar a surdez,

¹⁰ Quando se fala em ouvintismo, segundo Skliar (2005, p.15), trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Isto é, previnem um mal. Assim, Bueno (1998, p.13) destaca que “Considerar o surdo como grupo minoritário pode ser importante do ponto de vista das diferenças culturais, mas confundi-los com outros grupos minoritários é esconder uma distinção entre o patológico e a mera deficiência”. Dessa maneira, Bueno entende que a perda auditiva existe e se passar a ser entendida como uma simples diferença, qualquer ação contra a sua incidência deverá ser combatida. Se de alguma maneira, existe um acordo na intenção de prevenir ou erradicar adversidades e patologias que possam ocasionar a surdez, então ela deverá ser considerada como um mal a ser evitado. Nesse sentido, Bueno (1998, p.14) afirma ainda que:

O problema com relação à surdez, assim como para as deficiências em geral, é que, como ela não afeta diretamente as possibilidades de sobrevivência e, em grande parte dos casos, até o momento atual, não é passível de reversão, há que se encontrar formas democráticas de conviver com os surdos. Assim, parece-me acertado procurar distinguir a surdez da doença, mas não se pode deixar de considerá-la como uma *condição intrinsecamente adversa* (diferente da negritude ou do homossexualismo).

Assim, percebe-se que Bueno, empenha-se em fundamentar a surdez como algo que não deve ser desejado e sim evitado. Uma vez que, na maioria das vezes, é resultado de uma adversidade como doenças, acidentes, problemas no parto e outras situações que não se deseja viver. No entanto, uma vez que o indivíduo nasce com a surdez ou fique surdo, posteriormente, esta se torna irreversível e o indivíduo não pode ser visto como uma pessoa doente em sua totalidade, porque de fato não o é.

De acordo com as considerações de Bueno, percebe-se quanto o discurso patológico ainda pesa sobre as pessoas surdas, sua história e sua luta para se constituírem no que são em termos de identidade e participação social. Nessa perspectiva, Lopes (2011, p. 16) acrescenta que:

(...) entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa aqui pensar dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo.

Assim, a surdez pode ser entendida não como uma oposição entre corpo eficiente ou deficiente, mas dentro de um campo de ações construídas pela linguagem, pois é a linguagem que permite a constituição de um conjunto de significações e representações sobre as maneiras de se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

Ainda no pensar sobre a existência de uma cultura surda, Skliar (2005, p.28) considera que:

Para muitos resulta curiosa e, para outros, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute hoje a existência de uma comunidade de surdos. Talvez, resulte fácil definir e localizar no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas, quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição da ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção de cultura universal, a cultura monolítica.

Concordando com Skliar, reconhecemos que é mais fácil identificar um grupo de pessoas quando estas não ameaçam os processos culturais majoritários e o quanto desafiadora é a proposta de uma cultura surda para os indivíduos que não viveram experiências na cultura surda. Para Adorno (2006, p.148) “O defeito mais grave com o que nos defrontamos atualmente, consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõe entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.” Portanto, o ser humano como ser social não vive experiências puras, mas sim intermediadas pelos estereótipos estabelecidos pela cultura majoritária. Então, considerar a cultura surda pode significar a possibilidade de viver experiências com a surdez e admitir a afirmação do que é desconhecido e, conseqüentemente, ameaçador. De acordo com Lopes (2011) “Não há como fazer significações sem que haja conhecimentos, representações sobre o que é ser surdo e o que seja a surdez”. Assim, as argumentações anteriores nos levam a pensar que a negação da cultura surda constitui-se como ausência de experiência com os surdos e a surdez.

Continuando na reflexão sobre cultura surda, consideramos importante destacar a afirmativa de Skliar (2005, p. 146), ao considerar que:

O que a cultura ouvinte elitista ocidental tenta perpetuar é a afirmação de um padrão cultural único, visto como melhor para toda sociedade global. Esta visão de padrão cultural único leva ao paradoxo da interdição do acesso a essa cultura “melhor”, tanto por parte dos surdos aos próprios surdos, quanto pelas classes desfavorecidas de uma sociedade a si mesma.

Portanto, a visão da surdez como uma questão intrinsecamente adversa, conforme destaca Bueno (1998) faz parte de um discurso que perpetua a cultura ouvinte elitista como afirmação de uma padrão cultural dominante. No entanto, estudos recentes como os de Skliar (2005), Dorziat (2009), Meireles (2010) e Lopes (2011), entre outros, constataam que os surdos se identificam com seus pares e se constituem na experiência visual, que é diversa da experiência auditiva. Então, se a surdez fosse de fato, apenas, uma patologia, uma ausência de um sentido que o ser humano, normalmente, possui e se deve ser combatida a incidência de

adversidades que ocasionam a surdez, o que poderia explicar a total identificação de alguns indivíduos com o fato de ser surdo?

Para começar a responder essa pergunta, pode-se considerar que nem todos os surdos assim o são por motivo de doença ou adversidade. Existem, embora em menor número, indivíduos surdos que nascem em famílias de surdos. Ou seja, percebem-se casos em que a surdez manifesta-se de forma hereditária. E embora ainda não haja comprovação científica que determine o gen da surdez, é possível observar a ocorrência de surdez em diversos indivíduos de uma mesma família, sem aparente explicação patológica. Principalmente, nesses casos, os indivíduos surdos nascem e crescem naturalmente em uma comunidade de pares em que a maioria utiliza a língua de sinais.

No entanto, esta não é a realidade da maioria dos indivíduos surdos. Observa-se que grande parte destes, nasce em família de ouvintes, onde a maioria é usuária de uma língua oral e de onde se origina toda a dificuldade que essas pessoas têm em estabelecer trocas simbólicas com o grupo do qual são constituintes. Embora, a maioria dos surdos seja de família de pessoas ouvintes, estes tendem a se identificar com outros indivíduos surdos pelo uso de uma língua em comum, pela apropriação visual que têm da realidade, por valores, interesses, hábitos e costumes que se constroem a partir dessa apropriação visual diferenciada da realidade.

De acordo com Goldfeld (2002), mesmo que a surdez se origine de uma patologia, uma vez surdo, o indivíduo tem plenas condições de sobrevivência e desenvolvimento amplo caso tenha acesso a uma língua que lhe sirva de suporte de pensamento e de comunicação. Sendo assim, a surdez passa a ser vista não como uma adversidade e sim como uma característica que difere, mas não incapacita esses indivíduos para vida autônoma em sociedade.

Sendo assim, retomando os conceitos de cultura vistos anteriormente e destacando aqueles que a compreendem como um campo no qual os indivíduos elaboram símbolos e signos, estabelecem valores, instauram ideias, desenvolvem crenças, artes, costumes e outros hábitos adquiridos em convivência social, esta reflexão considerará cultura como forma de organização de um determinado grupo social, seus costumes e crenças que a partir de vivências se apresentam como a identidade de um grupo.

A partir do enfoque dado anteriormente à cultura, passemos a reflexão estabelecida por Sá (2006) a respeito de cultura surda. De acordo com a referida autora, os indivíduos surdos formam grupos sociais diferentes daqueles que escutam. Para ela, a surdez

leva os indivíduos a constituírem maneiras próprias de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos, de valores, de arte, entre outros e, portanto, a surdez é uma diferença construída historicamente com base em conflitos sociais e ancorada em práticas de significações visuais, próprias aos indivíduos surdos.

Para Sá (2006) assim como para diversos outros autores como Quadros (2008), Skliar (2005), Dorziat (2009) o uso da língua de sinais configura-se como importante fator a ser considerado na significação de cultura surda, mas não o único. A formação de identidade e o sentimento de pertencimento a uma cultura se constroem nas relações que se estabelecem socialmente. De acordo com Santana e Bergamo (2005, p. 568):

A identidade seria uma construção permanente (re) feita que buscaria tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quanto obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual pertence. Seria, portanto, nessa relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros que o sujeito se construiria. É, com isso, nas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado. Ou seja, é principalmente no uso da linguagem - e não qualquer materialidade linguística específica - que as pessoas constroem e projetam suas identidades.

Portanto, com base na afirmativa citada, pode-se considerar que os surdos constroem sua identidade e significam o mundo por meio das relações que estabelecem com os outros seres sociais. Ainda refletindo na mesma linha de pensamento, Santana e Bergamo afirmam que a constituição da identidade pelo surdo não se estabelece unicamente pela língua de sinais, mas sim pela presença de uma língua que os permita constituir-se no mundo como “falantes”. Assim, a subjetividade desses indivíduos se constrói pela linguagem e estas implicam em suas relações sociais. Segundo Porche (2005, p.572) cultura deve ser entendida como “Esquemas perceptivos e interativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento”. Para esses autores, a língua é um recurso na produção da cultura, embora não seja o único.

Quando autores como Skliar (1998) e Sá (2006) defendem a necessidade de afirmar a existência de uma cultura surda, o fazem com base nas diversas significações visuais que esses indivíduos estabelecem com seu entorno social por meio da língua de sinais. Avançando na análise, Skliar (2005, p.27) afirma ainda que:

Não estou simplesmente mencionando o processo individual ou individualizado de identificações, como se elas fossem homogêneas, estáveis, fixas, como se a identificação entre surdos ocorresse de forma inevitável, uma vez que a “surdez os identifica”. Refiro-me sim a uma

política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc, sejam também entendidas como “identidades surdas”; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição.

Nessa perspectiva, percebe-se que as pessoas surdas estão imersas em sociedade e se identificam com outros indivíduos no que se refere à raça, etnia, profissão, religião, sexo, entre outros. Mas, e quanto ao que os identifica como indivíduos surdos, pertencentes a uma cultura visual? As potencialidades visuais dos indivíduos surdos não podem ser entendidas unicamente com base em um sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual e isso significa que todas as interações, subjetivações e identificações com as instâncias sociais se darão pelas experiências visuais. As identificações que o indivíduo surdo estabelecerá em relação ao sexo, à raça, à família, à sociedade e ao mundo, acontecerão por intermédio de experiências visuais.

Segundo Skliar (2005, p.28), “Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva.” Nesse sentido, a escola, a família e as experiências propostas aos alunos surdos devem ser pensadas como experiências visuais. Caso contrário, não significarão nem possibilitarão a construção do conhecimento pelos indivíduos surdos.

Portanto, observa-se a necessidade que os indivíduos surdos têm de estabelecerem interações com seus pares também surdos. Quando se faz referência à cultura surda, muitas vezes, percebe-se resistência e tendência a incluir os surdos no discurso da cultura universal. Com o advento das políticas públicas de inclusão vê-se delinear uma postura que tende a desestimular o fortalecimento das chamadas minorias sociais, com a intenção que essas passem, cada vez mais, a compor um todo homogêneo e não uma parte a ser considerada de maneira singular. A cultura monolítica aproveita os discursos de eliminação das desigualdades para provocar uma identificação das minorias com a ideologia majoritária. Segundo Sá (2006) pela desautorização ou negação da diferença leva-se a uma ‘amarração’ da cultura surda a partir de um discurso de que uma sociedade igualitária é a sociedade perfeita. No entanto, há que se refletir se o ideal é que pessoas em condições diferentes sejam expostas e condicionadas à situações iguais. Terão todas as mesmas oportunidades?

Sendo assim, o que deseja a comunidade surda não é o reconhecimento de uma cultura que os isola do mundo, até mesmo porque, segundo Skliar (2005, p.28) “Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda 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”. Portanto, não se pensa a cultura surda como oposto de uma cultura dos ouvintes ou como uma cultura patológica com base no déficit. Antes, como uma cultura visual com características próprias, mas interpenetrada e permeada constantemente pelas relações com outras manifestações culturais.

Ainda segundo Skliar (2006), os surdos formam uma comunidade linguística minoritária que se caracteriza pela utilização de uma língua gestual visual e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Para o referido autor, a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos e o fato de organizarem-se em comunidades indica que compartilham e conhecem as normas e formas de uso de uma determinada língua de sinais, por meio da qual interagem de forma natural e cotidiana, estabelecendo um processo comunicativo eficiente.

Sobre isso, Skliar (2006, p.102) acrescenta que:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Pode-se dizer, portanto, que existe um projeto surdo da surdez. A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

A partir de tal perspectiva, as manifestações de cultura surda passam a ser consideradas não como pertencentes a uma cultura patológica, mas como parte de uma cultura legítima, que de acordo com Sá (2006) “Só enriquece a visão do que é “ser humano” – o ser que transcende a fala, mas não transcende a linguagem”. Assim, o indivíduo surdo passa a ser entendido como diferente, não unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes, mas não opostas às dos ouvintes.

Sobre cultura surda e a constituição do sujeito cultural surdo, Perlin (2005, p.77-78), com a propriedade de quem fala por ser surda, acrescenta que:

A cultura também assume centralidade na constituição da subjetividade e da identidade da pessoa como ator social. Essas marcas internas da diferença moldam as identidades surdas. As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E, dentro dessa perspectiva cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia

social. A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo constituir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades.

Dessa maneira, estamos diante de um mundo multifacetado e multicultural. De acordo com Skliar (2005), a sociedade não é um todo unitário e os longos anos de autoritarismo e de negação da surdez caracterizaram-se como tentativa de anular culturas de resistência, que dentro de uma universalidade abstrata revelaram-se ameaçadoras e perigosas considerando seu potencial de desestabilização dos padrões impostos e a possibilidade de desintegração da ordem pré-estabelecida. Assim, diante das reflexões estabelecidas consideramos neste estudo a existência da cultura surda como manifestação de um grupo que vive em comunidade e compartilha com seus pares uma língua viso-gestual, uma apropriação visual do mundo, assim como uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço exclusivamente por meio da experiência do ser surdo. Considerando, no entanto, que o indivíduo surdo é um ser multicultural constituído pelas diversas culturas que se interpenetram na constituição de sua subjetividade, e que a cultura surda não se constitui em oposição à cultura ouvinte, mas na constituição da subjetividade do indivíduo surdo.

2.4 – Cultura surda: para quem?

Continuando a reflexão sobre cultura surda, podemos considerar que a significação de cultura se coloca bem mais complexa do que, simplesmente, ligada a uma questão linguística. Poder-se-ia dizer também, que uma língua, isoladamente, não constitui uma cultura. Os surdos não crescem isolados de uma sociedade com valores, crenças e símbolos, modos de agir e pensar de um sistema social instituído. Então, poder-se-ia afirmar que surdos e ouvintes são constituintes de um mesmo universo social. No entanto, faz-se necessário refletir sobre os sentidos que o social adquire para cada indivíduo e de que maneira a cultura significa e é significada por cada um.

De acordo com Gomes (2011, p.34): “Entender a cultura surda não se vincula à ideia de classificação ou a busca por uma exatidão conceitual. (...) a cultura surda não existe como realidade palpável a priori; ela acontece no interior das práticas discursivas.” Portanto, leva-nos a refletir sobre os fenômenos discursivos em que se inserem os conceitos de cultura surda.

Para tanto, não se faz objetivo deste capítulo afirmar sobre a existência ou não de uma cultura surda, mas refletir sobre as razões que levaram a cultura surda a se tornar uma necessidade de afirmação para a comunidade surda e os reflexos dessa necessidade na escola pública na perspectiva inclusiva.

Uma vez que para Lopes (2011, p.123):

A cultura surda vem atuando com um conceito fechado e universal, tomando significado de língua, essência, experiência visual, tradução cultural, entre tantos outros. Entretanto, esta busca por definição, por conceituação, paralisa-nos, deixa de nos fazer pensar no irreal, no devir.

Assim, faz-se importante lembrar que o discurso cultural da surdez, agrega inúmeros enunciados que foram significados a partir das vivências do povo surdo, da história destes indivíduos e das experiências socialmente vividas por eles. Portanto, considerar o caráter de centralidade da linguagem permite-nos entender que tudo tem um caráter discursivo, o que significa que a realidade pode ser construída a partir da linguagem e das subjetividades dos indivíduos. Assim, de acordo com Lopes (2011, p.35):

Para além do processo de significação, a linguagem constitui uma realidade, e não apenas a relata, ou seja, ela inventa, cria uma verdade sobre algo. Saliento que as “coisas”, ou melhor, “a materialidade das coisas”, em seu sentido físico existe, mas a relação entre a sua existência e os significados que lhes damos é o que toma papel central nesta discussão.

De acordo com a referida autora, podemos afirmar que a cultura surda é uma realidade inventada discursivamente e não se trata de categorizar os artefatos de uma cultura surda, nem mesmo de afirmar sobre a sua veracidade ou dúvida. Interessa-nos, entender para quem ela significa e qual a importância desta realidade discursiva na educação de alunos surdos em escolas na perspectiva da educação inclusiva.

Então, é interessante observarmos os discursos surdos sobre sua cultura e refletir sobre as significações que implicam nesta realidade. Assim, consideramos a afirmativa da professora surda Perlin (2006) ao afirmar que:

A experiência da diferença cultural sentida e vivida por aqueles que têm a coragem de serem surdos é mais que dinâmica. O que obriga o surdo a travar lutas pela diferença? O ato de definição de nossa cultura é um espaço contraditório ao ouvinte. A luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência. **A cultura surda existe enquanto estratégia de contra dominação.**(grifo meu) As

estratégias contêm posições de diferença, de identidade, de cultura, de política que se diferenciam em diferentes tempos. Diferenças que unem enquanto posições de luta pela identificação cultural.

Assim, percebemos que a referida autora situa o discurso da cultura surda num campo de lutas pela afirmação do indivíduo surdo e, mais ainda, afirma que o indivíduo surdo precisa ter coragem para narrar-se como surdo, como diferente, em oposição ao padrão de normalidade ouvinte. Dessa maneira, a autora considera que a afirmação da cultura surda não pode ser reduzida à simples oposições binárias. Não se trata de ser surdo em oposição ao ouvinte, mas de ser surdo constituinte de lutas culturais de solidificação.

De acordo com Gomes (2011), durante anos os surdos foram constituídos pela narrativa da deficiência, como indivíduos da falta, da anormalidade que ocupavam um lugar subalterno na estrutura social. A construção de identidade com base na falta, não lhes permitia a participação autônoma em sociedade. Assim, o discurso cultural vem socorrer, proteger e subverter esta lógica deficiente da surdez. Os indivíduos surdos se apoiaram no discurso da cultura surda como maneira de se auto afirmarem como constituintes de suas próprias narrativas.

Assim, os indivíduos surdos foram negligenciados quanto ao direito de liberdade de pensamento e gerenciamento de suas próprias vidas em uma sociedade em que a violência dos dominadores se volta para aqueles que são considerados socialmente fracos. Nas palavras de Adorno (2006, p.122):

Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige, principalmente, contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes. De uma perspectiva sociológica, eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra, cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual justamente com seu potencial de resistência.

Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, os indivíduos também perdem a capacidade de se contrapor ao instituído pela sociedade majoritária. E é justamente, contra essa suposta capacidade de destroçar o potencial de resistência das minorias, que a cultura surda se fortifica como discurso e como verdade para os indivíduos surdos.

Assim, podemos considerar a cultura surda como um produto da luta por poderes e significados, abordada através da reconstrução da posição social dos indivíduos que a constituem. Portanto, faz-se importante considerar o espaço e o papel que a cultura surda assume nos contextos escolares na perspectiva inclusiva.

2.5 – Implicações da cultura surda na educação inclusiva de alunos surdos

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva da Secretaria Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação (BRASIL, 1998) propõe mudanças no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas e sociais produzidas no interior das instituições escolares na intenção de promover a participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas comuns. No entanto, ao pensarmos sobre o aprendizado e participação de alunos surdos, faz-se necessário considerar que as possibilidades de participação estão diretamente relacionadas às questões linguísticas e culturais no que tange ao acesso às informações, às relações estabelecidas com o meio e aos processos de formação de subjetividades destes indivíduos.

Nessa perspectiva, considerando a inclusão escolar de alunos surdos, faz-se necessário adentrar em questões linguísticas e culturais pertinentes aos processos de formação destes indivíduos. Assim como, considerar questões relativas às práticas que subjetivam indivíduos surdos e suas possibilidades de participação no contexto social em que está inserido.

Com base na atual legislação, tomando por base a Lei Federal nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), sabe-se que a Libras é considerada língua oficial da comunidade surda brasileira e que o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) regulamenta e institui diretrizes para a educação de surdos na perspectiva de educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua da comunidade surda brasileira e português como segunda língua, sendo assegurando aos indivíduos surdos direitos de acesso à sua língua, profissionais capacitados nas escolas, adequações de currículo e avaliação, entre outros.

Nesse sentido, percebemos que a política inclusiva, com base na legislação vigente, se constitui na percepção de que a língua de sinais deve ser o agente possibilitador de acesso aos conhecimentos e aprendizagem escolar. No entanto, de acordo com Camatti e Gomes (2011, p.168): “por mais que a língua de sinais esteja presente em todos os espaços

inclusivos de educação, a tradução sempre é feita a partir de um conjunto de ações pensadas anteriormente para o alunado ouvinte”. E a presença da língua de sinais se constitui, apenas, como elemento tradutor de uma cultura e de uma lógica pensada de e para indivíduos ouvintes.

Assim, nesse processo conflituoso e fronteiro entre as línguas e as culturas imbricadas é que acontece grande parte dos processos de subjetivação dos indivíduos surdos, do conhecimento sobre si mesmos e sobre os outros de produção de significados e das relações que se estabelecem com o entorno social. Nas palavras de Camatti e Gomes (2011, p.168):

Muitas vezes, por meio de vivências e experiências, vai se instaurando no aluno surdo um sentimento de estrangeirismo da cultura da maioria ouvinte, da qual ele se sente hóspede, e a noção de pertencimento ao grupo escolar, torna-se mais distante.

Dessa maneira, as discussões sobre a questão cultural e sua relação com as práticas pedagógicas vêm sendo cada vez mais presentes e significativas no processo de inclusão. Faz-se importante pensar sobre o espaço e o papel que a cultura surda assume nas escolas que atuam na perspectiva inclusiva.

A partir disso podemos nos remeter a ideia anterior, relacionada à cultura surda, como sendo uma realidade inventada discursivamente como um produto da luta pela afirmação dos indivíduos surdos na intenção de narrarem a si mesmos diante da sociedade majoritária ouvinte. Portanto, quando pensamos no atual processo de inclusão centrado em adaptações de estratégias e planos de aulas pensados para alunos ouvintes, podemos entender a necessidade que os alunos surdos demandam em afirmar a cultura surda nas escolas inclusivas.

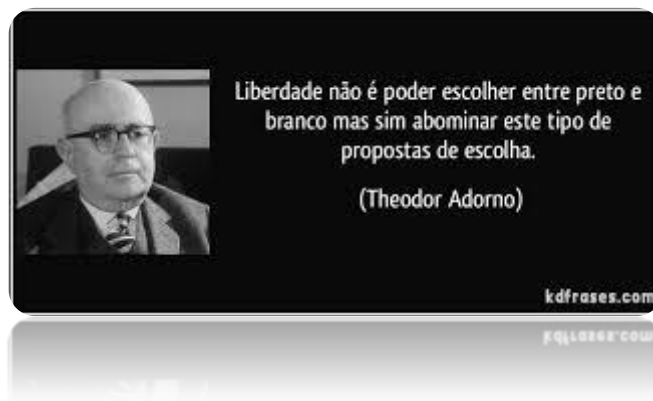
Neste contexto, não cabe mais refletir sobre a acessibilidade da língua de sinais, uma vez que esta necessidade está posta. Mas, considerar os processos culturais como necessitando serem estruturados, pensados e viabilizados a partir da lógica do pensamento de indivíduos surdos, considerando suas subjetividades e produções discursivas em todo o processo pedagógico. Assim, as medidas adaptativas como a modificação de provas, a presença de intérpretes, adaptação curricular, entre outras, não atendem integralmente a demanda de alunos surdos nas escolas inclusivas. A demanda da cultura surda se insere em um contexto que respeite os discursos dos indivíduos surdos sobre o seu próprio processo

educacional e isto implica em pensar a educação de surdos a partir de uma cultura surda, para que por meio dela possam se aproximar de outras línguas e outras culturas.

Assim, de acordo com Costa (2009, p. 61):

É urgente que as escolas contemplem o atendimento à diversidade dos alunos em seus projetos pedagógicos, atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que ainda permitem a segregação na escola pública.

E ao considerarmos a educação inclusiva de alunos surdos faz-se necessário atentar, ainda mais, para a segregação ainda imposta pelo enfrentamento que se estabelece na afirmação da cultura surda como meio de legitimação das narrativas surdas e da identificação desses indivíduos com o seu processo de formação na escola pública e nas diversas dimensões sociais. Para que, nessa perspectiva, os indivíduos surdos possam se formar não como meros expectadores, mas que se constituam **na e pela** experiência educacional significativa.



Disponível em <http://kdfrases.com/frase/142903>

CAPÍTULO III

3 - Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Neste capítulo, assim como durante o presente estudo consideramos as políticas públicas educacionais como atreladas às representações sociais que integram determinada realidade, configurando um universo cultural e simbólico que permeia as relações sociais e suas significações. Uma vez, que para Azevedo (2001, p. 65) as políticas públicas são “(...) fruto da ação humana” e como qualquer ação humana desenvolve-se por meio de representações sociais. Assim, não somente os documentos norteadores de uma determinada política pública. Mas, também as práticas educacionais se configuram como importantes elementos para o entendimento que uma sociedade tem de si mesma.

O discurso de uma educação para todos vem ocupando lugar de destaque nos processos políticos no Brasil, nas últimas décadas. Sobretudo, desde 1990, com o fortalecimento das políticas públicas que garantem o acesso de todos à escola, são criados setores e serviços que fortalecem a educação das minorias historicamente excluídas. A garantia de uma educação democrática é fundamental no que diz respeito ao atendimento das crescentes exigências de uma sociedade em constante processo de modernização.

Considerando o atual cenário do neoliberalismo globalizado a apropriação das possibilidades da Teoria Crítica torna-se fundamental na problematização acerca das questões das relações entre indivíduo, escola e sociedade na contemporaneidade. A possibilidade de uma educação

para emancipação, tal como entendida por Adorno (2006), deve orientar as ações educativas para o esclarecimento dos indivíduos. Uma vez que só faz sentido produzir conhecimento e manter escolas se nosso objetivo for empreender esforços para realizar uma educação que possibilite a justiça social. Nesse sentido, temos visto aumentar as demandas por uma educação inclusiva que atenda às necessidades da totalidade dos alunos.

Esse crescente interesse levou à elaboração de legislação específica para determinados setores e, por isso, a educação que se volta para o atendimento das minorias vem crescendo e assumindo um papel importante na constituição dessa nova sociedade.

Dessa maneira, para entender as concepções de educação e inclusão que configuram a realidade brasileira, faz-se necessário considerar alguns documentos legais que favorecem a inclusão de indivíduos com deficiência¹¹ em nosso país.

Considerando que na Constituição da República, capítulo III, Seção I – Da Educação, art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Do mesmo modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996- n.º 9394, no título III – Do direito à educação e do dever de educar, está estabelecido no item III que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, *deverá ser preferencialmente* na rede regular de ensino.

Ainda no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 59, está estabelecido que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados, para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive situações adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

¹¹ Esclareço que, neste estudo, os indivíduos surdos não serão considerados na perspectiva da deficiência, uma vez que a comunidade surda não se reconhece diante desta condição, mas sim enquanto minoria linguística. No entanto, a legislação que versa sobre seus direitos, ainda situa-se na área da deficiência e precisamos nos remeter à legislação para algumas considerações necessárias.

Desta maneira, fica claro, que segundo a legislação vigente, os indivíduos com deficiência, e entre eles, os surdos devem ter assegurados o ingresso e permanência na rede regular de ensino, garantindo-lhes condições de acesso aos saberes valorizados socialmente.

Além disso, a Declaração de Salamanca, Espanha, junho de 1994, em seu artigo primeiro, reafirma o compromisso da educação para todos e reconhece a necessidade e urgência de tomada de providências no sentido de incluir as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. No sentido de afirmar o direito dos alunos surdos, também Felipe (2006, p.45) afirma que:

O Plano Nacional de Educação Brasileira já prevê, para os próximos dez anos, a inclusão de LIBRAS nos currículos de ensino básico para surdos e o decreto que regulamentou a lei de LIBRAS garante a inclusão da disciplina LIBRAS, como disciplina obrigatória, nos cursos de formação de professores, fonoaudiologia e pedagogia. Urge, portanto, capacitar pessoal e produzir materiais didáticos que atendam a essa nova demanda de ensino.

Dessa maneira, entende-se que o poder público deve assumir a responsabilidade pela escolarização dos alunos surdos respeitando e fornecendo subsídios profissionais e materiais às suas necessidades específicas, garantindo-lhes o direito de serem incluídos nas escolas regulares com reconhecimento e respeito à sua língua e cultura.

No ano de 2001 foram publicadas as diretrizes para a educação em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB 02/2001), estabelecendo que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, deve acontecer em turmas comuns de escolas regulares, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica e que as escolas podem criar “extraordinariamente”, classes especiais, com organização amparada pelas diretrizes curriculares para a educação básica. Assim, ao admitir termos como “preferencialmente” ou “extraordinariamente” a legislação abre possibilidades para múltiplas interpretações e viabilizações de sua prática. No entanto, no que se refere às necessidades linguísticas dos alunos surdos, faz-se importante estabelecer uma reflexão sobre as organizações propostas, uma vez que de acordo com Goldfeld (2002) e Quadros (2008) estes alunos apresentam necessidade de convivência com outros usuários de uma língua de sinais para aquisição e manutenção de sua língua natural.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (In: Revista de Inclusão, Junho, 2008, p.14) tem como objetivos:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas escolas regulares,

orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A respeito da referida Política, Mantoan (2008, p. 19) considera que:

A proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia das demais, porque garante a educação à todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial. Essa inovação como está claro na nova Política Nacional de Educação Especial, não só redimensiona a Educação Especial, como provoca a escola comum, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Assim, essa política apresenta uma tendência que vem sendo firmada em diversos países do mundo na direção de uma educação democrática que atenda às singularidades de todos os indivíduos. Porém, de acordo com Mantoan (2008) o Brasil se destaca quando afirma que a educação aconteça em escolas regulares para todos os alunos, independente de sua especificidade. Essa perspectiva configura uma nova dimensão de educação onde escolas, profissionais e sistemas de educação são impelidos a se reestruturarem e ressignificarem suas posturas e práticas pedagógicas.

Além das legislações e documentos oficiais que versam sobre a educação de indivíduos com deficiência, as garantias particulares dos surdos e o pleno exercício da cidadania alcançam respaldo institucional decisivo com a lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como oficial da comunidade surda com garantia de divulgação em lugares públicos de saúde, de educação e demais instancias sociais que demandem relações com indivíduos surdos. A oficialização da LIBRAS, uma vez reconhecida como própria e natural da comunidade surda, significou um avanço no que se refere à construção de uma educação inclusiva.

Tão importante quanto o conteúdo dessas políticas são as ações para que elas aconteçam. Torna-se um desafio vencer os temores que ainda existem no sistema de ensino e na cultura escolar, assim como, encontrar mecanismos de efetivação dos direitos de todos os indivíduos no que se refere a uma educação democrática cada vez mais presente.

E quando se discute sobre educação, na perspectiva inclusiva é importante lembrar, de acordo com Azevedo (2001 p. 59):

A escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política.

Portanto, é no ambiente escolar que se concretizam os ideais norteadoras de uma política pública de educação. Nesse sentido, as escolas se configuram como ambientes férteis para efetivação de uma educação que se pretende democrática.

A inclusão é uma prática educativa recente em nossa sociedade. As práticas anteriores de educação, como a exclusão, a segregação institucional e a integração de pessoas com deficiência, vêm dando espaço à inclusão. A respeito desse movimento, Costa (2009, p.60) afirma que:

As políticas de educação e o movimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas pressupõem a educação como sendo um direito dos indivíduos, contribuindo assim para a possibilidade de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana. Para tal, impõe um projeto nacional de desenvolvimento educacional que se volte, sobretudo, para a organização das escolas e a formação dos professores que contemple sua autonomia e a educação de alunos com deficiência, considerando suas diferenças de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, físico/motor e sensorial.

Com base na afirmativa de Costa deve-se considerar que as políticas públicas de educação vão além de leis, decretos ou atos constitucionais. A inclusão demanda ação. Faz-se urgente agir para ressignificar a escola no referente aos espaços, currículos, métodos, estratégias e concepções de ensino para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

Nessa perspectiva, nas últimas três décadas, segundo Skliar (2003), percebe-se uma significativa mudança na educação de alunos surdos, tanto no que se refere às concepções filosóficas, com a fragmentação dos modelos clínicos e terapêuticos, quanto no que se refere à organização educacional escolar, com o surgimento de políticas de reconhecimento de língua e cultura surda na escola, na perspectiva de uma educação bilíngue para indivíduos surdos.

Assim, Skliar (2003, p.86) afirma que:

A proposta da educação bilíngue para surdos, partindo-se de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas

clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização de surdos nas últimas décadas.

De acordo com a afirmação de Skliar percebe-se que a educação bilíngue para alunos surdos se configura como mais do que o simples ensino de duas línguas, mas como uma nova narrativa pedagógica que deve estar inserida não, apenas, num campo linguístico, mas sim numa dimensão política no que se refere às suas elaborações e práticas pedagógicas.

A ideia de educação bilíngue ocupa a dimensão mais atual no que se refere à escolarização de indivíduos surdos. Porém, é ingênuo pensar que a educação não perpassa por outros modelos e construções históricas que coabitam a presente realidade das escolas que têm alunos surdos matriculados. Atualmente, práticas de oralismo, comunicação total e bilinguismo se misturam em muitos discursos e propostas escolares, porém de acordo com Dorziat (2009), Skliar (1999), Fernandes (2008), Quadros (2008) entre outros, há estudos e práticas que afirmam o bilinguismo como sendo a proposta que melhor atende às demandas dos alunos surdos.

Apesar de movimentos educacionais modernos apontarem na direção de uma educação bilíngue para surdos, essa educação não pode ser definida apenas como sendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas. Educar é um ato político e a educação bilíngue para surdos é fundamental também para o desenvolvimento da consciência política para entender a educação de surdos como uma efetivação de direitos humanos. Os projetos de educação bilíngue não devem se restringir à utilização de duas línguas, como uma “tolerância” ao uso de uma língua minoritária. Mas, antes devem se constituir como políticas públicas de educação e afirmação dos direitos humanos.

Sobre esta problemática, Skliar (2003, p.91) afirma que:

Se a tendência contemporânea é fugir – intencional e /ou ingenuamente- de todo debate que exceda o plano estrito das línguas, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico da educação especial, em mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos; em síntese, a educação bilíngue pode se transformar numa “metodologia”, não histórica e despolitizada.

Política, nesse sentido, deve ser entendida como construção histórica, social e cultural de práticas discursivas e não discursivas sobre a surdez, que se constroem e perpassam a sociedade como relações de poder e saber que atravessam esse processo. Assim, a educação bilíngue precisa ser entendida como uma postura política de representação dos indivíduos surdos e dos movimentos de resistência às ideologias dominantes e aos discursos hegemônicos da escola e das políticas públicas de educação.

A esse respeito, Skliar (2003, pp. 106-107) alerta para a questão:

Antes de responder ao problema se os surdos foram, são ou serão bilíngues; se a língua de sinais é para eles a primeira língua; se a língua de sinais é uma língua natural; se existe alguma coisa que possa ser chamada de cultura surda; se devem ser traçadas fronteiras entre crianças e adultos surdos; se a escolarização dos surdos tem que ser feita numa escola especial ou regular, se os surdos podem ou não podem ser pedagogos; se eles não têm que ser como os ouvintes etc. Nos perguntamos: quais os problemas que nós ouvintes, temos ao pensarmos a educação bilíngue? Quais os mecanismos que nós ouvintes, temos construído - e/ou inventado - para compreender o bilinguismo dos surdos? Quais são as nossas representações sobre a surdez e os surdos, além do nível do discurso e das práticas escolares? E, finalmente: qual relação de poderes e saberes temos perpetuado, aprofundado, negligenciado na nossa relação de ouvintes com a surdez?

Portanto, as políticas públicas para democratização de escolas públicas para surdos precisam se construir com base nas representações de cultura e alteridade surda. Antes de serem debatidas questões em torno de línguas, de métodos e concepções de ensino é importante que se ressignifique a intenção que os profissionais ouvintes estabelecem ao pensar hegemonicamente a educação de surdos. Questões relativas à língua, métodos e filosofias são imprescindíveis, mas antes se faz necessário pensar a perspectiva em que serão delineadas.

Assim, com base na *Teria Crítica*, Adorno requeria para a educação a consciência de que os mecanismos de superação de tudo que nos prende à opressão deveria ser combatido com uma educação que possibilitasse a capacidade de desenvolver a consciência crítica, como base essencial para desenvolver nos indivíduos a condição de compreensão do seu papel de agente de transformação social. Nesse sentido, podemos considerar que o que prende os surdos a uma situação de opressão é o não acesso à uma língua natural e a impossibilidade de participação social para a transformação. Dessa maneira, durante séculos, os indivíduos surdos foram oprimidos e impedidos de desenvolver consciência crítica pelo cerceamento de sua língua, cultura e identidade. Agora, faz-se necessário repensar o sistema educacional no sentido da promoção da autonomia e da ressignificação do papel do indivíduo surdo na sociedade.

Não basta que leis, decretos e declarações sejam criados. Esses podem não sair dos gabinetes ou dos registros em documentos. O movimento de inclusão escolar prevê mais do que o cumprimento de leis. A educação inclusiva, de acordo com Glat e Blanco (2007, p.16):

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. (...) mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada como uma nova cultura escolar.

Diante dessa nova perspectiva de escola questiona-se: Quais as possibilidades de democratização da escola pública para alunos surdos? Como discutido anteriormente, antes é preciso pensar na educação como uma dimensão política no que se refere à maneira como é entendida e estruturada. Em consequência de uma opção política e consciente se darão as operacionalizações e estruturações de cunho pedagógico, linguístico e cultural.

3.1 - Os desafios do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Avançando nas considerações a respeito da legislação que apoia e legitima a educação na perspectiva inclusiva, em 2007, após o Brasil ter sido signatário da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, foi assinado o Decreto n.º 6.253 (BRASIL, 2007), que instituiu e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como ‘(...) um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no Ensino Regular’. Assim como, instituiu o duplo repasse de verbas no âmbito do FUNDEB. Assim, os alunos passaram a ser contabilizados duas vezes, uma pela matrícula no ensino regular e outra pela matrícula no Atendimento Educacional Especializado.

Mais adiante, o Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008) acrescentou um dispositivo à legislação anterior. O AEE passa a poder ser oferecido nas instituições públicas de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. Este decreto, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), sendo considerado uma nova visão da Educação Especial e uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Segundo Miranda (2011): ‘Este atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência’. No entanto, há que se considerar quais barreiras são impostas pela surdez e que organização escolar é proposta pelo AEE, na intenção de atender as especificidades dos alunos surdos. Posto que, ainda de acordo com Miranda (2011, p.97):

Para a implementação do Decreto nº 657.1/2008 o CNE/CEB aprova a resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, determinando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertando em Sala de Recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Assim, percebe-se que o poder público institui o AEE como estratégia básica para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas públicas na perspectiva da educação inclusiva, mas admite o Atendimento Educacional Especializado em Centros de Atendimento de instituições confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

No entanto, em 2011, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), revoga o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008). No Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), os artigos 3º e 4º afirmam os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-a, do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Assim, percebe - se que o decreto continua afirmando o AEE como condição e principal estratégia para o atendimento às necessidades especiais dos alunos nas escolas. Além disso, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), passa a orientar a dupla matrícula dos estudantes da rede pública que recebam atendimento educacional especializado, considerando a oferta de recursos públicos para que este serviço venha a ser ofertado também nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, como percebemos a seguir:

Art. 9º- A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Uma grande discussão se instaurou com relação a esse Decreto em relação a pouca clareza no que se refere às organizações pedagógicas permitidas por ele. Se por um lado o artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula, por outro lado, no parágrafo 1º, do artigo 14, está previsto que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular, quanto nas escolas especiais ou especializadas.

Dessa maneira, de acordo com Moraes (2012), analisando o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º, observa-se a contraditoriedade em relação à perspectiva de educação inclusiva do antigo Decreto, de n.º 6.571/2008, e da Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva/SEESP/MEC (BRASIL, 2008). Assim podemos observar no referido Decreto:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Assim, de acordo com Moraes (2012), o Decreto n.º 7611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 5º, responsabiliza as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, pelas ações como o aprimoramento do atendimento educacional especializado ofertado; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para as salas de recursos multifuncionais e formação continuada de professores e profissionais da educação, incluindo no § 2º, inciso III, o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Nessa análise, ainda de acordo com Moraes (2012, p.71):

Corre-se o risco de dicotomizar o processo educacional e de aquisição linguística, ficando de um lado a responsabilidade da escolarização às escolas regulares, e de outro, a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado/AEE às instituições especializadas. O Atendimento Educacional Especializado/AEE e a proposta de educação bilíngue do Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011) possibilitam analisar que, se a aquisição de uma língua se dá no cotidiano, a possível fragmentação proposta no decreto é um entrave à sua aquisição. Se no caso do aluno surdo o Atendimento Educacional Especializado/AEE tem com objetivo principal a aquisição de LIBRAS, essa aquisição poderá ser de baixa qualidade, se restrita e fragmentada em tempos e espaços diferentes ao da escolarização. A proposta de educação bilíngue e inclusiva do Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), pode ser observada no artigo 1º, § 2º:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Dessa Maneira, a educação inclusiva e bilíngue, em que alunos surdos e ouvintes possam estudar juntos, proposta no Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), prevê o atendimento das diretrizes e princípios dispostos no Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que institui o direito de alunos surdos de

terem professores bilíngues em sala de aula com conhecimento acerca de sua singularidade linguística, professores ou instrutores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa; assim como, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; além de adaptações de avaliações, materiais pedagógicos e metodologias.

No entanto, concordando com Moraes (2012, p. 72), o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011):

Ao co-responsabilizar as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos pelas ações do Atendimento Educacional Especializado/AEE, mascara-se as contradições presentes na escola regular e as demandas por uma educação inclusiva, impedindo a resistência à adaptação ao mundo do trabalho.

Considerando Moraes (2012) podemos afirmar no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado AEE) e à educação inclusiva, percebe-se uma contradição e um retrocesso presentes no Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011) em relação ao decreto anterior de n.º 6.571 (BRASIL, 2008), por segmentar as ações educativas, fragmentando o processo de aquisição de Libras como primeira língua e Português como segunda língua, entre instituições distintas, que na prática, podem não estabelecer diálogos e não se fundamentar em diretrizes pertinentes às necessidades específicas do aluno surdo. Assim, como não serem submetidas à fiscalização no que se refere aos objetivos estabelecidos para a educação de alunos surdos, dentre os quais destaca-se o artigo 3º, inciso II, que é de “garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular”.

Assim, considera-se que, de acordo com o Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado/AEE, deveria ampliar a responsabilidade das escolas regulares, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado. E no que diz respeito aos alunos surdos, essa ampliação se remete diretamente às condições de aquisição e manutenção da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, além de acessibilidade e comunicação por meio da língua de sinais, utilização de materiais e metodologias pedagógicas visuais, presença de profissionais capacitados, entre outros recursos, de maneira complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

No entanto, o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), apresenta uma redação ambígua ao preconizar, no artigo 14 § 1º que “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. Se por um lado, estimula a inclusão nas escolas regulares, por outro admite a possibilidade de classes ou escolas especiais. Essa dubiedade da legislação pode apresentar dois aspectos relevantes ao considerarmos a educação de alunos surdos.

No que se refere à intenção de estimular ações na escola regular para o atendimento adequado aos alunos surdos, este decreto pode ser considerado um retrocesso, pois ao permitir a existência de classes e escolas especiais, tende a desresponsabilizar a escola regular na tomada de providências e adequações para atender a todos os indivíduos que a constituem. Por outro aspecto, há de serem consideradas as necessidades linguísticas dos alunos surdos que necessitam de convivência contínua com seus pares surdos para aquisição e manutenção da língua de sinais de maneira natural. Portanto de acordo com, estudos de Meireles (2010) e Moraes (2012), alunos surdos, oriundos de famílias ouvintes, não encontram ambiente linguístico favorável em escolas regulares.

Também, faz-se importante considerar que em uma turma regular inclusiva, em que a maioria dos alunos é ouvinte, a língua de instrução será a língua portuguesa oral. Assim como as estratégias e recursos para ensino dos conteúdos serão pensados e viabilizados por meio da língua majoritária. E, nesse caso, as relações do aluno surdo com os demais alunos, com o professor e com a aquisição de conhecimentos se estabelecerá de maneira fragmentada e frágil. Mesmo considerando a possibilidade de um intérprete de Libras em sala de aula, como a criança surda compreenderá o intérprete se ainda não tiver adquirido a língua de sinais como sua primeira língua? Estas e outras questões têm provocado constantes inquietações aos profissionais que trabalham com alunos surdos, como verificado em estudos de Lima (2004) Campos (2008) e Meireles (2010). Ao mesmo tempo em que a legislação e as demandas da sociedade moderna legitimam, a cada dia, a necessidade e a importância da educação na perspectiva inclusiva em oposição às organizações segregadoras presentes na história das sociedades, as comunidades surdas (embasadas no decreto 5626/2005) clamam pelo direito de convivência com seus pares surdos, de aquisição de Libras de maneira natural e da legitimação de uma pedagogia visual centrada nas questões da surdez.

Em resposta às inquietações provocadas pela revogação do Decreto n.º 6.571 (BRASIL, 2008) e a publicação do Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), encaminhadas por gestores de secretarias de educação, professores de instituições de educação superior e representantes dos movimentos sociais ao Ministério da Educação (MEC). O MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), emitiu a Nota Técnica n.º 62/2011/MEC/SECADI/DPEE, preconizando:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Ementa Constitucional pelos Decretos n.º 186/2008 e n.º 6949/2009. Destaca-se também que a perspectiva inclusiva da educação especial foi amplamente discutida durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, que em seu documento final, deliberou que a educação especial tem como objetivo assegurar a

inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular. (...) Atendendo a tais pressupostos, o do Decreto n.º 7611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam as pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino.

Neste documento percebe-se preocupação do MEC em afirmar intenções no que se refere à construção de um sistema educacional inclusivo. Ainda na referida Nota Técnica, no item 6, referente a organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino, encontramos esclarecimentos específicos relacionado aos alunos surdos ao declarar que:

Ao caracterizar-se em compêndio dos principais aspectos legais, que regulam a educação das pessoas com deficiência no Brasil, o Decreto n.º 7611/2011 considera as disposições constantes no Decreto 5626/2005, que institui a educação bilíngue e define as estratégias para sua construção nos sistemas de ensino.

Com a finalidade de cumprir o estabelecido neste decreto, o MEC orienta e monitora a inserção progressiva da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, das instituições públicas e privadas de educação superior. Também foram criados os cursos de Letras/Libras, visando a formação inicial de professores e tradutores/intérpretes de Libras; o curso de pedagogia com ênfase na educação bilíngue; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e para certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/ Libras – PROLIBRAS.

Nesse sentido, na referida Nota Técnica, o MEC afirma que as ações desenvolvidas pela Educação Especial vêm constituindo as condições para a implementação de projetos pedagógicos nas escolas que atendam à política de educação escolar.

Com avanço ou retrocesso das legislações, o que se impõe como imprescindível são as ações voltadas para uma práxis revolucionária e transformadora no intuito de não privar a escola regular de buscar estratégias, de viver experiências e de encontrar soluções para atender as necessidades dos alunos surdos por meio de uma convivência com seus pares surdos e ouvintes. No entanto, é fundamental que os indivíduos surdos tenham suas necessidades atendidas e seus direitos respeitados no que se refere à educação bilíngue e em acordo com suas especificidades linguísticas e pedagógicas.

Na intenção de refletir sobre as transformações propostas à educação, faz-se necessário pensar sobre as possibilidades de mudança em nossa sociedade e do risco que se corre de, na vontade de fazer o que se pensa ser o melhor, tender a adotar uma postura repressiva e contrária à democracia, como afirmado por Adorno (2006, p.185):

Justamente, quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um espaço específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e também daquilo que ele faz.

Dessa maneira, em acordo com Adorno (2006), podemos considerar importantes as mudanças estabelecidas por meio de documentos, no interior de gabinetes. Porém, não mais necessárias do que a transformação dos indivíduos na busca por sua humanização manifestada em experiências com a diversidade, em um momento daquilo que se pensa, em consonância com o que se faz.

3.2 – As orientações do MEC para implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A inclusão educacional é um direito de todos os alunos e necessita de transformações nas concepções e práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. De acordo com portal do MEC¹² (<http://portal.mec.gov.br/index.php>), no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento das escolas na perspectiva da educação inclusiva se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular. Ainda no referido portal do MEC, os alunos público-alvo do AEE são definidos da seguinte maneira:

- Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

¹² disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>, acesso em 4/04/2014

Para atender aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, o MEC elaborou um projeto de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), por meio da portaria nº 13 de 24 de abril de 2007 com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na oferta deste atendimento de maneira complementar ou suplementar ao processo de escolarização nas salas de aula regulares. De acordo com Miranda (2011, p. 97):

A sala de recursos multifuncionais é um espaço na escola onde acontece o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de desenvolver a aprendizagem, baseadas em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar esses alunos a acompanhar o currículo proposto pela escola, como também progredirem na vida escolar.

Portanto, as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde acontece o AEE. Essas salas são organizadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para atendimento dos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. O Atendimento Educacional Especializado deverá privilegiar a superação dos obstáculos, assim como a promoção das potencialidades dos alunos, por meio de trabalhos pedagógicos específicos de acordo com a necessidade de cada aluno. Para tanto, de acordo com Miranda (2011) faz-se importante ressaltar que a Sala de Recursos Multifuncionais não se caracteriza como ensino particular, nem como reforço escolar. Ele não está vinculado diretamente a necessidade de produção acadêmica. Mas sim à promoção do desenvolvimento do aluno, da potencialização de suas capacidades e da instrumentalização para que o indivíduo elabore estratégias que o permitam lidar positivamente com as diversas situações em sua vida escolar e em sociedade.



Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais e professora ensinando Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez. (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010).

Na Figura 1, podemos observar uma Sala de Recursos Multifuncionais onde uma professora ensina Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. Percebemos nesta figura que a sala conta com o apoio de materiais visuais como recurso de acessibilidade para aprendizagem dos alunos surdos. Assim, podemos considerar que o AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, de maneira que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Fávero, Pantoja e Mantoan/ 2007). Além disso, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas, adotando funções próprias do ensino especial em articulação ao trabalho realizado nas salas de aula.

De acordo com Rapoli, Mantoan, Santos e Machado (2010) por meio do projeto de implantação das SRMs, o MEC atende às demandas das escolas públicas que possuem matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação disponibilizando SRMs do tipo I ou do tipo II. Para tanto, é necessário que o gestor do município, do estado ou do Distrito Federal garanta professor para o AEE bem como o espaço para sua implantação.

De acordo com Rapoli, Mantoan, Santos e Machado (2010, p 15):

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, lap top, materiais de jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira tais como impressora braille, máquina de datilografia braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos táteis.

Mesmo contando com os materiais fornecidos pelo MEC, é aconselhável que a escola, onde funciona a Sala de Recursos Multifuncionais, possibilite a compra de outros materiais diversificados com o objetivo de qualificar e diversificar o atendimento dos alunos. Para além dos materiais que podem ser comprados, existem aqueles que podem ser confeccionados pelos professores do AEE, com base nas necessidades específicas de cada aluno como pode ser observado na figura 3. O importante é que este espaço e os materiais a serem utilizados funcionem de maneira significativa, atraente, envolvente e que promova o aprendizado e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.



Figura 2 – materiais e equipamentos pedagógicos para alunos com deficiência visual (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010).



Figura 3 – Materiais confeccionados por professores de AEE. (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010).

A Figura nº 2 mostra materiais e recursos específicos para o trabalho com alunos que possuem deficiência visual. A utilização destes materiais é um direito dos alunos e promove o acesso às informações, ao registro das informações e adequações para cálculo, escrita, utilização de jogos sonoros entre outros. Ainda se tratando de recursos pedagógicos acessíveis, na figura 3 observamos materiais confeccionados por professores de SRMs e podemos perceber que são materiais simples, produzidos com papel cartão para o ensino de Libras, onde cada imagem é acompanhada do sinal de Libras e da escrita em Língua Portuguesa. Considerando que a visão é o principal canal de comunicação para indivíduos surdos, podemos afirmar que os recursos visuais se configuram como imprescindíveis para o ensino dos alunos com deficiência auditiva.

Em vista da necessidade de formar profissionais aptos a atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, o MEC elaborou um programa de formação de professores, em 2003, denominado

Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. De acordo portal do MEC¹³ (<http://portal.mec.gov.br/index.php>):

O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores.

De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios.

Assim, de acordo com documento norteador do Programa Educação Inclusiva Direito à diversidade¹⁴ (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>), em 2004 e nos anos subsequentes, foram disponibilizados, para os municípios-pólo e secretarias estaduais de educação, material de formação docente “Educar na Diversidade”, para todos os educadores das escolas relacionadas pelos dirigentes. Para melhor uso destes recursos na formação continuada nas escolas, foram realizadas oficinas a partir de junho de 2005, nos 106 polos multiplicadores para atuar com os municípios-pólo e secretarias estaduais, a fim de que pudessem apoiar o processo em seus respectivos sistemas de ensino.

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação específica para este exercício, de maneira a atender aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, as formações continuadas oferecidas pelo MEC têm a intenção de atualizar e ampliar os conhecimentos dos professores em conteúdos específicos do AEE, de maneira que possam atender às demandas dos alunos alvo da educação especial.

Com base em material fornecido pelo MEC para formação de professores (MEC/SEESP/2010) esta formação deve acontecer em uma perspectiva globalizadora, na qual os conteúdos de aprendizagem e as unidades temáticas sejam relevantes em função da capacidade do aluno de compreender uma realidade global. O conceito de conhecimento global deve ser estimulado de maneira a não incentivar a simples acumulação de saberes em torno de um tema. Mas, estabelecer um processo no qual o tema ou o problema abordado seja o ponto de referência para onde poderão confluir os conhecimentos. Dessa maneira, orientam os professores a trabalhar na perspectiva das metodologias

¹³ disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>, acesso em 4/04/2014

¹⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>, acesso em 06/04/2014

ativas da aprendizagem, requerendo uma mudança de atitude docente e o incentivo do aluno como protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com Rapoli, Mantoan, Santos e Machado (2010, p.6), “Os conteúdos não se tornam a finalidade, mas os meios do ensino”.

Ainda de acordo com o material elaborado pelo MEC para a formação de professores sobre o AEE (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010) a organização do Atendimento Educacional Especializado deve considerar as especificidades de cada aluno, uma vez que alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados em função de características de desenvolvimento diferentes. Por isso, para planejar o atendimento não deve ser priorizado o acesso às causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o indivíduo, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. Os diagnósticos podem ser mais uma informação sobre os alunos, mas a falta deles não deve imobilizar o trabalho pedagógico. Apoiados no pensamento de Adorno (2006) podemos acrescentar, ainda, que as dificuldades ou talentos de tais alunos não estão previamente determinados, mas em processo de desenvolvimento. Assim, destaca-se o pensamento de Adorno (2006, p. 170) ao afirmar que:

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação.

A afirmação de Adorno é provocadora para se afirmar a educação de alunos com deficiência na abordagem inclusiva. Pois, ao considerar que o talento de cada um vai depender do desafio a que cada aluno for submetido, entendemos que todos os alunos podem ser desafiados e que os desafios, promoverão o talento e a aprendizagem. Quando Adorno afirma que é possível conferir talento, ele destaca o papel do professor em sua função de motivar os alunos, provocando a ocorrência de aprendizagens significativas em direção à emancipação. Dessa maneira, alunos com ou sem deficiência, desenvolverão seus ‘talentos’, convertendo-os em emancipação.

Assim, as organizações de espaços, tempos e metodologias, vão depender do estímulo que cada aluno precisará para “desenvolver seus talentos”. Os alunos poderão frequentar o AEE mais de uma vez por semana em situações e tempos diferenciados de acordo com as necessidades específicas de cada um. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno apresentará necessidades diferentes quanto às estratégias ou recursos a serem utilizados, assim como necessitarão de duração de atendimentos diferenciados e planos de ação que garantam sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. Na organização do AEE, os alunos poderão ser

atendidos em grupos, de maneira individual ou mesmo intercalando estratégias e organizações. Embora a Sala de Recursos se configure como o lugar de referência para esse atendimento, isso não significa que professor e aluno estejam limitados a esse espaço. Os atendimentos podem acontecer nos diversos espaços escolares, caso o professor perceba essa necessidade. O grande ponto de partida, lembrando Adorno (2006) será o objetivo de despertar talentos e promover a autonomia dos alunos.

Nesse sentido, Adorno (2006, p.171-172) prossegue, afirmando que:

(...) o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – nessa questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal qual verificamos na relação com a linguagem na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Percebemos que Adorno faz uma relação do talento com a linguagem e com a liberdade de expressão. Isto nos remete a uma reflexão a respeito das condições linguísticas e da maneira como a instituição escolar vem se organizando para promover essa liberdade de expressão em um ambiente em que a maioria é usuária de uma língua oral inacessível para alunos surdos, ao mesmo tempo em que a língua natural do aluno surdo, que é a língua de sinais, ainda não é utilizada pela comunidade escolar. Sendo assim, destaca-se a necessidade de planejamentos, organizações e práticas voltadas para a liberdade de expressão a que se refere Adorno, ou seja, liberdade que possibilite emancipação.

Na perspectiva de promover a autonomia do aluno, o planejamento do AEE irá resultar de escolhas feitas pelo professor quanto aos recursos, equipamentos e estratégias mais adequadas para eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na escola, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, tendo em vista suas potencialidades. De acordo com o Rapoli, Mantoan, Santos e Machado (2010,p. 23-27), o professor da Sala de Recursos Multifuncionais tem as seguintes atribuições:

- a) - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos. (...)
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. (...)
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (...)

- e) Organizar o tipo e o número de atendimentos. O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. (...)
- f) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola. (...)
- g) Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade.
- h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros.

Sendo assim, percebe-se que o professor vai depender de sua formação, de seus conhecimentos, dos recursos, mas acima de tudo, de perspicácia e sensibilidade em avaliar e elaborar estratégias diferenciadas tomando por base a humanidade de cada indivíduo e o objetivo de promover suas potencialidades.

E assim, apoiados no pensamento de Adorno (2006) podemos dizer que o professor vai depender de sua pré-disposição para viver experiências. Pois, de acordo com Adorno (2006, p. 150) “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução destes mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. O professor apto a viver experiência se permitirá elaborar estratégias que poderão funcionar ou não com determinados alunos, mas ele terá a certeza de que o ensino e aprendizado fazem parte de um processo em constante formação.

3.3 - A proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma abordagem bilíngue na educação de alunos com surdez

Com base no Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), sobre o Atendimento Educacional Especializado, a educação de alunos com surdez deve ocorrer em escola pública regular de ensino na perspectiva da educação inclusiva e bilíngue. Para tanto, o referido decreto prevê o atendimento das diretrizes e princípios dispostos no Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que institui o direito de alunos surdos de terem acesso à língua de sinais como primeira língua e à língua portuguesa escrita como

segunda língua, assim com profissionais bilíngues, recursos, metodologias e estratégias de ensino adequadas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Dessa maneira, de acordo com material elaborado pelo MEC para formação de professores de AEE (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010, p.7) “A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social”, uma vez que estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor à necessidade dos alunos surdos, em virtude de respeitar sua língua natural e construir ambiente propício para a aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, o MEC considera importante repensar a educação escolar de alunos com surdez tirando o foco desta ou daquela língua e buscando redimensionar a discussão situando-se no debate atual acerca da qualidade da educação e das práticas pedagógicas.

Sendo assim, faz-se interessante analisar o pensamento de estudiosos sobre a educação de surdos na perspectiva bilíngue, como meio de pensar sobre a oferta de uma educação bilíngue para surdos na escola pública regular.

Estudos de Skliar (2005), Sá (1999), Dorziat (2009), Fernandes (2008), entre outros, sobre a trajetória dos indivíduos surdos no mundo, mostram que durante séculos, tais sujeitos foram proibidos de utilizar a língua de sinais, sendo forçados a aprender a língua oral, da comunidade majoritária, a fim de serem aceitos pela sociedade. Esta proibição ocorreu por quase cem anos, até que na década de 1960, o linguista Stokoe publicou estudo que reconhece a legitimidade e importância da língua de sinais. Até esse período, as línguas de sinais eram consideradas inferiores e prejudiciais ao desenvolvimento linguístico, social, afetivo e emocional dos alunos surdos. Apesar dos avanços evidenciados após os estudos de Stokoe, pesquisas subsequentes constatam que a língua de sinais e o universo linguístico dos indivíduos surdos continuam, ainda hoje, sendo vistas com desconfiança, incredulidade e inferioridade pela comunidade ouvinte. A pressão da sociedade em relação à oralização das pessoas surdas sempre foi grande, uma vez que está latente na comunidade ouvinte majoritária a representação desses sujeitos como pessoas incompletas. Tais estereótipos são herança de representações fortalecidas por concepções de língua vigentes em épocas passadas.

Mesmo com a existência de estudos que comprovam a legitimidade das línguas de sinais, a aceitação do surdo como indivíduo bilíngue provoca discussões e polêmicas por focalizar cultura(s), identidade(s) e língua(s) até então invisibilizadas socialmente. Tais estudos têm por mérito, ainda, a valorização e legitimação da diferença linguística do surdo, propiciando um distanciamento daquela visão patologizante, dentro da qual esse sujeito foi aprisionado durante muito tempo. Houve um deslocamento da representação do surdo e da surdez e, com isso, possibilidades de esse sujeito alcançar a

posição de minoria linguística, juntamente com os índios, imigrantes, entre outros grupos sociais minoritários.

Com a experiência e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo, mesmo que lentamente, seja por meio das políticas públicas, das práticas pedagógicas, das experiências históricas com a diversidade ou pelas lutas pela afirmação da comunidade surda, pesquisas começam a afirmar a singularidade linguística das pessoas surdas em suas diversas formas de relação com o ambiente no qual estão inseridos e o papel que a língua ou as línguas representam na constituição desses sujeitos. Assim, de acordo com Skliar (2005), os indivíduos surdos vão adquirindo direito de acesso a uma língua de sinais como natural e fidedigna da comunidade surda e por meio dela podem se aproximar de outras línguas e outros contextos interacionais, levando os sujeitos surdos a se constituírem como indivíduos bilíngues, imersos na comunidade surda, que por sua vez constitui e é constituinte das comunidades nacionais e pertencentes as mais diversas culturas. O que nos faz considerar os indivíduos surdos como sujeitos multilíngues e multiculturais.

Ao refletirmos sobre as políticas linguísticas relacionadas aos sujeitos surdos há que se considerar que existe uma intrínseca relação entre sociedade, economia e política educacional. Essa relação é permeada por ideologias e interesses socioeconômicos. A globalização tende a uniformizar valores culturais, levando a predominância daqueles que pertencem aos polos economicamente dominantes. Por outro lado, observa-se a desvalorização de culturas minoritárias, como a cultura rural, a indígena ou a cultura surda. Assim, a sociedade está organizada com base nas relações de poder e saber estabelecidas pelos grupos economicamente dominantes.

Segundo estudo de Quadros (2008, p.27):

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Percebemos que definir bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural. Ainda de acordo com a referida autora, assim como nos Estados Unidos, no Brasil as políticas linguísticas têm a tendência de “subtrair” as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística “aditiva”. Isto significa que concepções equivocadas a respeito de uma determinada língua podem resultar em não uso da outra e, neste caso “subtrai”. Dessa maneira, percebe-se equívocos no que se

refere ao ensino de línguas na medida em que não é trazido para o espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa assume caráter exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. De acordo com Quadros (2008), as políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas também cultural. O aluno que apresenta dificuldade em assimilar conceitos determinados por um currículo em português passa a ser visto, pela escola, como incapaz ou inadaptado. A escola inclusiva ainda se configura desta maneira e faz-se urgente ressignificar o contexto escolar.

Ainda de acordo com Quadros (2008) os surdos manifestam desejo pelas línguas de sinais e buscam a afirmação e o privilégio desta língua em contextos educacionais e sociais de maneira ampla. O significado disso vai além de uma questão puramente linguística. Situando-se no campo político. Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença e nessa perspectiva buscam estratégias de resistência e autoafirmação. Os surdos tomam para si o privilégio do domínio sobre a língua de sinais, sobre o uso e o ensino da mesma como objeto de legitimidade, conhecimento e status. A partir desta lógica, o conhecimento da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações que se estabelecem entre surdos e ouvintes e entre os próprios surdos.

Para qualificar esta reflexão, Quadros (2008, p.28) questiona: “E quanto às demais línguas faladas e sinalizadas no país? Por que tais línguas não dividem espaços dentro das escolas?” De acordo com a referida autora, em uma perspectiva “aditiva”, saber mais línguas se configura como uma maneira de estabelecer vantagem tanto no campo cognitivo quanto nos campos políticos, sociais e culturais. O estímulo para conhecer diferentes formas de organizar o mundo através das diferentes línguas em diferentes contextos é conduzido em uma perspectiva de status social e não de respeito às diferenças.

Partindo das reflexões anteriores, podemos considerar que o conceito de bilinguismo se insere em uma perspectiva que vai além da adição de duas línguas como é previsto pelo MEC. Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado para além do uso de duas línguas, mas a partir da relação e da significação que estas línguas assumem nos diferentes contextos sociais em que seus usuários estão inseridos.

Com base nessa constatação, faz-se necessário refletir sobre acessibilidade quando esta se refere a uma língua em contexto escolar. Considerando que toda língua constitui e é constituída por uma cultura, não se pode negligenciar o fato de que tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa se constituem a partir de universos culturais próprios e diferenciados. Então, pensar uma educação bilíngue para surdos, implica necessariamente em considerar um ambiente escolar bicultural. Nessa perspectiva, Quadros (2008, p.28) afirma que:

Uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

Assim, pode-se considerar que a criança surda terá melhores condições de integrar-se satisfatoriamente à comunidade ouvinte se antes construir uma identificação bastante sólida com um grupo de surdos. Caso essa criança não tenha possibilidade de se conceber como indivíduo pertencente a uma língua e cultura própria, dificilmente terá condições de integração em qualquer outro grupo, apresentando dificuldades tanto na comunidade ouvinte quanto na comunidade surda, o que pode provocar limitações sociais, muitas vezes, irreparáveis.

A essa reflexão, pode-se acrescentar a afirmativa de Kelman (2008, p.101):

É nossa crença que o aprendizado de uma língua reflete, de forma contundente, as formas com que a pessoa se identifica linguisticamente e culturalmente. Convém ressaltar a importância do reconhecimento de um esforço para que uma pessoa possa interagir bem entre as duas culturas, de forma que essas duas culturas possam alcançar uma posição de co-existência positiva, baseada em mútuo respeito e compreensão.

Dessa maneira, o grande desafio está em promover um ambiente bicultural para o indivíduo que é surdo, mas nasceu em família ouvinte com língua e cultura predominante oral. Se considerarmos que o indivíduo surdo não tem acesso natural a uma língua oral, fica claro que o seu acesso à cultura é parcial e insuficiente. Se a comunidade majoritária na qual esse indivíduo se insere desde o nascimento é ouvinte, como ter acesso à língua e cultura visual próprias da comunidade surda? Efetivamente, o ambiente escolar se torna o primeiro ambiente favorecedor de convivência de indivíduos surdos com seus pares.

Faz-se necessário considerar que as línguas de sinais são consideradas naturais para os indivíduos surdos porque eles as adquirem no convívio espontâneo e natural com outros indivíduos usuários. Essa língua, assim como outras línguas naturais, surgiu de uma necessidade humana de comunicação e interação entre indivíduos. De acordo com Quadros (2007, p.46) “As línguas de sinais são sistemas linguísticos passados de geração em geração de pessoas surdas”. E portanto, evidencia-se a necessidade de convivência entre surdos para que lhes seja proporcionada a possibilidade de aquisição de uma língua que sirva como base de pensamento e relacionamento com o entorno social.

Ao se referir à língua natural dos alunos surdos, Skliar (2005, p. 27) alerta que:

Natural, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que mudam -tanto estruturalmente como funcionalmente - com o passar do tempo.

Ainda a respeito da importância das línguas de sinais, Fernandes (2008, pp.32-33) acrescenta:

Quando a criança surda tem a chance de, no início de seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando elas narrarem em sinais e terem escuta em sinais, a dimensão do seu processo educacional será outra. As crianças estarão transferindo seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas.

Porém, de acordo com Quadros (2008) faz-se necessário alertar para o fato de que, apesar de ser essencialmente importante, o domínio da língua de sinais não garante o acesso a uma segunda língua. Mesmo o domínio de uma primeira língua (L1) sendo necessário e imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua(L2), não parece ser suficiente para que o aprendizado de L2 se concretize. Faz-se necessário considerar que no caso dos surdos, a L2 é uma língua oral a qual esses indivíduos tem um impedimento sensorial para estabelecer significações de maneira espontânea. Assim, Quadros (2008, p.30) destaca que:

A forma oral ou espacial são formas externas da língua. Os aspectos formais e do significado (aspectos do processamento linguístico) são internos, independentes de serem orais ou espaciais. Assim o objetivo é fazer com que as línguas externas sejam expressas mediante o amadurecimento das condições internas.

Dessa maneira, a referida autora chama a atenção para a importância da centralidade do processo educativo no que se refere a aquisição de conceitos e desenvolvimento de um sistema semântico, por meio do qual a forma seria melhor assimilada pelo surdo. Assim, a face externa de uma língua será mais facilmente compreendida por um indivíduo se houver ênfase na sua relação com as significações estabelecidas pela mesma. Então, não adianta que os alunos surdos, apenas, adquiram a língua de sinais. É importante que por meio dela estabeleçam significações que lhe possibilitem uma relação dialógica e significada com uma segunda língua. No caso dos alunos surdos, pode-se afirmar que o aprendizado da língua de sinais é condição para o aprendizado do português como segunda língua, porém faz-se necessários que os alunos surdos tenham acesso não somente aos aspectos estruturais e

gramaticais da segunda língua, mas que estabeleçam, por meio da língua de sinais, uma relação de significação com a língua portuguesa.

Portanto, quando se considera uma educação bilíngue para crianças surdas, entende-se que essas têm o direito de acesso a uma língua natural que lhe sirva de intermediação com o meio e lhe possibilite construções cognitivas significativas. Assim, pode-se considerar que o bilinguismo na educação de surdos vai além de uma perspectiva linguística e do desenvolvimento de habilidades em mais de uma língua, como acontece no caso de indivíduos ouvintes. Quando é feita referência a uma educação bilíngue para surdos, considera-se uma dimensão pedagógica e política desta educação, no sentido de que as crianças que usam uma língua diferente da língua oficial do país, têm o direito de serem educadas na sua língua natural.

De acordo com Skliar (2005), uma educação democrática para indivíduos surdos, está estreitamente relacionada à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os surdos pensam como possível e de como estes mesmos indivíduos reconstróem o próprio processo educacional. Dessa maneira, para Skliar (2005, p. 26) quando se faz referência à uma educação democrática para indivíduos surdos considera-se:

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

Atentando para as potencialidades dos indivíduos surdos na perspectiva de educação bilíngue, faz-se necessário pensar o currículo de maneira que contemple tanto as necessidades linguísticas e culturais, como a aquisição de conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve pensar as singularidades dos alunos surdos, mas ao mesmo tempo, deve ser uma escola regular de ensino. Ou seja, durante séculos os alunos com deficiência foram considerados incapazes de assimilar informações e construir significações como a maioria dos indivíduos considerados “normais”. O currículo para alunos com deficiência tendia a uma estruturação simplificada e voltada para atividades de vida autônoma e social, desconsiderando as potencialidades desses indivíduos para aquisição dos conteúdos valorizados socialmente. Dessa maneira, faz-se importante ressignificar o currículo, assim como todas as outras dimensões da escola, mas não se pode deixar de considerar as potencialidades e direitos que os alunos surdos têm de acesso aos saberes valorizados pela sociedade.

Considerando ainda as ressignificações escolares propostas para uma educação bilíngue, Quadros (2008) alerta para as necessidades na formação de professores bilíngues. Esses professores,

segundo a referida autora, devem ministrar suas aulas em língua de sinais, que é a língua natural dos alunos surdos. Os conteúdos e as informações devem chegar aos alunos por meio da língua de sinais e a língua portuguesa deve ser trabalhada em momentos específicos, conscientizando os alunos que se trata de uma outra língua com estrutura diferenciada. Com base em minha experiência, acrescento ainda a necessidade das aulas serem pensadas considerando uma organização visual, sem a qual os alunos surdos não terão uma compreensão efetiva. Não podemos considerar a necessidade de aulas **adaptadas**, mas sim o direito que estes alunos têm às aulas pensadas, planejadas e realizadas para alunos surdos com base em sua lógica visual /espacial de pensamento.

Cabe ressaltar que de acordo com Quadros (2008, p.33):

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação de forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica em mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. A questão da língua implica reconhecimento do *status* da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político.

No entanto, resultados de estudos, como de Meireles (2010), Campos (2008) e Lima (2004), as propostas bilíngues têm se estruturado muito mais na perspectiva de proporcionar o acesso à língua portuguesa para que por meio desta os alunos surdos tenham contato com os saberes valorizados socialmente. Concordando com Quadros (2008), a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida nos contextos escolares, mas o português continua sendo considerado a língua mais importante e o principal objetivo do currículo escolar. Portanto, faz-se importante atentar para o cuidado de não afirmar políticas públicas de educação, que em nome da inclusão, se refiram ao uso da língua de sinais como simples instrumental para o aprendizado da língua portuguesa.

Assim, a educação de surdos na perspectiva bilíngue transcende às questões puramente linguísticas. Para além do aprendizado de duas línguas, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e permanência em uma escola que considere uma educação bilíngue imersa em representações políticas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a escola inclusiva que se constitua também pela presença de alunos surdos precisa garantir acesso aos conteúdos escolares com base em um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial, que considere a língua de sinais como língua de instrução. De acordo com Quadros (2008,p.38): “É a proporção da inversão, assim está se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais”.

Considerando as reflexões estabelecidas a respeito de uma educação bilíngue, voltamos à proposta de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. De acordo com material

elaborado pelo MEC para a formação de professores sobre o AEE (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010, p.8):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares. É necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem.

Ao se considerar tal afirmativa e perspectiva por parte de uma política pública de educação, evidencia-se avanço no que se refere às intenções de ressignificação dos ambientes e práticas escolares, no sentido de promover a participação e aprendizagem de alunos surdos. No entanto, faz-se necessário pensar sob que perspectivas essas mudanças estão sendo concebidas. Embora afirmadas novas abordagens de se conceber a escola, há que se perguntar: quais abordagens são essas? Se mais adiante, no referido texto sobre o AEE (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010, p.8), se verifica o seguinte:

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicosocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. **(grifos da autora)**

Essa afirmativa pode ser entendida com base na interpretação de que os surdos não estão imersos em um universo, apenas de indivíduos surdos. E nesse sentido, pode-se admitir que a citação tende a valorizar as diversas culturas presentes no ambiente escolar. No entanto, ao utilizar a expressão “reduzidas ao mundo surdo”, tem-se a sensação de que o mundo do surdo é algo reduzido e que a identidade e cultura surda são, mais uma vez, minimizadas. Mais adiante, atentemos para a expressão “descentramento identitário”. Como uma política pública de educação pode preconizar a descentralização daquilo que constitui o elemento mais importante de subjetivação para os indivíduos

surdos, que é a sua identidade e cultura? Nesse sentido, percebe-se que a proposta de AEE do MEC para alunos com surdez, ao mesmo tempo, que se baseia na perspectiva de uma educação bilíngue, se perde em afirmativas contraditórias aos anseios manifestados pelas comunidades surdas.

De acordo com Relatório do Grupo de Trabalho, legalizados pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, envolvendo profissionais e pesquisadores surdos e ouvintes envolvidos com a educação de surdos, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014) a comunidade surda considera:

A pessoa surda transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade constitui-se como outro processo por ser definitivamente diferente, por necessitar de recursos completamente visuais. Os ouvintes participantes dos contextos da educação bilíngue precisam incorporar a cultura surda a fim de que as concepções da cultura ouvinte possam ser transformadas em artefatos culturais próprios da cultura visual, característica dos surdos.

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola.

A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, das línguas de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.

Nesse documento é possível perceber o valor que a comunidade surda confere ao processo de aprendizado estabelecido por meio da significação da língua e cultura surda. Nessa perspectiva, o referido documento afirma a necessidade de inserção do indivíduo surdo em uma cultura propícia ao desenvolvimento e afirmação de sua identidade com base em experiências sensoriais visuais, nas línguas de sinais, nas histórias surdas e nos estudos surdos. Percebe-se, portanto, uma necessidade de afirmação do universo surdo como condição para que os surdos se sintam incluídos na sociedade majoritária.

Ao nos remetermos, mais uma vez, ao material elaborado pelo MEC para a formação de professores sobre o AEE (Rapoli, Mantoan, Santos e Machado/2010, p.9) destacamos:

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas.

Assim, percebemos que as propostas apresentadas pelas políticas públicas vigentes na atualidade, por vezes, coadunam com as perspectivas afirmadas pela comunidade surda e pesquisadores

da área da surdez e por outras vezes, se contradizem afirmando, ainda, discursos hegemônicos de superioridade de uma língua sob a outra. No entanto, faz-se importante reconhecer que as estruturas estão sendo abaladas, pensadas, repensadas e a proposta de se viver experiências na perspectiva da educação inclusiva, trouxe para o universo das escolas regulares os questionamentos, as inquietações e as necessidades de respostas a respeito das pessoas com surdez. Esse movimento se configura como significativo para a construção de um novo sistema escolar.

Na intenção de afirmar esse novo contexto escolar, o MEC orienta que alunos surdos estudem em turmas compostas por alunos surdos e ouvintes e que na forma de ensino complementar ou suplementar seja garantido o acesso ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, centrado em três eixos: 1- O Atendimento Educacional Especializado em Libras, 2- O Atendimento Educacional Especializado de Libras e 3- O Atendimento Especializado de Língua Portuguesa, a serem analisados a seguir.

3.4 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras: Suporte à inclusão na sala de aula ou assumindo a função da sala de aula?

De acordo com orientações do MEC, o Atendimento Educacional Especializado em Libras se caracteriza como um dos momentos didático-pedagógicos para o atendimento de alunos com surdez incluídos em escolas comuns. O aluno surdo deve frequentar as aulas regulares em turma de alunos surdos e ouvintes e o AEE em Libras deve ocorrer no contra turno, em horário inverso ao das aulas nas salas comuns.

Segundo material elaborado pelo MEC, para a formação de professores sobre o AEE (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010, p.12), o AEE em Libras:

Fornecer a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula. Esse atendimento contribui para que os alunos com surdez participem das aulas, compreendendo o que é tratado pelo professor e interagindo com seus colegas. O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização. O professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares que estão sendo estudados no ensino comum em Libras, articuladamente com o professor de sala de aula. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez. A proposta pedagógica deve possibilitar a ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas ideias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão.

Nessa afirmativa, percebemos que o AEE em Libras tem a intenção de atender às necessidades de aquisição e assimilação dos conteúdos curriculares propostos aos alunos surdos. Essa intenção se explicita assim: “(...) fornece base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula”. No entanto, essa constatação é preocupante, uma vez que os conteúdos curriculares deveriam ser adquiridos e aprendidos em sala de aula, ao mesmo tempo dos demais alunos. Então, estamos entendendo que o aluno surdo precisa ser ‘preparado’ para assistir a aula junto com os outros alunos? Essa não seria a proposta da superada perspectiva da ‘integração’ que visava preparar o aluno para se adaptar à classe comum? Se o aluno surdo precisa de uma preparação prévia para entender ou participar na sala de aula comum, então, entendemos que a sala de aula comum não está apta ao atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos surdos?

Continuando a análise, destacamos outro aspecto: “Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras; em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais.” Percebemos contradição, uma vez que no início do parágrafo, o AEE é referido como responsável pela base conceitual. Entendemos que base conceitual compreende o conhecimento inicial que servirá de suporte para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. No entanto, mais adiante, o AEE é referido como complementar e como uma retomada de ideias. Como o professor vai retomar uma ideia que ainda não foi conceituada? Então, o AEE é responsável pela base conceitual, pela retomada de ideias, ampliação e generalização dos conteúdos curriculares? Então, qual o papel da sala de aula comum no que se refere à aquisição de conteúdos curriculares? Percebemos que nesse material orientador do MEC, há muitas contradições e prosseguimos com a necessidade de análise reflexiva.

Ainda na preocupação sobre a aquisição dos conceitos, observamos a Figura de um Atendimento Educacional Especializado, onde uma professora conversa em Libras com aluno surdo sobre elementos da cultura indígena.



Figura nº 4 (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010) – Professora do AEE e aluno com surdez dialogando em Libras sobre os diversos materiais da cultura indígena brasileira.

A Figura 4 mostra um momento rico de aquisição de conceitos por um aluno surdo. Percebemos a utilização da Libras, de recursos visuais, além do contato visual entre professor e aluno e do envolvimento de ambos com o conteúdo, configurando uma aprendizagem significativa. No entanto, mais uma vez fica a indagação: Por que esta aprendizagem significativa não pode acontecer na Sala de aula comum? Para que o aluno surdo tem que receber estas informações em outro espaço, fragmentando o processo que deveria acontecer em sala de aula?

Sobre essas indagações, Dorziat (2009, p. 69) esclarece:

Os alunos precisam estar inseridos em ambientes ricos em trocas de experiência, para que o conhecimento flua e possa fazer sentido para eles. Certamente o fato de apenas estar em um ambiente considerado normal será insuficiente para desenvolver práticas adequadas. É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério estaremos promovendo uma pseudoinclusão.

Nesse sentido, concordamos com Dorziat (2009) no que se refere à necessidade de trocas significativas no contexto escolar para que o aprendizado aconteça de maneira natural e expressiva. No entanto, nos preocupa saber que a orientação do MEC é que o aluno surdo deva frequentar uma turma em que todos utilizem uma língua oral incompreensível para ele e que, inclusive, os conceitos passados pela professora sejam transmitidos em língua oral para toda a turma, enquanto o surdo fica na dependência de em outro momento receber a base conceitual ou poder estabelecer relação significativa com seu aprendizado. Se há necessidade de interação entre os indivíduos em uma sala de aula, ficamos

duvidosos quanto à possibilidade de isso acontecer efetivamente entre pessoas que utilizam línguas distintas.

Sobre essa questão, Pinheiro (2011, p.23) destaca:

A imposição de um modelo educacional estruturado nessa perspectiva gera uma forma de normalização e adaptação ao contexto ouvinte, pois não constitui identidades ou representações culturais surdas. Assim a escola não está, apenas, atuando como um sistema de ideias predominantes, mas está também se formando sobre elas. Portanto, o direito à preservação e valorização cultural deve ser considerado pelos ouvintes e representado politicamente, não como um subsídio à deficiência ou como simples discurso de igualdade, e sim como diferença cultural e étnica.

Assim, percebemos que o proposto para a educação de surdos ainda é uma adaptação para ao sistema de ensino regular, que é pensado e estruturado para alunos ouvintes. Por esse motivo, o aluno surdo depende de outro espaço escolar para se adaptar aos conteúdos escolares, na tentativa de acompanhar as dinâmicas propostas em sala de aula. Esta situação nos instiga a pensar na possibilidade de aulas serem elaboradas também para alunos surdos e não, apenas, adaptadas. Aulas pensadas para o aluno surdo devem acontecer em língua de sinais, dispor de recursos visuais, professores e todos os alunos interagindo em uma mesma língua.

Outro aspecto do AEE em Libras abordado pelo material de formação de professores do MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010) é quanto ao planejamento do Atendimento Educacional Especializado em Libras. De acordo com o referido documento, o planejamento deve ser feito entre professores do AEE e os professores das demais disciplinas, pois os conteúdos devem estar em acordo e serem complementares. Segundo o MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010): “Para que construam conhecimentos, as aulas devem ser planejadas pelos professores das diferentes áreas”. Então surge uma nova preocupação: Se o AEE em Libras deve acontecer no horário contrário ao da sala de aula comum, em que horário professores das diferentes áreas e professor do AEE irão se encontrar para planejarem e elaborarem aulas para os surdos? Se o horário do professor de AEE é contrário ao da sala de aula regular de seus alunos, em que momento ele conseguirá trocar experiências com os professores das diversas disciplinas? Esta é outra questão sobre a qual o referido material não apresenta esclarecimentos.

Ainda no que se refere ao planejamento e atuação do professor do AEE em Libras, o MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010) preconiza:

O planejamento do AEE em Libras é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.
- Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. (...)
- Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. (...)
- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. (...)
- Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE. (...)

E mais uma vez, ao observar as orientações do MEC para o AEE em Libras, nos inquieta a ideia de que todas essas orientações deveriam se referir à sala de aula comum e não, somente, a um momento de uma aula especializada fora do horário da aula comum. Por que a professora regente não tem a função de acolher o aluno, identificar suas habilidades, preparar materiais adequados, pesquisar sinais, utilizar recursos visuais, considerar a Libras como primeira língua, inclusive nas avaliações? Quando se coloca todas essas responsabilidades ao encargo do professor de AEE está se desresponsabilizando o professor regente da turma comum com relação ao seu aluno surdo. Esta é uma proposta que fragmenta o ensino e pensa a educação do aluno surdo como uma adaptação do modelo ouvinte. Os indivíduos surdos não precisam de aulas adaptadas, mas sim estruturadas de acordo com suas necessidades e especificidades linguísticas e culturais.

Na Figura nº 5 vemos um professor de AEE, com alunos surdos, ensinando conceitos com o suporte de uma maquete. Essa é uma estratégia pedagógica adequada, por possibilitar a conceituação pela visão e a um aprendizado significativo para os alunos surdos. Essa estratégia pedagógica atende às necessidades de aprendizagem por intermédio da visão dos alunos surdos, sendo absolutamente possível ser adotada na sala de aula comum, não necessitando da participação do AEE.



Figura nº 5 (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010) – Dois alunos surdos e professor de AEE ensinando e aprendendo em torno de uma maquete que representa as zonas rural e urbana.

Na Figura nº 5 observamos um momento significativo e importante para alunos surdos. No entanto, fragmentado por não acontecer em sala de aula junto com os demais alunos. Mesmo fragmentando o acesso aos conteúdos por parte do aluno surdo, sabemos que essa proposta consiste em atendimento de AEE em Libras, ou seja, os conteúdos curriculares são apresentados por meio da Língua de Sinais, que na perspectiva bilíngue, deve ser considerada a primeira língua de alunos surdos. A princípio essa pode ser considerada uma alternativa necessária, se não fosse o fato de que, de acordo com Meireles (2010), a maioria dos alunos surdos é oriunda de famílias ouvintes e chegam à escola com pouca ou nenhuma fluência nessa língua. Assim, de que adianta as aulas serem em Libras se o aluno surdo não a domina? Para esse impasse o MEC previu uma estratégia pedagógica que consiste em mais uma modalidade de AEE, isso é, o AEE para o ensino de Libras, que será discutido a seguir.

3.5 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino da Libras

3.5.1– A língua de sinais (LIBRAS) e sua importância no desenvolvimento do indivíduo com surdez

Antes de considerarmos a organização do AEE em Libras proposto pelo MEC, faz-se necessário refletir sobre a Libras como língua natural dos indivíduos com surdez e da necessidade de aquisição desta língua por crianças surdas em contexto escolar.

De acordo com Quadros (2008), as línguas de sinais são estabelecidas através da visão e da utilização do espaço e não dos canais orais-auditivos e por esse motivo, apresentam mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. Apesar de apresentarem uma sintaxe diferente das línguas orais, segundo Guarinello (2007), no Brasil, os pesquisadores têm mostrado que a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, como qualquer outra língua, possui todos os componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Esses elementos são utilizados produtivamente na geração de estruturas linguísticas que possibilitam a formação de variadas frases que seguem um número finito de regras.

As línguas de sinais são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. Segundo Skliar (2005), estas línguas são sistemas linguísticos, transmitidos de geração para geração de pessoas surdas e não derivam das línguas orais, sendo produzidas historicamente e socialmente pelas comunidades surdas. Por terem sua origem na necessidade espontânea da interação, estas línguas permitem a expressão de diversos conceitos e de qualquer significado decorrente da necessidade de comunicação do ser humano. Pessoas surdas, de uma determinada região, encontram-se, comunicam-se, estabelecem contato por intermédio de uma língua de sinais. Assim, como outro grupo de pessoas que utiliza uma língua falada. Quanto a isso, Quadros (2008, p. 47), afirma:

Tais línguas são naturais interna e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica 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 ideias, sentimentos e ações.

Se as línguas naturais surgem de uma necessidade inata de comunicação e interação entre os seres-humanos, sabe-se que as pessoas dos diversos lugares do mundo não falam a mesma língua, assim também, a língua de sinais não é igual no mundo todo. A língua de sinais utilizada no Brasil, por exemplo, é diferente da utilizada nos estados Unidos, podendo, porém, haver semelhanças em um ou outro aspecto. A língua de sinais de um país não tem, necessariamente, nenhum vínculo com a língua oral falada naquele país. As variações entre as línguas de sinais vão depender das diferentes maneiras de perceber o mundo. Cada grupo de surdos capta aspectos diferentes de uma mesma realidade e cada um desenvolve sua língua a partir das vivências e experiências diretas com o mundo que o rodeia e então, surgem as variações linguísticas. Isso pode acontecer até mesmo dentro de uma mesma língua que é utilizada em muitas regiões com culturas e fatores ambientais diferentes, como é o caso do Brasil.

Quadros (2008), ao defender que as línguas de sinais são línguas naturais que se desenvolvem no convívio entre surdos de uma mesma comunidade, chama atenção para a existência de

um período crítico de aquisição dessa língua. Se as crianças surdas não têm condições favoráveis de aquisição desta língua em tempo ideal, conseqüentemente, terão o desenvolvimento cognitivo, social e emocional prejudicados, uma vez que sua interação e conceituação de mundo se desenvolverão tardia e parcialmente.

Considerando tal reflexão, se apresenta a seguinte questão: como filhos surdos de pais ouvintes irão desenvolver uma língua de sinais de maneira natural, se esta língua não é utilizada em seu meio social? Normalmente, crianças surdas nascem em famílias de pessoas ouvintes onde é utilizada, apenas, a língua oral. Mesmo quando os pais utilizam algum tipo de comunicação visual, esta comunicação é formada por gestos naturais e sinais caseiros convencionados em família. Ainda que a família aprenda a língua de sinais oficial de seu país, ela não será usuária natural e não a utilizará espontaneamente e, sim, apenas como um recurso auxiliar na comunicação com seus filhos.

Por outro lado, este conflito não ocorrerá em casos de crianças surdas que nasçam em famílias de pais surdos, uma vez que a língua utilizada pela família será a língua de sinais que é natural e de fácil aquisição. A criança surda que tem acesso a uma língua espaço-visual em interação com pais surdos desenvolverá linguagem sem qualquer deficiência ou déficit cognitivo porque terá acesso a uma língua no período ideal para o seu desenvolvimento, tal qual acontece com as crianças ouvintes. De acordo com Meireles (2010):

O ideal é que seja estimulada a convivência de crianças surdas com outros surdos usuários da língua de sinais, principalmente em seu ambiente familiar. Quando a realidade da criança surda não permite a utilização ideal de uma língua de sinais em família, esta exposição poderá acontecer na escola, em comunidades surdas, em associações ou outros espaços alternativos. Estudiosos da área de educação de indivíduos surdos ainda não chegaram a uma conclusão sobre qual a melhor maneira de se expor uma criança surda, filha de pais ouvintes, à sua língua natural. Porém, não há dúvida quanto à necessidade de convivência entre surdos usuários de uma mesma língua para que essa se desenvolva plena e naturalmente.

As línguas naturais exercem a função não apenas de possibilitar a comunicação, mas também a de permitir ao indivíduo desenvolver o instrumental mental chamado linguagem. É através deste instrumental que o ser humano desenvolve as capacidades de utilizar as funções organizadora e planejadora do pensamento. A linguagem só pode se desenvolver com a aquisição de uma língua natural, ou seja, sem linguagem não há desenvolvimento cognitivo, emocional e nem afetivo. Todo indivíduo desenvolve uma linguagem em interação e constante contato com o meio no qual está inserido. Assim, como

todo ser humano, os surdos precisam conviver com outros usuários naturais da língua de sinais para que possam adquiri-la naturalmente, utilizando-a como principal instrumento de construção do pensamento. Podemos entender melhor a relação entre pensamento e linguagem pelos comentários de Goldfeld (2002, p.56), em referência aos estudos de Vygotsky e Bakhtin:

A linguagem possui, além de uma função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem, segundo Vygotsky, segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin, que afirma ser a linguagem, os signos, os mediadores entre a ideologia e a consciência.

É considerando essa perspectiva que o indivíduo surdo encontra-se prejudicado quando privado do acesso a uma língua natural. Os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda acabam instalando-se pela ausência de um instrumento que lhe possibilite contato efetivo com o meio no qual está inserida e não por causa de uma dificuldade cognitiva. A esse respeito, Goldfeld (2002, p.58) afirma:

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que essas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas as comunidade em geral ainda não tem essa compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como incapaz.

Para a referida autora, como para os demais apresentados neste estudo, a fase de aquisição de linguagem em uma criança é de vital importância para o seu desenvolvimento geral, não podendo ser negligenciada. Quanto mais demorada for a aquisição de uma língua, mais danos sofrerá o indivíduo. A Língua Oral demora para ser aprendida pelo surdo e dificilmente será instalada completamente. Ao passo que a língua de sinais, que é uma língua natural, de fácil aquisição para o surdo, possibilita o desenvolvimento de processos mentais em ritmo e maneira tão normais quanto os de uma pessoa ouvinte.

No Brasil, a maioria dos surdos utiliza a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), mas além da LIBRAS, segundo Karnopp (2005) há registros da existência de uma outra língua de sinais entre índios Urubu-Kaapor, habitantes da floresta Amazônica. A língua utilizada por estes índios é a LSKB (Língua Sinais Kaapor Brasileira), que não apresenta

nenhuma relação lexical ou estrutural com a LIBRAS, por não haver nenhum contato entre os usuários de ambas.

Apesar de, no Brasil, existir registros de duas línguas de sinais, a mais usada no território nacional é a LIBRAS e esta apresenta muitas variações de uma região para outra. Da mesma maneira que na língua portuguesa, encontramos palavras diferentes para designar um mesmo objeto, como por exemplo, num lugar se fala mandioca e no outro macaxeira. Na língua de sinais também encontramos sinais diferentes para uma mesma coisa e sinais iguais para coisas diferentes. Desde 10 de Abril de 2002, a LIBRAS foi oficializada no Brasil pela Lei nº. 10.436 e em 22 de Dezembro de 2005, foi regulamentada pelo decreto nº. 5.626. A oficialização da LIBRAS foi uma conquista para a comunidade surda brasileira, conforme verificado na Lei Federal n.º 10.436, de 24/04/2002, referida por Karnopp (2005, p.104):

LEI FEDERAL Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002

Dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com gramática própria, constitui em um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

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

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

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do distrito e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior, no ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

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

Artigo 5º esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002, 181º da independência e 114º da República.

Uma vez reconhecida como língua, a LIBRAS garante aos seus usuários o direito de ter intérpretes em escolas, hospitais, delegacias, repartições públicas, estabelecimentos comerciais e oferece diversificadas opções para que o indivíduo surdo tenha acesso à sua cultura, à sua história e ao saber historicamente acumulado pela humanidade. Ter uma língua reconhecida significa ser reconhecido como capaz de pensar, abstrair, significar, comunicar, questionar, interagir e intervir na sociedade em que vive. Para os surdos, ter sua língua reconhecida significa ter garantido o direito de cidadania e possibilidades de seu exercício.

Considerando o apresentado até então, é possível afirmar a importância da aquisição de uma língua de sinais, o mais cedo possível, pelos indivíduos surdos. Como a maioria desses indivíduos nasce em famílias de ouvintes, que pouco conhecem as comunidades ou instituições de surdos, configura-se a necessidade da escola estabelecer compromisso com um ambiente favorável à aquisição dessa língua. Alunos surdos dificilmente terão condições para a construção de conhecimentos na escola se não dispuserem de uma língua que lhes favoreça a constituição do pensamento.

Portanto, este estudo considera a demanda que os indivíduos surdos têm de serem educados em sua língua natural. Para tal, analisamos a proposta do MEC para o ensino de Libras em escolas públicas.

3.5.2 - O AEE para o ensino de Libras: Aprendizado ou aquisição de língua?

No impasse sobre a necessidade de alunos surdos aprenderem uma língua que lhes possibilite o desenvolvimento da cognição e comunicação o MEC, elaborou proposta de um Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras. De acordo com MEC (Damazio/ 2007), este atendimento é mais uma das modalidades de AEE previsto para o aluno surdo e deve iniciar com um diagnóstico sobre o nível de desenvolvimento linguístico, em horário contrário ao da sala de aula comum. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo, e se estrutura de acordo com estágio de desenvolvimento de Libras em que o aluno se encontra.

Na Figura nº 6 observamos um exemplo de ensino de Libras em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs):



Figura nº 6 - Professora de Libras utilizando cartazes para o ensino de Libras enquanto aluno com surdez se comunica em Libras. (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010)

De acordo com orientação do MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010), o professor deve organizar o AEE de acordo com as especificidades da língua de sinais, prevendo a necessidade de recursos visuais, de estudo e criação de termos científicos a serem incluídos nos conteúdos curriculares. De acordo com a concepção do MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010) o ensino de uma língua requer critérios metodológicos que favoreçam a contextualização significativa, considerando que nem sempre o signo linguístico é motivado. Na organização do AEE, o professor deve planejar o ensino desta língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem como: referências visuais, anotações em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais.

No entanto, faz-se necessário refletir sobre a aquisição de uma primeira língua. A primeira língua de um indivíduo é aquela pela qual ele processa o pensamento e estabelece relações dialógicas com o mundo. Ao nos remetermos ao aprendizado da língua portuguesa por crianças ouvintes, deveremos considerar que nenhum bebê ou criança ouvinte precisa ir para a escola com organização de um atendimento específico para adquirir a sua primeira língua e por meio dela se comunicar com outros indivíduos. Então, por que o aluno surdo precisa de um atendimento especial para aprender a sua língua natural? Línguas naturais precisam ser adquiridas em convívio e não aprendidas em bancos escolares. A escola servirá para ampliar e aprofundar os conhecimentos desta língua no que se refere à norma culta, à gramática, sintaxe, semântica e outros conteúdos formais. Este aprendizado poderá acontecer por meio da criação da disciplina de Libras, por exemplo. Assim como, acontece com alunos

ouvintes em relação à língua portuguesa. Crianças ouvintes adquirem a língua portuguesa em família por meio do uso natural da mesma e vão à escola para aprenderem a norma culta e a gramática desta língua. Portanto, quando consideramos o aprendizado de Libras pelos alunos surdos, precisamos pensar na necessidade que esses alunos apresentam de adquirir uma língua naturalmente. Uma língua natural não se adquire com hora e tempo determinado, em atendimentos planejados, formatados e conduzidos. De acordo com Pereira (2012, p.239):

Como bem lembra Marcuschi (2001), as línguas se fundem em usos. Assim, não serão primeiramente as regras nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua. Para o mesmo autor, são as formas que se adequam aos usos e não o inverso. Assim como para os ouvintes, também no trabalho com os surdos a linguagem deve ser vista como resultado da interação entre sujeitos, ou como refere Citelli (2001), lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências, onde falas entram em choque com outras falas formando uma rede na qual muitas vezes é difícil localizar as matrizes discursivas.

Dessa maneira, concordamos com Pereira a respeito da necessidade de interação para o desenvolvimento da linguagem e colocamos sob suspeita a organização proposta pelo MEC em que alunos surdos devem aprender Libras durante atendimentos específicos de AEE. Reiteramos a importância da Libras ser adquirida como língua natural em convívio com outros usuários proficientes dessa língua. Não se pode admitir como estratégia positiva que alunos surdos tenham hora marcada para aprender sua primeira língua. A língua de sinais, como todas as línguas naturais, precisa ser adquirida naturalmente por meio de experiências significativas e não aprendida sistematicamente durante aulas programadas. Portanto, faz-se importante que a escola promova oportunidades de convivência entre usuários da língua de sinais para que as crianças surdas adquiram sua língua de maneira espontânea.

É possível entender essa necessária distinção entre aquisição e aprendizagem de uma língua em Quadros (2008, p. 86-87):

Distinção entre aquisição e aprendizado – o processo de aprendizagem, relacionado com o processo de conhecimento consciente (explícito), depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística espontânea.

Assim, podemos considerar que para o aluno surdo, o processo de assimilação da língua de sinais é considerado ideal quando acontecer de maneira inconsciente, implícita, conduzindo ao desenvolvimento de competências linguísticas por meios espontâneos. Ao contrário da língua

portuguesa, que por ser uma segunda língua e pela inviabilidade de acontecer um aprendizado natural pela privação auditiva, precisa ser aprendida, por meio de atividades didáticas relacionadas com aspectos formais da língua. Ou seja, recomenda-se que a língua portuguesa será aprendida por meio de um processo consciente e sistematizado, ao passo que a língua de sinais deve ser adquirida de maneira natural e espontânea.

No entanto, a orientação do MEC estabelece que alunos surdos devam estudar em turmas comuns com alunos ouvintes onde a língua de instrução é a língua portuguesa. No turno contrário, o aluno surdo deve frequentar o AEE para aprender a sua língua natural. Isso significa que na sala de aula comum, na maioria das vezes, o aluno surdo não terá contato com a língua de sinais e que as relações não se estabelecerão por meio de sua primeira língua.

A proposta do MEC em realizar o ensino de Libras nos atendimentos educacionais especializados, demonstra que existe alguma informação sobre a necessidade do aprendizado de Libras por crianças surdas. Revela também, a intenção de respeitar a necessidade dos alunos surdos. No entanto, fica claro que ainda existe pouco conhecimento a respeito dos indivíduos surdos, sua língua, cultura e das necessidades em função de suas especificidades linguísticas. A legislação enfatiza o direito dos surdos à língua de sinais, o MEC prevê o uso e ensino desta língua, mas ainda não demonstraram ter encontrado o caminho para uma prática significativa no ensino de alunos surdos. As propostas orientadas pelo MEC se mostram insipientes e estão longe de atenderem as necessidades destes alunos.

Diante da constatação, acrescentamos ainda a preocupação com a inclusão de alunos surdos referida por Santos e Campos (2013, p. 24):

Frente às inúmeras e diversas publicações de documentos pelo Ministério da Educação com relação à educação inclusiva, preocupa-nos especialmente a educação de surdos. Esta comunidade tem certo destaque em meio às demais deficiências, devido à diferença linguística, que exige e demanda cuidados maiores quando se fala em inclusão.

Quando as referidas autoras afirmam que alunos surdos se diferenciam em relação aos alunos com as demais deficiências, o fazem com base na questão linguística que se impõe sobre os indivíduos surdos. Assim, um aluno com deficiência, que não seja surdo, ao participar de um ambiente inclusivo, poderá estabelecer relações por meio de uma língua comum a todos, que no caso das escolas brasileiras é a língua portuguesa. No entanto, o aluno surdo, por não ter acesso natural à língua da maioria, ficará privado das relações e dos aprendizados em escola inclusiva que não desenvolva estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades linguísticas.

Com esta constatação não se pretende, neste estudo, afirmar que alunos surdos não podem se beneficiar da inclusão escolar. Pelo contrário, o direito de acesso e permanência dos alunos surdos em escolas públicas deve ser garantido. No entanto, faz-se necessário pensar sobre as estratégias e organizações pedagógicas tendo em vista a aquisição da língua de sinais como primeira língua dos alunos surdos de maneira natural e por meio de interações significativas com profissionais surdos proficientes nessa língua.

Sobre essa questão, Quadros (2007, p.5) acrescenta elementos importantes:

Nesse contexto, a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais.

Portanto, não basta admitir a importância da língua de sinais para alunos surdos e pensar que esta língua poderá ser adquirida e significada com hora marcada e em espaço específico. Faz-se importante considerá-la como elemento constituidor desses indivíduos na produção de significados a respeito de si e dos outros com os quais se relaciona. Essa possibilidade somente se concretiza no encontro e na interação entre indivíduos surdos usuários naturais da língua de sinais. E os encontros e as interações precisam acontecer durante todo o tempo em que o aluno estiver na escola. Todas as relações precisam acontecer em língua de sinais. As dúvidas, os questionamentos, as interações, as conquistas, as frustrações, as inquietações precisam acontecer livremente em uma língua natural e não depender de mediação linguística durante todo tempo.

Assim, considerando a discussão e a reflexão até então desenvolvidas, é possível afirmar a necessidade do aluno surdo **adquirir** a língua de sinais de maneira natural, e **não aprendê-la** por meio de estratégias artificiais com data, hora e local determinados para aprendizado e utilização.

3.6 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino de língua portuguesa: Qual o lugar da língua portuguesa na escolarização de alunos surdos?

Para iniciar a reflexão a respeito do aprendizado de Língua portuguesa por alunos surdos, considerando o exposto até o momento, faz-se necessário destacar que, em uma perspectiva bilíngue, o aprendizado da língua portuguesa por pessoas surdas sempre acontecerá como segunda língua e os processos mentais que viabilizarão o aprendizado da mesma se darão por intermédio da língua de sinais que deve ser a primeira língua. Ao considerarmos a função da escola no ensino de língua portuguesa, devemos destacar a oportunidade de contato e fluência dos alunos surdos com a língua de sinais. Considerando que as línguas orais necessitam de feedback acústico fonatório e que os surdos possuem um impedimento sensorial para tal, a língua portuguesa será sempre uma língua artificial para o surdo. Nesse caso, o aluno surdo precisa adquirir uma língua que sirva como suporte do seu pensamento, viabilizando assim as abstrações, significações e construções mentais para compreender uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa, pois, de acordo com Quadros e Schmidt (2006, p. 28-29):

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. (...) A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo.

Portanto, fica clara a importância e a necessidade do uso da língua de sinais em qualquer processo de aprendizado de língua portuguesa por crianças surdas. Não podemos esquecer que durante os processos de aprendizagem de uma língua a riqueza de informações e as interações se tornam fundamentais. É necessário que o aprendizado adquira significado e valor para o aprendiz e é através da língua de sinais que o aluno surdo terá possibilidades de interagir com as pessoas a sua volta e significar o mundo em Libras e língua portuguesa. A esse respeito, Silva (2008, p.36) enfatiza:

Nós surdos, temos a necessidade de ter uma pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais. Não se trata de querermos construir um mundo a parte, mas sim de queremos ter nossas diferenças respeitadas, por isso, é importante que se atente para o como acontece o processo de inclusão. A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. Existem diferenças que ultrapassam o uso da língua, logo não se resolveria apenas disponibilizando intérpretes nas salas de aula. Pensar a pedagogia que o ensino para alunos surdos requer é o primeiro passo para fazer acontecer o processo de inclusão.

Dessa maneira, a referida autora surda chama a atenção para o cuidado que se deve ter no que se refere à inclusão e aos procedimentos de ensino para alunos surdos que se diferem das estratégias necessárias para alunos ouvintes. Assim, estudos sobre a aquisição de língua portuguesa apontam para uma perspectiva de letramento do aluno surdo desvinculada de antigos métodos fonéticos, uma vez que não se ocupam da forma oral e não ensinam a ler e escrever com base nos sons das palavras. Ao considerar as experiências, as vivências e as oportunidades de expressão, a pedagogia atual tende a estimular e valorizar as produções literárias, os registros espontâneos e a relação constante com a leitura e escrita por meio da língua de sinais.

Mais uma vez, consideramos Silva (2008, p.38), que por ser surda, nos apresenta elementos significativos a respeito do aprendizado de língua portuguesa para alunos surdos:

É consenso que o ato de escrever não depende da fala, contudo, admite-se a existência de conexões entre a audição, leitura, escrita e vocalização. Logo uma pessoa que não utiliza o canal auditivo terá a necessidade de aprendizagem diferenciada para compreensão da língua oral. Nós surdos, além de não utilizarmos a audição, como os ouvintes, temos uma língua que nos possibilita a construção da comunicação e das relações simbólicas necessárias ao desenvolvimento do pensamento, a qual é dada de forma diferente das línguas orais. Somos “pessoas visuais”.

Neste sentido, o aprendizado da língua portuguesa implicará em procedimentos mais pedagógicos do que linguísticos. Ou seja, o ensino da língua portuguesa para surdos poderá ter resultados positivos se considerar as características culturais e a influência da língua de sinais, como base para a elaboração dos planos de aula, das estratégias e dos recursos utilizados.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, o MEC orienta que este deve acontecer por meio de mais uma modalidade de AEE. Anteriormente refletimos sobre o AEE em Libras, o AEE para o ensino de Libras e, desta vez, falaremos do AEE para o ensino de Língua portuguesa.

De acordo com material destinado à formação de professores, elaborado pelo MEC (Damázio, 2007), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o ensino de Língua Portuguesa acontece na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) em horário diferente ao da sala de aula comum. O ensino deve ser desenvolvido, preferencialmente, por um professor formado em língua portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho com alunos surdos.

Nessa perspectiva, o MEC (Alves, Ferreira e Damázio, 2010 p.18) preconiza:

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngue - Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus da aprendizagem formal da língua portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

Vale destacar, que o referido material do MEC ainda afirma que o processo de leitura e escrita deve ser entendido como a relação que o indivíduo estabelece com a própria experiência por meio do texto. Faz-se importante propiciar a interlocução entre o escritor e o leitor mediados pelo texto, num movimento que estimula seus mecanismos perceptivos, do todo para as partes e vice-versa. Assim, considera-se que ensinar alunos com surdez a produzir textos em português objetiva torna-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidade de interagir conscientemente com práticas da língua oficial.

No entanto, no mesmo material do MEC (Alves, Ferreira e Damázio/2010, p.20) encontramos determinações que causam estranheza:

No momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita **o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado.** Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso. (...) Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, **o aluno pode utilizar a leitura labial** (caso tenha desenvolvido habilidade) e a leitura e a escrita. (grifo meu)

Nessa afirmativa, o MEC consegue demonstrar, claramente, o papel da língua portuguesa no ensino colonizador, proposto pelo sistema educacional vigente. Depois de tantas afirmações a respeito da importância da língua de sinais e de seu aprendizado, como o MEC pode afirmar que a Libras não é indicada como intermediadora no processo de aprendizado de uma segunda língua? Para agravar, o referido documento ainda considera a possibilidade de o aluno fazer leitura labial para ter acesso às informações. Esta afirmativa evidencia a herança de uma educação baseada em pressupostos clínicos e patológicos, onde o aluno surdo precisa ser “tratado”, reabilitado para ser inserido no processo de ensino considerado normal. A esse respeito, podemos nos apoiar nas considerações de Quadros¹⁵

¹⁵ Disponível em http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos.pdf . Acesso em 03/04/2014

(http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/edu_surdos) sobre a “quase-aceitação” da libras como primeira língua de alunos surdos:

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão.

Dessa maneira, percebemos que a proposta do AEE para o ensino de língua portuguesa, assume a postura de admitir a língua de sinais, mas ainda como coadjuvante no processo de letramento dos alunos surdos. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos. Ao desconsiderar a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura presa à gramática e tendo apenas os sinais como apoio, limita-se o desenvolvimento dos alunos surdos, subordinando-se à estrutura sintática da língua portuguesa. Assim, de acordo com Karnop (2008): “Predomina na escola a leitura do professor, desconsiderando as possibilidades de leitura dos alunos e desconsiderando a leitura como tradução”.

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos inseridas nas escolas que atuam na perspectiva da educação inclusiva. Essas práticas vêm sendo orientadas pelo MEC em materiais desenvolvidos com vistas à formação de professores. De acordo com o MEC (Damázio/2007) o objetivo principal desta proposta de AEE é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual nos alunos com surdez para que sejam capazes de utilizar a língua portuguesa escrita de maneira significativa. Para que isso aconteça, o MEC orienta a utilização de diversos recursos e materiais, amplo acervo textual em língua portuguesa, dinamismo e criatividade na elaboração das atividades pedagógicas, entre outros. No entanto, não se percebe ênfase na língua de sinais como primeira língua do aluno surdo. Na Figura nº 7, disponibilizada em material produzido pelo MEC, são observadas aulas de AEE para o ensino de Língua portuguesa em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).



Figura nº 7- Ensino de Língua portuguesa para alunos surdos em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). (Alves, Ferreira e Damázio/2010)

Na Figura nº 7, a professora utiliza recursos visuais para o ensino de língua portuguesa, configurando-se como estratégia pedagógica importante para o aprendizado de alunos surdos. As imagens podem servir como um suporte, mas jamais substituir as significações possibilitadas pela língua de sinais. Portanto, a diversidade de recursos e estratégias pedagógicas será sempre enriquecedora, desde que ao aluno surdo seja possibilitado o uso de sua língua natural, a língua de sinais.

Ao fazer referência ao aprendizado de língua portuguesa por alunos surdos, Quadros (2008, p.98) afirma que: “Os surdos a adquirem de forma silenciosa, graficamente através da instrução sistemática”. Portanto, o trabalho realizado na Sala de Recursos multifuncional pode ser um facilitador para o aprendizado de língua portuguesa por alunos surdos se considerarmos que a língua portuguesa não é uma língua natural para o surdo e nem é por meio dela que o aluno processará seu pensamento. Então, uma vez, tendo domínio da língua de sinais como primeira língua e diante da necessidades de aprendizado de língua portuguesa, faz-se importante uma proposta em espaço, tempo e materiais específicos. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) pode ser considerada um espaço privilegiado para essa função. No entanto, faz-se importante considerar a afirmativa de Quadros (2008, p. 34):

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado, trazendo seus conceitos adquiridos na própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português.

Assim, destaca-se a importância do aprendizado de língua de sinais por alunos surdos. Pois, é nessa língua que poderão compreender que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que essas devem ser situadas em contexto discursivo. Nessa perspectiva, a leitura e escrita estão estreitamente vinculadas à produção de sentidos, devendo ultrapassar o âmbito da sala de aula tornando-se significativas às suas vidas.

Ao pensar uma educação com significado à vida, destacamos Karnop (2012, p.233):

É crucial lutar por um clima educacional, linguístico e cultural que proporcione mudanças, autonomia e emancipação e não apenas uma tolerância da pluralidade de manifestações, em que as manifestações críticas permanecem enclausuradas com o confinamento de guetos culturais.

Assim, concordamos com Karnop à luz do pensamento de Adorno (2006) ao considerar que uma educação que se proponha democrática demanda a formação de indivíduos para emancipação, alertando para a necessidade de esclarecimento dos indivíduos em direção da formação para autonomia.

3.7 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a educação de surdos na perspectiva inclusiva (bilíngue)?

Considerando a discussão reflexiva até aqui desenvolvida a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos, faz-se necessário retomar e analisar as orientações propostas pelo MEC. De acordo com os materiais elaborados pelo MEC para formação de professores em AEE, orienta-se que alunos surdos constituam turmas frequentadas por alunos surdos e ouvintes (sendo a maioria ouvinte) e que frequentem Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), no contra-turno para atendimento complementar de:

- AEE em Libras - que consiste na aprendizagem de conteúdos ensinados em Libras
- AEE para o ensino de Libras – que consiste em aulas de Libras para os alunos surdos.
- AEE para o ensino de Língua Portuguesa – que consiste em aulas sistematizadas para o aprendizado da língua portuguesa escrita.

Dessa maneira, percebemos que o professor de AEE deve se organizar para atender todas as demandas de língua, cultura, conceituação e aprendizado de maneira ampla. Então, se todas essas necessidades forem atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado, que foi concebido como ensino complementar ao ensino regular, o que sobra para ser destinado à sala de aula comum? Qual a função da sala de aula para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva bilíngue? A esse respeito encontramos apoio na fala de Santos e Campos (2013, p. 23):

Definitivamente esta é uma visão deturpada das orientações legais, bem como do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo. Não se pode entender a Libras como complementar ou acessório no ambiente escolar, ela é a base para todo o aprendizado deste aluno e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue.

Assim, percebemos que existe uma lei que determina e orienta a educação de surdos na perspectiva do bilinguismo. No entanto, o entendimento que se tem de educação bilíngue para pessoas surdas, ainda, encontra-se deturpado e com encaminhamentos que, na maioria das vezes, não atendem às necessidades dos indivíduos surdos. Sabemos que educação na perspectiva bilíngue enfrenta constante tensão devido às políticas educacionais de nosso país que entendem contraditoriamente o conceito de educação bilíngue.

Continuando a análise a respeito das orientações do MEC, faz-se necessário refletir sobre a função da sala de aula comum para o aluno surdo. Se estes alunos são orientados a frequentarem turmas compostas, em sua maioria, por alunos ouvintes, se a língua de instrução e interação nessas turmas é a língua portuguesa oral e se as relações não se estabelecerão de maneira espontânea, impedidas pelo não uso de uma língua em comum e se todas as necessidades do aluno surdo precisarem ser atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). Então, a sala de aula terá, apenas, uma função social? Nesse sentido, com base na organização escolar proposta pelo MEC, podemos considerar que a Sala de aula comum não assume nenhuma função significativa para o aluno surdo. Mesmo a possibilidade de socialização será insipiente, uma vez que não existindo uma língua compartilhada, também não acontecerão interações significativas. Para além desta constatação há de se considerar que a maioria dos alunos surdos vem de famílias ouvintes e se precisarem estabelecer contato para socialização com outros indivíduos ouvintes, esta relação poderá acontecer em família, em instituição religiosa, em clubes, na rua onde mora ou em diversas outras instancias sociais.

Portanto, sabemos que existe legislação que legitima os direitos dos indivíduos surdos com relação à sua língua, cultura, identidade e direito de ser educado em uma perspectiva bilíngue que privilegia a língua de sinais como primeira língua. O grande enfrentamento percebido em pesquisas e em observações empíricas está em providenciar estratégias e estruturas educacionais que viabilizem os direitos dos indivíduos surdos a uma educação bilíngue, que legitimem a participação de profissionais surdos, que se contraponham à educação que limita, segrega e desacredita no indivíduo surdo.

Nesse sentido consideramos o pensamento de Adorno (2007) que em seu texto destinado à análise da semicultura e da indústria cultural defende que a educação deveria ser uma arma de resistência contra a indústria cultural, na intenção de formar uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvelar as contradições da vida social e capacitá-los para o exercício de resistência de uma cultura fundamentalmente humana contra a cultura banalizada pela indústria cultural. Segundo Adorno, essa seria a função da educação e quanto a essa perspectiva, nos remetemos à educação de alunos surdos, considerando as necessidades que esses indivíduos têm de acesso à sua língua natural, LIBRAS, como também aos espaços dialógicos. E, por intermédio dessas oportunidades, se formar para a resistência e para a contradição na sociedade onde impera a hegemonia da cultura ouvinte.

3.8 – O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos no Programa de Bilinguismo do Município de Niterói

De acordo com entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos deste estudo, com documentos internos cedidos pela Coordenação de Educação Especial da Fundação Municipal de Educação e com observações do cotidiano nas escolas estudadas, foi possível perceber que na perspectiva bilíngue de educação de surdos, o Programa de Bilinguismo para alunos surdos no Município de Niterói, está estruturado e implementado de maneira diferente das orientações do Ministério da Educação (MEC). Esta característica se relaciona com a autonomia que os sistemas públicos de ensino têm em se estruturar para atender às demandas dos alunos com deficiência. Ao fazer uso desta autonomia, percebe-se que o município de Niterói vem se organizando para atender às necessidades dos alunos surdos no que se refere à aquisição de Libras, ao ensino dos conteúdos curriculares, à identidade e cultura surda como veremos nas análises adiante.

De acordo com Meireles (2010) e com minhas observações como coordenadora do Programa de Bilinguismo, percebe-se que a maioria dos alunos surdos encontra-se em grupos de referência denominados de Turmas bilíngues. Ou seja, alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental estudam em salas de aula compostas exclusivamente por alunos surdos. De acordo com a Portaria nº 878 (FME, 2009), as turmas bilíngues podem ser compostas por até 15 alunos surdos. Mas, observa-se que, em média, essas turmas têm dez alunos, devido à necessidade de comunicação visual entre a professora bilíngue (fluente em LIBRAS e português escrito) e os alunos surdos. Essas turmas também contam com a presença de um surdo adulto, denominado professor de Libras, que atua como modelo de língua e identidade para as crianças surdas, além de desenvolver as atividades de ensino sistemático da gramática de Libras.

Em um estudo de Meireles (2010), ao ser considerada essa organização pedagógica na Escola Municipal Paulo Freire, onde os surdos convivem em sala de aula somente com outros surdos, houve questionamento a respeito da denominação ‘turmas bilíngues’, tendo sido elaborada a seguinte questão: Não seriam essas turmas consideradas como classes especiais? Dentre as respostas, destaca-se a da professora Norma (p. 115), Coordenadora da Equipe de Educação Especial da FME de Niterói:

Se falarmos de sala como apenas um espaço físico, se estiver se delimitando as quatro paredes, poderia ser denominada uma classe especial porque os alunos que estão lá são todos surdos. Só que nossa concepção de sala de aprendizagem é muito mais ampla do que as quatro paredes. A gente acredita na escola como espaço de aprendizagem. No momento em que os alunos têm as suas atividades corriqueiras dentro da escola, como laboratórios de teatro, refeitório, recreio, passeios, atividades de pátio, oficinas, eles estão convivendo com as duas línguas. Agora, eles estão somente entre surdos na primeira etapa porque ainda precisam amadurecer sua língua e cultura. Eles ainda precisam de mais amadurecimento. (...) Essa é uma maturidade linguística que eles vão adquirindo ao longo do tempo de convívio com outros surdos.

Com base na narrativa da professora Norma, percebe-se que há preocupação em garantir aos alunos surdos o convívio com a língua e cultura surda em todas as escolas que atendem aluno surdos, de maneira que estes alunos possam se desenvolver em interação com a comunidade escolar e, primordialmente, se constituam e se reconheçam como indivíduos surdos detentores de uma língua natural e uma cultura.

Os resultados do estudo de Meireles (2010) revelaram que o município de Niterói tem uma organização pedagógica de educação para alunos surdos que difere da organização pedagógica proposta pelo MEC. No entanto, com base nas argumentações de

Adriana, atual coordenadora de Educação Especial do município de Niterói, a proposta de organização pedagógica para atender alunos surdos tem fundamento na educação bilíngue e na promoção de um ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento educacional.

Durante as observações e coleta de dados, foi possível observar algumas características do Programa de Bilinguismo, substitutivo ao AEE, proposto pelo MEC, nas Escolas Municipais Paulo Freire e Ernani Moreira Franco:

- Alunos surdos, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, encontram-se agrupados em turmas constituídas exclusivamente por alunos surdos.
- As turmas bilíngues são regidas por professores bilíngues, acompanhados de um professor surdo de Libras.
- As aulas são planejadas e desenvolvidas tendo por base e modelo o aluno surdo.
- A língua de instrução das turmas bilíngues é a língua de sinais.
- Os alunos surdos adquirem língua de sinais em convívio com outras crianças e adultos surdos.
- Crianças surdas com outras deficiências são acompanhadas por professor de apoio bilíngue e frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) no mesmo turno da sala de aula comum.
- Alunos surdos, do sexto ao nono ano do ensino fundamental, estão incluídos em turmas de alunos ouvintes, onde a língua de instrução é o português. No entanto, contam com a presença de um intérprete de Libras em tempo permanente.
- Do sexto ao nono ano, os professores não são bilíngues, não conhecem as especificidades do ensino de alunos surdos e as aulas são planejadas com base no modelo de aluno ouvinte.
- Alunos surdos, do sexto ao nono ano, são acompanhados com AEE para ensino de língua portuguesa, no contra-turno na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Tais características foram apresentadas pela atual coordenadora de Educação Especial do município de Niterói e corroboradas durante as entrevistas realizadas para este estudo, com as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), as professoras bilíngues e também com os profissionais surdos participantes do estudo. De acordo com as professoras participantes, a maioria dos alunos surdos não necessita do AEE em Salas de

Recursos Multifuncionais (SRMs) por terem suas demandas educacionais atendidas nas turmas bilíngues. Assim, de acordo com a narrativa da professora Ester:

“Os alunos surdos daqui desenvolvem a língua de sinais, aprendem os conteúdos, conversam com os colegas, interagem com o aprendizado em sua sala de aula que é a turma bilíngue. Eles não precisam da sala de recursos multifuncionais (SRMs). Só os alunos que têm outros comprometimentos que precisam ir para o AEE. Mas, eles não vão para lá aprender conteúdo e nem língua de sinais. Eles usam a língua de sinais, mas lá eles participam de atividades de memória, atenção, de sequência, raciocínio lógico e outras atividades, de acordo com as necessidades da outra deficiência que eles têm e não da surdez.”

Considerando a narrativa da professora Ester, sabe-se que o Programa de Bilinguismo do município de Niterói dispõe de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, os alunos surdos frequentam a SRMs somente quando apresentam outra deficiência além da surdez. Assim, o Programa de Bilinguismo, de acordo com as narrativas das professoras bilíngues, tem a intenção de atender às necessidades educacionais dos alunos surdos em seu grupo de referência, no qual estão imersos na sua língua e cultura e que, por seu intermédio, possam se aproximar da língua majoritária.

Consequentemente, é possível perceber que o Programa de Bilinguismo do município de Niterói, imprime um significado distinto ao AEE oportunizado aos alunos surdos do programa proposto pelo MEC. Enquanto o MEC recomenda atendimentos específicos em Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) para aquisição da base conceitual, para o aprendizado da Libras e para o aprendizado da língua portuguesa, o Programa de Bilinguismo do município de Niterói se estrutura, se organiza e se operacionaliza tendo por base a perspectiva de que o aluno surdo precisa ter a totalidade de suas necessidades educacionais atendidas em sala de aula. Então, percebemos que o Programa de Bilinguismo do município de Niterói tem características que provocam a necessidade de sua problematização e análise. Principalmente, no que se refere às estratégias pedagógicas e organização do ensino para o atendimento educacional dos alunos surdos. Tal problematização e análise serão desenvolvidas no próximo capítulo deste estudo, ou seja, na apresentação, problematização discussão e análise dos dados.



Disponível em <http://atividadesparaeducacaoespecial.com/>

CAPÍTULO IV

4 - Educação e inclusão escolar de alunos surdos: Caracterizando Programa de Bilinguismo do município de Niterói

Este capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados, tendo como suporte teórico-metodológico o pensamento de Theodor W. Adorno, representante da teoria crítica da sociedade, e Carlos Skliar, no que se refere às abordagens político-filosóficas referentes à educação de alunos surdos, como suporte teórico-metodológico de análise e compreensão das questões e objetivos propostos para este estudo.

Foi considerado o pensamento de Adorno, no que se refere à teoria crítica da sociedade no sentido de um processo educacional democrático. Essa teoria foi adotada, considerando a escola como lugar de autocrítica do esclarecimento e de visualização das ações de dominação cultural, visando não permitir a reprodução da dominação. Para tal, a educação é considerada como movimento capaz de constituir uma sociedade com respeito às diferenças na formação dos indivíduos autônomos e emancipados, capazes de nela atuarem criticamente.

Ainda no sentido de uma educação democrática, pensou-se na inclusão de alunos surdos com base no pensamento de Skliar, na perspectiva de uma educação que respeite as singularidades referentes à língua e cultura próprias da comunidade surda. Para tal, foi considerado o bilinguismo como opção metodológica no atendimento às demandas dos alunos

surdos, considerando sua formação com base na língua de sinais, como primeira língua e a língua portuguesa escrita, como segunda língua.

No que se refere ao material e aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas observações no cotidiano escolar, análise documental e aplicação de questionário com professores bilíngues, professores de Libras e professores de sala de recursos, das Escolas Municipais Paulo Freire e Ernani Moreira Franco, localizadas no bairro Fonseca, no Município de Niterói/ RJ, focando questões quanto à inclusão de alunos surdos e à organização pedagógica do Programa de Bilinguismo para alunos surdos do município de Niterói.

A observação no cotidiano escolar aconteceu durante os quatro anos nos quais se realizou este estudo. Por eu ser professora componente da equipe de Coordenação da Educação Especial do Município de Niterói, muitas oportunidades se apresentaram às minhas observações. As situações cotidianas e espontâneas como aulas, passeios, conversas no pátio, brincadeiras, horários de entrada e saída, intervalos, festas, entre outras, se configuraram como valiosas fontes de pesquisa, uma vez que não sendo programadas, tenderam a revelar a realidade de maneira autêntica e verdadeira. Fiz uso de um caderno de campo na qual foram anotadas situações cotidianas das escolas que poderiam contribuir com este estudo. Ressalto que também utilizei como dados, as conversas realizadas com as professoras da sala de recursos e com a direção da escola.

A análise documental foi realizada por leitura e análise de documentos cedidos pela coordenação de Educação Especial e registros internos das escolas pesquisadas. Como esses documentos estavam em formato digital, foram enviados por e-mails o que me permitiu ler e analisá-los fora do horário escolar. Foram analisados documentos que fundamentam o Programa de Educação Bilíngue para alunos surdos no Município de Niterói, como: Projeto inicial e de Educação Bilíngue para alunos surdos; Projeto posterior ampliado, plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores do município, portarias sobre a educação especial, entre outros. Na intenção de afirmar um ‘estranhamento’ de minha parte e evitar a inibição e/ou influência nas respostas dos sujeitos participantes deste estudo, por nossa relação cotidiana, o questionário foi enviado e recebido por correio eletrônico, com um prazo de, aproximadamente, um mês para o envio das respostas. Penso que dessa maneira, os sujeitos puderam se sentir mais à vontade para expressar suas opiniões sem sentirem-se inibidos ou com tendência a determinadas respostas por estarem à minha frente. Penso que as respostas por escrito deram liberdade e flexibilidade para os sujeitos se expressarem. Assim, percebi essa opção como favorável.

No caso dos participantes surdos, que foram três professores de libras, o questionário foi aplicado pessoalmente com gravação em vídeo. Foi necessário que eu fizesse as perguntas em Libras, filmasse em vídeo e posteriormente interpretasse e transcrevesse suas respostas para o português para serem utilizadas no estudo. Vale destacar que me senti capacitada para interpretar tais respostas, sem que houvesse nenhuma possibilidade de desqualificação ou dúvidas a respeito das respostas em LIBRAS, uma vez que sou professora bilíngue, intérprete e professora de LIBRAS com certificação dada pelo MEC e experiência no diálogo e convivência com a comunidade surda.

O questionário privilegiou quatro eixos básicos, a seguir: a) a inclusão; b) O Programa de Bilinguismo; c) Língua, identidade e cultura surda; d) Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Em relação ao primeiro eixo, foram formuladas as seguintes questões:

- 1-O que você pensa sobre educação inclusiva?
- 2- O que você acha necessário para a inclusão de alunos surdos na escola?
- 3-Como você avalia a inclusão de surdos na escola em que atua no município de Niterói?
- 4 - De que maneira a escola se organiza para atender aos alunos surdos? Qual a estrutura disponível? (inclusão em turma regular com surdos e ouvintes? turmas com apenas alunos surdos? turmas com diversas deficiências? atendimentos individuais? reagrupamentos por afinidade de idade, conteúdo ou língua? Ou outros?)
- 5 – Em sua opinião, como esta estrutura contribui no processo de aprendizagem dos alunos surdos?
- 6- Como a comunidade escolar reage à inclusão de alunos surdos?
- 7- Para você, a escola oportuniza interações entre alunos surdos e ouvintes? Como isso acontece?

A organização do segundo eixo levou em consideração as seguintes questões:

- 1 - Quais os desafios enfrentados pela escola na educação de alunos surdos?
- 2 - Quais as conquistas obtidas no processo de inclusão de alunos surdos?

3- Como você percebe a participação da FME na educação de alunos surdos na escola? Comente.

4- Há debates e/ou estudos acerca da educação inclusiva e/ou inclusão de alunos surdos na escola ou na Rede Municipal de Educação de Niterói?

5 - Como você percebe o processo de aprendizagem dos alunos surdos na escola? Há uma metodologia e currículo específicos para o ensino dos diversos conteúdos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais?

6- O currículo e as estratégias pedagógicas adotadas com os alunos surdos se assemelham aos dos alunos ouvintes? Por quê?

7 - Por que a denominação turmas bilíngues e não classes especiais para surdos?

O terceiro eixo se preocupou com as seguintes questões:

1- Qual o significado que a LIBRAS assume na concepção dos alunos ouvintes da escola? Sempre foi assim? Se mudou, como se deu essa mudança?

2- Os alunos surdos chegam à escola sabendo a LIBRAS? Quando não, como a adquirem?

3 – Há um currículo e metodologia específica de Ensino de Libras como primeira língua para alunos surdos da escola?

4- Os ouvintes da escola adotam a LIBRAS na comunicação com os alunos surdos? Como ocorre a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes?

5 - A língua de sinais é a língua de instrução para os alunos surdos da escola? Comente:

6 – Qual papel o profissional surdo adulto assume no processo pedagógico dos alunos surdos?

7 – Em sua opinião, de que maneira a cultura surda é percebida no ambiente escolar?

E, finalmente, no quarto eixo foram propostas as seguintes questões:

1- Quais os critérios para que um aluno seja acompanhado pelo AEE? Quem estabelece esses critérios?

- 2- Os alunos surdos da escola são acompanhados pelo AEE na SRMs?
- 3- Qual o tempo e frequência de atendimento dos alunos surdos nas SRMs?
- 4- Que outras estratégias, além do AEE na SRMs a escola apresenta para oportunizar acesso ao conhecimento dos alunos surdos?
- 5- O AEE se articula com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula? Quais as implicações dessa possível articulação pedagógica?
- 6- Como a escola se organiza para atender alunos surdos com outras deficiências associadas na sala de aula e no AEE? E quanto aos alunos surdocegos? Existe alguma organização específica para o acompanhamento pedagógico desses alunos?
- 7- – Existe um currículo e estratégias específicas para o Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos?
- 8- Considerando a orientação do MEC no que se refere aos três eixos do AEE para alunos surdos, comente como eles são desenvolvidos na escola onde você atua no município de Niterói.

- Ensino dos conteúdos curriculares por meio da LIBRAS
- Ensino de LIBRAS como primeira língua:
- Ensino de Português como segunda língua

Os sujeitos deste estudo foram definidos de acordo com a atuação e maior contato com a educação bilíngue na escola. Para tal foram enviados questionários para todos os professores bilíngues, professores de Libras e professores de Sala de Recursos das Escolas Municipais Paulo Freire e Ernani Moreira Franco. A maioria dos profissionais respondeu ao questionário enviando por e-mail. No entanto, alguns não responderam ao questionário e não retornaram as respostas. Então ficamos com as respostas dos profissionais assim distribuídos:

Na Escola Municipal Paulo Freire: 3 (três) professores de Sala de Recursos Multifuncionais do total de 5 (cinco); 0 (zero) professores de Libras do total de 1 (um); 3 (três) professores bilíngues do total de 3 (três).

Na Escola Municipal Ernani Moreira Franco: 1 (uma) professora da Sala de Recursos Multifuncionais do total de 1 (uma); 3 (três) professores bilíngues do total de 3 (três) e 3 (três) professores de Libras do total de 3 (três).

Sobre os dados apresentados pessoais e profissionais, verificou-se que os profissionais se mostram com idades variadas, a maioria é mulher e possui graduação e a metade dos sujeitos possui pós-graduação. Percebe-se também que metade dos profissionais apresenta de 3 à 8 anos de experiência na área, enquanto a outra metade se revela com mais de 10 anos de experiência. Outro dado significativo é a informação de que, apenas, uma professora não apresenta proficiência em Libras. Todos os outros dominam a língua de sinais e a utilizam na relação com os alunos surdos. Estes dados revelam que os profissionais que atuam com alunos surdos na referida escola apresentam uma elevada formação profissional e experiência no magistério, o que se configura como rica possibilidade de buscar alternativas e estratégias na inclusão educacional de alunos surdos.

Com o objetivo de preservar a privacidade dos profissionais, sujeitos deste estudo, os mesmos foram identificados por pseudônimos. No quadro abaixo estão dispostas algumas das características desses profissionais, a seguir:

Pseudônimo	Idade	Sexo	Formação	Área de atuação	Tempo de Atuação no magistério	Tempo de atuação com surdos	Proficiência em libras¹⁶
Tereza	49	F	Professora com graduação em pedagogia e especialização em Psicopedagogia	Sala de Recursos Multifuncionais	22 anos	22 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)
Ester	30	F	Professora com graduação em pedagogia bilíngue incompleta	Ensino fundamental/ professor de turma bilíngue de surdos	10 anos	8 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)
Helena	39	F	Professora com graduação em pedagogia	Ensino fundamental/ professor de turma bilíngue de surdos	2 anos	7 anos	Sim

¹⁶ Pró-libras refere-se ao exame nacional de proficiência em Libras realizado anualmente pelo MEC com o objetivo de certificar os profissionais nas modalidades de uso e ensino da Libras, e tradução e interpretação de Libras, conforme previsto pelo decreto nº 5626/2005.

Saulo	24	M	Professor com graduação em pedagogia bilíngue incompleta	Ensino fundamental/ professor de turma bilíngue de surdos	6 anos	2 anos	Sim
Vitória		F	Graduação em Letras/libras e graduação em história	Ensino fundamental/ professor de Libras	10 anos	10 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)
Alexandre		M		Ensino fundamental/ professor de Libras	12 anos	12 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)
Luana		F		Ensino fundamental/ professor de Libras	5 anos	5 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)
Adrielle	45	F	Professora com graduação em psicologia e pós-graduação.	Ensino fundamental/ professor de turma bilíngue de surdos	26 anos	19 anos	sim
Vilma	37 anos	F	Professora com graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia	Sala de Recursos Multifuncionais	18 anos	1 ano	não
Paola	34	F	Professora com graduação em Letras e pós-graduação em Letramento e surdez	Ensino fundamental/ professor de turma bilíngue de surdos	15 anos	6 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)
Alessandra	38	F	Professora com Pós-graduação em Psicopedagogia	Sala de Recursos Multifuncionais	20 anos	1 ano	intermediário
Roberto	42	M	Professor com graduação em Letras e pós-graduação em Educação de surdos	Sala de Recursos Multifuncionais	13 anos	13 anos	Sim (com certificação pelo pró-libras)

Além dos sujeitos envolvidos na dinâmica das Escolas Municipais Paulo Freire e Ernani Moreira Franco, foi realizada, uma entrevista semi-estruturada com a Prof.^a Adriana, Coordenadora de Educação Especial/FME, no que se refere à inclusão de alunos surdos no Município de Niterói, assim como à implementação e às linhas de atuação do Programa estudado e sua fundamentação teórico-documental.

Considerando os elementos que apoiam a educação para alunos surdos na escola com base no pensamento de Adorno e Skliar, destaco as questões deste estudo:

- Considerando os diversos mecanismos de controle social, presentes na educação escolar, a legislação vigente, as contradições entre o que é preconizado e o que é implementado, as políticas públicas que instituem estratégias pedagógicas e preconizam os direitos à educação e à inclusão, como o município de Niterói, pela adoção do Programa de Bilinguismo, tem se estruturado em relação à demanda de educação e inclusão dos alunos surdos?
- O Atendimento Educacional Especializado/AEE, para alunos surdos, contribui na afirmação da LIBRAS tanto no desenvolvimento das estruturas cognitivas quanto na aquisição do conhecimento de alunos surdos?

Com base nas questões a investigar foram elencados os seguintes objetivos a seguir:

Caracterizar a estruturação política e a organização pedagógica da educação de alunos surdos no município de Niterói, considerando:

- O Programa de Bilinguismo, no âmbito das políticas públicas de educação, a língua de sinais/LIBRAS, a cultura surda e suas estratégias linguísticas e culturais nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói.
- As estratégias pedagógicas, adotadas no Atendimento Educacional Especializado, considerado como um suporte à educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva.

A opção por esse campo de estudo se deu em função de uma experiência vivida por mim como professora bilíngue de surdos, com 23 anos de experiência na área e como professora do grupo bilíngue da Escola Municipal Paulo Freire, desde sua inauguração no ano de 2004 até 2010, quando fui convidada a compor a equipe da Coordenação de Educação Especial do Município de Niterói para Coordenar o Programa de Bilinguismo. Tendo acompanhado o processo de implementação do referido Programa e participado das demandas das escolas, percebi-me em um campo fértil para investigação das

contradições e possibilidades postas à inclusão de alunos surdos em minha dissertação de mestrado que versou sobre a educação bilíngue na Escola Municipal Paulo Freire. Concluídos meus estudos no mestrado, fui indicada pela banca avaliadora para dar prosseguimento à pesquisa em nível de doutorado. Em meu doutorado, ampliei minha proposta de estudo que antes esteve relacionada, exclusivamente, à escola Paulo Freire, para o Programa de Bilinguismo proposto para toda a Rede Municipal de Niterói.

É necessário destacar que minha posição como professora atuante nesse Programa, desde sua implementação e agora como coordenadora do Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói, constituiu-se, ao mesmo tempo, como elemento dificultador e facilitador, ou seja, contraditório na coleta e análise dos dados. Por vezes, foi difícil separar a professora bilíngue e Coordenadora do Programa de Bilinguismo, com opiniões próprias e demandas relativas ao processo o qual constituo, da doutoranda Rosana, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense.

No entanto, procurei afastar-me de todas as pré-concepções a respeito do trabalho pedagógico e das dinâmicas interpessoais de minha condição de Coordenadora do Programa de Bilinguismo. Procurei abrir-me para aprender e compreender os esforços e demandas quanto à inclusão de alunos surdos em Rede pública regular de ensino.

Por outro lado, minha atuação na Coordenação de Educação Especial constituiu-se como elemento facilitador, por conviver em todos seus ambientes, fazer visitas frequentes às escolas e poder participar espontaneamente do cotidiano dos alunos surdos sem causar estranhamentos ou mudanças de atitudes comigo. A convivência também permitiu observar interações espontâneas entre os alunos e profissionais surdos e ouvintes sem data ou hora marcada. Afinal, as relações se estabelecem espontaneamente, não são programadas e em estado presente, pude observar e registrar diversas situações.

4.1 – Caracterização da Educação Inclusiva no município de Niterói/RJ

De acordo com documento interno da Fundação Municipal de Educação de Niterói, o Programa de Bilinguismo, que é objeto deste estudo, faz parte de uma rede de programas que constituem as Políticas Públicas de Inclusão do Município de Niterói. Assim, o Programa de Bilinguismo está situado no cenário da educação inclusiva de Niterói.

De acordo com Pintor (2011, p. 95): “A Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME), foi criada com autorização pela Lei nº 924/1991 e pelo Decreto nº 617/1991” com o objetivo de garantir autonomia nas ações direcionadas à rede, assim como o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, além de incentivar a sociedade no desenvolvimento dos indivíduos para exercerem sua cidadania no mundo do trabalho.

Em documentos internos cedidos pela Coordenação de Educação Especial com dados referentes ao ano de 2013, temos a informação de que o município de Niterói conta com uma rede de 86 escolas, atendendo a um total de aproximadamente 29.000 alunos. Deste total, 1.064 são alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e 123 são alunos com surdez ou deficiência auditiva. Dentre os alunos com deficiência 907 são acompanhados por professores de apoio. As escolas encontram-se agrupadas por proximidades dos bairros e distribuídas em sete polos administrativos, identificados pelo território físico ocupado no município.

De acordo com Pintor (2011), desde 1999, a referida rede atua educacionalmente em sistema de Ciclos de Formação em substituição ao sistema seriado de ensino e está organizada da seguinte maneira: O ciclo da educação infantil atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o Ciclo do Ensino Fundamental atende crianças de 6 a 9 anos (1º ciclo), de 9 a 12 anos (2º ciclo), adolescentes de 12 a 15 anos (3º ciclo) e adolescentes de 15 a 17 anos (4º ciclo). Na perspectiva da Educação em Ciclos, o município de Niterói, vindo sendo objeto de estudos internos e externos com o objetivo de problematizar a prática docente e ressignificar o contexto escolar com o objetivo de garantir a permanência dos alunos na escola.

Ainda segundo Pintor (2011) a Educação Especial, no município de Niterói, apresenta ações iniciais na década de 80, quando começam as matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede. Há época, a política inicial para educação destes alunos, centrava-se no atendimento clínico-terapêutico, com objetivos voltados muito mais às patologias e aos déficits dos alunos do que propriamente às suas potencialidades e possibilidades educacionais. Este trabalho era desenvolvido por uma equipe constituída por psicóloga, fonoaudióloga e pedagoga, cuja função era dar suporte aos professores dos 68 alunos da época.

Com a consolidação de políticas e movimentos em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência, o município de Niterói implementou adequações e reestruturações com objetivo de melhor atender a esta nova demanda social e educacional posta pela

sociedade. Assim, no final da década de 90, de acordo com as legislações vigentes, começa a se consolidar uma Política de Educação Especial com base nos princípios político-filosóficos e científicos, da Inclusão Educacional. Para tal, é criada a Coordenação de Educação Especial que se caracteriza por uma equipe de profissionais especializados e pedagogicamente preparados para promover nova prática de atendimento pedagógico aos alunos com deficiência nas escolas do Município de Niterói. De acordo com documentos internos da Coordenação de Educação Especial, desde a década de 90, esta coordenação vem implementando ações, instituindo programas, pensando possibilidades e adequações que possibilitem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola pública.

Atualmente, a Coordenação de Educação Especial faz parte da Superintendência de Ensino da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Esta superintendência é o setor responsável diretamente pela execução, acompanhamento e avaliação do processo educacional desenvolvido nas escolas do município. Para executar tal função, o referido setor conta com assessoramento das diversas coordenações de modalidades e categorias de ensino. São elas: Educação Infantil, Primeiro Ciclo, Segundo Ciclo, Terceiro e quarto ciclos, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação e Saúde, Educação Ambiental, entre outros. Para além das ações destas coordenações, contam também com a colaboração de outros departamentos como: Gestão Escolar, Nutrição, Programas Especiais, Administrativo, Centro de Tecnologia, Assessoria de Comunicação, Gestão de Pessoas, Controle interno e financeiro, setor de obras, entre outros.

A coordenação de Educação Especial, hoje, é composta por 20 profissionais. Dentre estes, estão professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Todos os profissionais possuem nível superior, sendo que destes, seis possuem pós-graduação lacto senso, uma possui doutorado, duas cursam doutorado e duas cursam mestrado em Educação. No entanto, cabe destacar que as ações desta coordenação se caracterizam, prioritariamente, por serem de cunho pedagógico e têm como principal objetivo a efetivação da educação e da realização do processo de ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas do município de Niterói.

Com o objetivo de qualificar a educação destes alunos a Coordenação de Educação Especial administra programas que atendem às diversas especificidades dos alunos incluídos nas escolas. Para tal, funcionam, hoje, os seguintes programas/ações descritos a seguir:

- **Núcleo PAI¹⁷:** Este núcleo foi criado a partir de demandas de atendimentos especializados aos familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Rede Municipal de Educação de Niterói. Contando com a atuação de um psicólogo e um assistente social, o Núcleo PAI desenvolve diversas ações contínuas como a parceria com uma rede de dispositivos; atendimento individualizado às famílias; estudo de casos; realização de Encontros e Grupos de Pais de caráter reflexivo, para troca de experiências e acesso à informação; além do fomento de atividades para geração de renda, entre outros.
- **Pedagogia Hospitalar/Domiciliar:** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação afirma que, para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º, § 5º), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23). O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 02, de 11/09/2001, define, entre os educandos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades de acompanhamento das atividades curriculares por condições e limitações específicas de saúde (art.13, §1º e 20). Assim, o Programa de Pedagogia Hospitalar é destinado à crianças e adolescentes que por problemas de saúde encontram-se impossibilitados de frequentar a escola. Para tal, a Coordenação de Educação Especial conta com uma equipe de 4 professores atuando nos Hospitais Getúlio Vargas Filho e Antônio Pedro no atendimento de alunos que, por problemas de saúde, deverão se manter por longo tempo em sistema de internação. O atendimento pedagógico domiciliar é um serviço também voltado às crianças e adolescentes em tratamentos de saúde. No entanto, estes alunos não se encontram em hospital, mas com permanência prolongada em domicílio, não apresentando condições físicas e/ou psicológicas de frequentar à escola.
- **Programa de Tecnologia Assistiva:** Este programa visa atender alunos com limitações físicas e de comunicação em suas necessidades adaptativas no processo educacional. Contando com uma professora especializada, em parceria com as professoras de Sala de Recursos Multifuncionais, este

¹⁷ Núcleo PAI – Núcleo de Pais e Amigos da Inclusão

programa acontece por meio de avaliação das necessidades dos alunos incluídos e produção dos materiais adaptados individuais e coletivos necessários à independência e atuação destes alunos no processo escolar. A tecnologia assistiva escolar visa buscar, com criatividade, alternativas que possam facilitar o acesso ao currículo, por meio de estratégias que aumentem a capacidade de ação e interação do aluno, a partir de habilidades próprias para realizar o que deseja ou precisa para sua comunicação, leitura, escrita, mobilidade, brincadeiras, artes, aquisição de conceitos e participação nas mais diversas atividades propostas no ambiente escolar. Para tal, conta também com ações de formação de professores multiplicadores na intenção de que as escolas e os profissionais que a constituem possam se tornar, cada vez mais, independentes no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

- **Programa de Transporte Acessível** – Este Programa se iniciou em função da necessidade de suporte para locomoção que alunos com deficiência física apresentaram como necessidade à sua escolaridade. De acordo com relato da Coordenação de Educação Especial, a necessidade de tal serviço se afirmou com o grande número de faltas às aulas por parte de alunos com comprometimentos físicos, em função da grande dificuldade de transporte acessível disponibilizado pelas empresas de transportes públicos. Sendo assim, de acordo com Pintor (2011), O município de Niterói, com base no decreto lei 5296 de 2 de dezembro de 2004 sobre o direito á acessibilidade, instituiu o Programa de Transporte Acessível, composto por oito vans adaptadas, com o suporte de 8 motoristas e 8 ajudantes com formação em serviço dada pelo próprio município de Niterói, para atuar com os alunos com dificuldade de marcha e locomoção e que utilizam cadeiras de rodas, no traslado casa-escola-casa de 108 alunos da rede municipal de Niterói, nos turnos da manhã, tarde e noite.
- **Programa de Formação de Professores** - A Coordenação de Educação Especial mantém Programa Permanente de Capacitação e Atualização em Serviço, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96) em seu inciso III do Artigo 59 indica: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2004, p. 119). Assim, com a intenção de proporcionar aos alunos e professores possibilidades de atuação na escola inclusiva, o Município de Niterói, por meio do Programa de Formação de Professores promove Cursos específicos nas áreas das diversas deficiências. Nos últimos dez anos, foram desenvolvidos cursos gratuitos para todo e qualquer profissional de educação interessado em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Braille, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Autismo, Surdez e Bilinguismo, Síndromes Genéticas na Escola, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Neurociência Aplicada à Educação, Grafia Braille, Comunicação Alternativa, Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros. A oferta de tais cursos, de acordo com relato da Coordenação de Educação Especial, tem se refletido em maiores possibilidades de atendimentos especializados à crescente demanda de alunos com deficiência nas escolas do município de Niterói.

- **Programa de Professores de Apoio** - De acordo com o plano de cargos carreiras e vencimentos do Município de Niterói ¹⁸ (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf), o cargo de professor de apoio compreende o cargo que se destina ao exercício do magistério, especificamente, no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e no 1º e no 2º ciclos da educação de jovens e adultos, bem como, na condição de professor de apoio educacional especializado, em classes inclusivas, na educação infantil ou no ensino fundamental, incluindo a execução de trabalhos e atividades de natureza pedagógica.
- Com base em documentos internos da coordenação de Educação Especial, na rede municipal de ensino de Niterói, a garantia de um professor de apoio em sala de aula, resulta em dois objetivos específicos: primeiro por ser um facilitador na intervenção pedagógica para o aluno com severos comprometimentos¹⁹ em seu desenvolvimento e aprendizagem; e em segundo

¹⁸ Texto disponível em (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf) Com acesso em 24 de janeiro de 2014

¹⁹ A Coordenação de Educação Especial de Niterói considera alunos com severos comprometimentos aqueles que apresentam grande dependência para se locomover, comunicar, executar tarefas básicas de vida, autônoma e social, além

lugar é uma parceria que se estabelece ao professor regente, no caso deste possuir uma turma com esse ou mais alunos com deficiência (conforme estabelecido na Portaria FME nº 239/2001).

- Ainda, de acordo com o plano de cargos, carreiras e vencimentos do município de Niterói, as atribuições típicas deste cargo são as que se seguem:
 - ⇒ ministrar aulas no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos;
 - ⇒ ministrar aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, transmitindo aos alunos os conhecimentos estabelecidos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor, com assiduidade e pontualidade;
 - ⇒ participar da elaboração do projeto pedagógico da unidade de educação, definindo ações, atividades e procedimentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem;
 - ⇒ avaliar os alunos e as turmas, no contexto educacional, utilizando técnica e metodologia em consonância com a proposta pedagógica em vigor;
 - ⇒ interagir com os alunos de forma a enriquecer o processo educacional, atendendo com disponibilidade e dedicação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, inclusive a pessoas com necessidades educacionais especiais;
 - ⇒ propor estratégias pedagógicas que favoreçam a interação aluno-aluno e aluno-professor, no contexto escolar;
 - ⇒ participar de atividades educacionais internas e externas, que contribuam para seu enriquecimento profissional, agindo sempre com ética e equilíbrio emocional;
 - ⇒ propor estratégias pedagógicas que favoreçam a interação dos alunos com a comunidade escolar de maneira ampla, considerando a inclusão, a diversidade de raça, de gênero, a situação socioeconômica entre outras, no contexto escolar;
 - ⇒ manter articulação permanente com a equipe de articulação pedagógica e administrativa de sua unidade escolar;

- ⇒ participar dos programas de capacitação em serviço, oferecidos pela FME;
- ⇒ participar de reuniões com pais, mães e responsáveis e demais profissionais de educação e executar outras atividades afins, determinadas pela Direção e pela Coordenação Pedagógica da unidade escolar;
- ⇒ exercer atividades relacionadas ao cuidado com o aluno, quanto à higiene, à alimentação e à recreação.
- ⇒ participar colaborativamente na elaboração dos planos de aula, na execução das estratégias didáticas, adaptadas ao aluno com NEE e na realização de trabalhos relativos aos conceitos trabalhados e compatíveis com seu grau de conhecimento;
- ⇒ colaborar na elaboração e confecção de material instrucional e recursos audiovisuais adaptados às necessidades do aluno com NEE;
- ⇒ participar dos encontros de formação promovidos pela FME, em especial pela Coordenação de Educação Especial;
- ⇒ atuar junto ao professor para atender o aluno com deficiência no desempenho de suas necessidades de vida diária, como por exemplo: socialização, locomoção, alimentação, asseio e higiene, durante sua permanência na escola;
- ⇒ dar apoio ao professor regente quanto ao atendimento das necessidades emergenciais que envolvam o aluno com NEE;
- ⇒ conhecer e cumprir as normas do Regimento Interno da FME, da Portaria FME 239/01, da Portaria FME 407/03, bem como as legislações que regulamentam a Educação Especial no município e em nível nacional;
- ⇒ interagir com a família buscando informações subsidiárias ao processo educacional dos alunos;
- ⇒ interagir com a direção e equipe técnico-pedagógica de sua unidade escolar, bem como com os profissionais da SEMECT/FME, participando do planejamento acadêmico;

Sendo assim, de acordo com a afirmação de Adriana, coordenadora da Educação Especial do Município de Niterói: “Os professores de apoio são profissionais especializados que garantem a plena participação dos alunos com graves comprometimentos durante toda a rotina escolar. Demonstram mais um investimento na educação inclusiva de Niterói”. No entanto, por ser um cargo previsto no recente plano de cargos e carreiras e vencimentos,

publicado em dezembro de 2014, ainda não constou em concurso e, portanto, o município não conta com esses profissionais efetivos. Sendo assim, durante o ano de 2014, estes profissionais continuam sendo garantidos por meio de seleção pública para contratação temporária. Atualmente, o município de Niterói conta com 441 professores de apoio, em atendimento a 907 alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro programa mantido pela Secretaria de Educação de Niterói é o de Sala de Recursos Multifuncionais voltado para o Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial; os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotação.

- **Sala de Recursos Multifuncionais/SRMs** - O Atendimento Educacional Especializado/AEE, regulamentado pelo Decreto n.º 7611 (BRASIL, 2011), tem como objetivo “Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” Nessa perspectiva, o AEE tem o objetivo de complementar ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia na escola e fora dela, devendo acontecer nas SRMs, no contra turno da escolarização. Assim, os alunos com necessidades educacionais especiais deverão frequentar turma regular inclusiva em um turno e sala de recursos no turno inverso. Dessa maneira, tais alunos passam a ter duas matrículas e a escola passa a receber duplamente no FUNDEB, a partir de 2010, como preconizado no Parecer N° 13/2009 do CNE/CEB. São caracterizados como público alvo deste atendimento, os alunos com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial (cegueira, baixa visão, surdocegueira, surdez e deficiência auditiva); os alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, psicoses e outros transtornos invasivos do desenvolvimento) e alunos com altas habilidades e superdotação. Hoje, de acordo com documentos internos da Coordenação de Educação Especial, o município de Niterói conta com o total de 59 Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais atuam 91 professores com formação específica e capacitação em serviço para atuarem junto à 719 alunos com necessidades educacionais especiais, o que pode ser melhor observado no quadro a seguir:

POLO		ESCOLAS	QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS
01	01	E.M. Ayrton Senna	09
	02	UMEI Alberto de Oliveira	16
	03	E.M. Alberto Francisco Torres	09
	04	E.M. Santos Dumont	11
	05	E. M. Nsa Sra da Penha	15
	06	E.M. Maestro Heitor Villa Lobos	23
	07	UMEI Hilka de Araújo Peçanha	NÃO TEM SR
	08	UMEI Antônio Vieira da Rocha	NÃO TEM SR
	09	UMEI Irio Molinari	NÃO TEM SR
	10	UMEI Prof. Denise Mendes Cardia	NÃO TEM SR
	11	UMEI Portugal Pequeno	08
	12	UMEI Rosalda Paim	NÃO TEM SR
		TOTAL	91
02	01	E.M. Dom José Pereira Alves	10
	02	E.M. Djalma Coutinho	11
	03	E.M. Jacinta Medela	12
	04	E.M. Rachide da G. Salim Saker	11
	05	NAEI Vila Ipiranga	NÃO TEM SR
	06	UMEI Portugal Pequeno	08
	07	E.M. Ernani Moreira Franco	30
	08	E. M. Antônio Coutinho	09
	09	E. M. Noronha Santos	07
	10	UMEI Marilza Medina	NÃO TEM SR
	11	UMEI Hermógenes Reis	06
	12	UMEI Marly Sarney	NÃO TEM SR
	13	UMEI Renata Gonçalves Magaldi	NÃO TEM SR
		TOTAL	98
03	01	E. M. Maria de Lourdes Barbosa Santos	04

	02	E.M. Vila Costa Monteiro	05
	03	E. M. Antineia Silveira	NÃO TEM SR
	04	E.M. José de Anchieta	05
	05	E.M. Sebastiana Gonçalves Pinho	08
	06	E.M. Paulo Freire	115
	07	E. M. Demenciano de Moura	NÃO TEM SR
	08	UMEI Alberto Brandão	NÃO TEM SR
	09	UMEI Nilo Neves	04
	10	UMEI Luiz Eduardo Travasos	NÃO TEM SR
	11	UMEI Prof. Maria José Mansur Barbosa	NÃO TEM SR
	12	UMEI Zilda Arns	01
	13	NAEI Sebastião Luiz Tatagiba	NÃO TEM SR
		TOTAL	142
04	01	E. M. Diógenes R. de Mendonça	10
	02	E.M. Honorina de Carvalho	06
	03	E.M. Sítio do Ypê	11
	04	E. M. Vera Lúcia Machado	12
	05	E.M. Levi Carneiro	11
	06	E.M. Horácio Pacheco	08
	07	E. M. Felisberto de Carvalho	09
	08	UMEI Olga Benário Prestes	03
	09	UMEI Elenir Ramos Meireles	03
	10	UMEI Gabriela Mistral	07
	11	UMEI Vinicius de Moraes	00
	12	UMEI Lisaura Machado Ruas	NÃO TEM SR
	13	NAEI Almir Garcia	NÃO TEM SR
		TOTAL	80
05	01	E. M. João Brasil	30
	02	E.M. Tiradentes	04
	03	E.M. Prof. André Trouche	15

	04	E.M. Infante Don Henrique	09
	05	E.M. Adelino Magalhães	18
	06	E.M. Mestra Fininha	28
	07	E. M. Governador Roberto Silveira	12
	08	E. M. Altivo César	28
	09	UMEI Iguatemi Coquinot	NÃO TEM SR
	10	UMEI Neuza Brizola	NÃO TEM SR
	11	UMEI Rosalina de Araújo Costa	09
		TOTAL	153
06	01	E.M. Professora Maria Ângela Moreira Pinto	11
	02	E.M. Paulo de Almeida Campos	16
	03	E. M. Anísio Teixeira	00
	04	E.M. Lúcia Maria Silveira da Rocha	08
	06	E. M. Julia Cortines	10
	06	E. M. Prof ^a Elvira Lucia	07
	07	E. M. Padre Leonel Franca	09
	08	UMEI Senador Vasconcelos Torres	NÃO TEM SR
	09	UMEI Geraldo Bezerra de Menezes	05
	10	UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio	NÃO TEM SR
	11	UMEI Viradouro	NÃO TEM SR
	12	UMEI Margareth Flores	NÃO TEM SR
		TOTAL	66
07	01	E.M. Prof. Marcos Waldemar	19
	02	E.M. Eulália da Silveira Bragança	17
	03	E.M. Maralegre	06
	04	E. M. Francisco Portugal Neves	13
	05	E. M. Bolívia Gaetho	05
	06	E. M. Heloneida Studart	09
	07	E. M. Helena Antipoff	16
	08	UMEI Dr Paulo Cesar Pimentel	NÃO TEM SR

	09	UMEI Prof Áurea Trindade de Menezes	04
	10	UMEI Prof Odete Rosa da Mota	NÃO TEM SR
	11	NAEI Cafubá	NÃO TEM SR
	12	NAEI Lizete Maciel	NÃO TEM SR
		TOTAL	89
TOTAL DE ESCOLAS			86
TOTAL DE ALUNOS EM SR			719
TOTAL DE ESCOLAS COM SR			59

De acordo com o quadro anterior, é possível perceber que dentre as 86 (oitenta e seis) escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói, 59 (cinquenta e nove) contam com espaço pedagógico denominado Sala de Recursos Multifuncionais destinado ao Atendimento Educacional Especializado. Nessas 59 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais 719 (setecentos e dezenove) alunos participam de atendimentos pedagógicos especializados com objetivo de atender às suas necessidades educacionais especiais.

De acordo com Pintor (2011, p.102), além desses Programas e Projetos, a Coordenação de Educação Especial desenvolve, ainda, as seguintes atividades:

- Assessoria técnica e científica à Presidência da FME;
- Assessoria técnico-científica aos Departamentos e Coordenações internas da FME;
- Representar a SME/FME junto à SEESP/MEC, ao Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência (CoMPeD);
- Planejamento de ações de promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas públicas da Rede Municipal;
- Implementação, acompanhamento e avaliação de Programa de Capacitação em Serviço para professores e profissionais da educação;
- Elaboração de Portarias Internas para regulamentar as ações da inclusão educacional;

- Contratação de profissionais para ações específicas junto aos alunos com necessidades especiais;
- Liderar e coordenar equipe de profissionais na área da Educação Especial.
- Itinerância com visitas e acompanhamento semanais às escolas;
- Inclusão, avaliação e acompanhamento de alunos com necessidades especiais;
- Encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais para atendimentos extra escolares;
- Acompanhamento de atendimentos junto às Instituições que compõem a rede de parceiras;
- Visitas domiciliares;
- Promoção e participação nas Capacitações nas Unidades Escolares;
- Participação em CAP Cis e CAP UEs²⁰;
- Participação em reuniões intersetoriais (saúde, conselho tutelar, instituições de ensino e pesquisa, entre outros).

Percebe-se que o município de Niterói conta com uma Coordenação de Educação Especial, que se caracteriza como um grupo de profissionais especializados atuantes em diversas áreas, tendo em vista o atendimento das demandas dos alunos com deficiências nas escolas do município de Niterói.

Assim, faz-se necessário refletir sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência nas escolas públicas regulares de ensino. E estabelecer esta reflexão implica tensionar a relação entre indivíduo, sociedade e formação com base nos estudos da Teoria Crítica, principal matriz teórica deste estudo. Para tal, faz-se importante esclarecer que o conceito de inclusão não aparece explicitamente nos escritos de Adorno e outros representantes desta teoria. No entanto, tais pensadores focaram suas análises no indivíduo e sociedade e nas possibilidades de resistência a tais processos. Apesar da educação na perspectiva inclusiva estar intrinsecamente relacionada às características de formação dos indivíduos, as reflexões exigirão uma relação com os processos sociais nos quais esses indivíduos se inserem, na intenção de pensar sobre os fatores que dificultam e/ou impedem a

²⁰CAP Cis = Conselho de Avaliação e Planejamento dos Ciclos.

CAP UEs = Conselho de Avaliação e Planejamento das Unidades Escolares.

conquista da autonomia e de certa maneira, obstam as possibilidades de formação de uma cultura inclusiva, importante para o acolhimento das diferenças e, dentre elas, a surdez.

Adorno (2006) destaca o esclarecimento como alternativa necessária à emancipação do indivíduo e da sociedade no combate à reprodução cega dos valores culturais impostos pela sociedade capitalista, por meio da valorização da experiência e da autorreflexão. Considerando, portanto, que essas são as bases para a formação dos indivíduos na relação com a cultura.

Com base em Adorno, este estudo considera a educação na perspectiva inclusiva como uma educação voltada para formação de valores humanos. Assim, as reflexões estabelecidas tencionam a educação como possibilidade do reconhecimento de si mesmo e do outro como indivíduos partícipes de uma sociedade que se pretende mais humana e justa. Desta maneira, consideramos que para a educação na perspectiva inclusiva aconteça é preciso ocorrer a identificação entre os indivíduos, advinda da certeza de pertencimento de todos à humanidade, na possibilidade de se identificar com as diversidades presentes nesse todo, em oposição aos processos de segregação historicamente impostos pela sociedade.

Nessa perspectiva, passamos à apresentação e análise do Programa de Bilinguismo para alunos surdos no município de Niterói, considerando as possibilidades de reflexão para a formação de indivíduos surdos autônomos e partícipes da sociedade da qual são constituintes.

4.2 – O Programa de Bilinguismo na Educação de Alunos Surdos no Município de Niterói/RJ

Como tudo começou!



Figura nº 8- alunos surdos na Escola Municipal Paulo Freire em 2004



Figura nº 9- Anos depois na E. M. Paulo Freire

O Programa de Bilinguismo para alunos surdos do município de Niterói teve origem em 2004 com a inauguração da Escola Municipal Paulo Freire, que à época recebeu vinte alunos surdos vindos da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição/APADA em Niterói. De acordo com Meireles (2010), a APADA se configurava como uma associação filantrópica, organizada como escola especial voltada, exclusivamente, para o ensino de alunos surdos. Por conta das políticas públicas de inclusão, a APADA deixou de receber verba e incentivo do poder público e precisou deixar de atender alunos surdos na modalidade de escola. À época, os alunos surdos precisaram migrar para a rede municipal de ensino na busca pela educação que lhes era de direito. Assim, o município buscou o diálogo com especialistas em educação de surdos para estruturar um projeto que atendesse aos alunos surdos com relata Meireles (2010, p.19):

A coordenadora da Equipe de Educação Especial da FME, à época, professora Nelma Pintor, consultou a vice-presidente da APADA, pedagoga, especialista em educação de surdos, Esmeralda Stelling. Após a primeira reunião com as duas instituições, ficou clara a possibilidade da elaboração de um projeto que contemplaria e viabilizaria a escolaridade dessas crianças em uma escola do Município de Niterói. Esse projeto, elaborado pela professora Esmeralda Stelling, previa a criação de duas turmas bilíngues, funcionando na Escola Municipal Paulo Freire e contendo apenas dez alunos com uma

professora especializada em cada turma. O projeto previa também, a contratação de um instrutor surdo, tendo o objetivo de garantir aos alunos surdos o direito de acesso à sua primeira língua, Libras, na formação de cidadãos íntegros, participativos, atuantes e capazes de contribuir para a sociedade da qual são partícipes²¹.

Dessa maneira, o município de Niterói se estruturou para receber os alunos surdos na Escola Municipal Paulo Freire, onde teve início o Projeto Pedagógico de Educação Bilíngue, ainda restrito à referida escola. Com o passar dos anos, as experiências vividas pela escola com a inclusão de alunos surdos, impulsionaram estudos, formação de profissionais, estratégias, ampliação de metodologias, adaptações curriculares, entre outros fatores. Com o êxito na educação dos alunos surdos, observados na Escola Municipal Paulo Freire e verificado em Meireles (2010), o município de Niterói se tornou referência na educação destes alunos e passou a ser procurado por alunos vindos de diversas instituições, inclusive de municípios vizinhos. Em resposta a crescente demanda, aumentaram, também, as necessidades de providências, o que levou o município a estabelecer uma Política de Educação Bilíngue para Surdos em âmbito municipal.

Assim, o Projeto de Educação Bilíngue, antes restrito à Escola Municipal Paulo Freire, em 2010, passou a constituir o Programa de Bilinguismo do Município de Niterói, com o objetivo de atender alunos com surdez em diferentes graus de perdas auditivas garantindo-lhes acesso, métodos, recursos e organizações específicas para atender suas necessidades e permanência nas diversas escolas da Rede. Atualmente, este Programa se preocupa, prioritariamente, com a garantia de acesso a Língua e Cultura próprias da comunidade surda, assim como a garantia de estratégias visuais que possibilitem o acesso ao conhecimento e ao estabelecimento de trocas significativas nos diversos espaços escolares. Hoje, o Programa de Bilinguismo de Niterói atende, em média, a 123 alunos com surdez ou deficiência auditiva²², distribuídos em 12 escolas do município, porém com maior concentração de alunos surdos e profissionais especializados em quatro destas escolas, embora, quando necessário, suas ações se estendam a outras unidades escolares. Tal organização acontece devido à necessidade de manter grupos de convivência entre surdos para garantir a manutenção da língua e da cultura surda. Apesar dessa necessidade, o município de Niterói reconhece que muitas famílias

²¹ Para maiores esclarecimentos, vide o referido Projeto (Anexo 1).

²² Para efeito deste estudo serão adotados o termos surdez e deficiência auditiva com sentidos distintos. O termo surdez será considerado para uma perda profunda da audição, caracterizando o aluno que não é capaz de compreender a voz humana e seus significados. Deficiência auditiva será considerada uma perda de leve à moderada da audição, caracterizando indivíduos que são capazes de compreender a fala humana, mesmo que apresentando dificuldades de audição e necessitando de recursos de amplificação sonora.

apresentam impedimentos para se deslocarem e manterem seus filhos estudando longe de suas residências. Assim, o Programa conta com a atuação de um profissional especializado, que também acompanha alunos que se encontram em diversas escolas, distribuídas no município de Niterói.

A seguir, estão pontuadas as principais ações do Programa de Bilinguismo:

- Identificação dos alunos com surdez ou deficiência auditiva em todas as escolas da Rede Municipal de Niterói.
- Avaliação pedagógica para detectar nível de percepção auditiva funcional para ações pedagógicas.
- Contato com a família para conhecimento de histórico do aluno, situação em que ocorreu a perda auditiva, relações estabelecidas pelo aluno, situação social e econômica da família, assim como possibilidades de acompanhamentos externos ou outras ações que favoreçam ou dificultem o desenvolvimento da criança, entre outros;
- Encaminhamento do aluno para avaliação auditiva em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA/ Niterói)
- Elaboração de estratégias e recursos junto aos professores e à escola de maneira ampla.
- Providências quanto às necessidades de profissionais especializados de acordo com a particularidade de cada aluno.
- Visitas frequentes às escolas para acompanhar e orientar ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento do aluno.
- Adaptações curriculares e adaptações de acesso ao currículo, de acordo com as necessidades dos alunos surdos.
- Adaptações no processo avaliativo, quando necessário.
- Adaptação dos referenciais curriculares de língua portuguesa como segunda língua. (Esta adaptação foi feita pelo profissional especializado da Coordenação de Educação Especial e encontra-se em vigor)
- Orientação e formação de professores para utilização dos referenciais curriculares que preveem metodologia específica.
- Realização de formações sobre bilinguismo garantindo a divulgação do trabalho e o aprimoramento de professores da FME sobre o referido tema.

- Organização e realização de cursos de formação continuada com o objetivo de preparar professores da Rede Municipal de Educação para trabalharem com alunos surdos. (Lembramos que para atuar com alunos surdos, o professor deve ter formação ampla e específica e não somente aprender a língua de sinais. Ensinar a alunos surdos requer conhecimento da lógica de pensamento por imagens, próprios dos indivíduos surdos.)
- Organização e acompanhamento dos cursos de LIBRAS oferecidos aos professores da rede Municipal de Educação de Niterói.
- Visitas e contatos com instituições parceiras na Educação de Surdos como APADA e INES, além de outros.
- Contato com instituições de saúde e reabilitação que dão suporte ao desenvolvimento pedagógico do aluno.
- Seleção e contratação de profissionais bilíngues.
- Acompanhamento dos profissionais bilíngues contratados nas escolas.
- Participações em fóruns, seminários, congressos e outros eventos sobre educação de surdos como ouvintes e como palestrantes.

De acordo com informações contidas em relatórios internos da Coordenação de Educação Especial, atualmente, o Programa de Bilinguismo atende a 145 alunos com surdez distribuídos em 25 escolas da Rede Municipal de Niterói. Apresentando maior concentração de alunos nas Escolas Municipais Ernani Moreira Franco e Paulo Freire. No que se refere aos profissionais, podemos perceber que 6 professores bilíngues atuam como regentes de turmas bilíngues e 32 professores bilíngues atuam como professores de apoio. Além dos professores, o município também apresenta necessidade de 8²³ intérpretes de Libras e 9 professores de Libras, como podemos observar nas tabelas²⁴ a seguir:

²³ De acordo com informações cedidas pela coordenação de educação especial, atualmente o município conta com, apenas 1 (um) intérprete contratado e as outras necessidades vêm sendo atendidas por professores bilíngues.

²⁴ Para efeitos deste estudo, consideraremos:

- 1 - aluno com surdez, aquele que não consegue perceber as variações de sons da fala humana e que , portanto, precisa de Libras como primeira Língua.
- 2- aluno com deficiência auditiva, aquele que apresenta uma diminuição da percepção auditiva, mas consegue entender os sons da fala humana
- 3- turma regular, turma composta pela maioria de alunos ouvintes.
- 4 - turma bilíngue, turma composta, exclusivamente, por alunos surdos.
- 5 –professor de apoio bilíngue por professor com domínio de Libras, à mais na sala de aula, com a função de acompanhar o aluno surdo com múltipla deficiência.

Polo 1**Escola Municipal Padre Leonel Franca**

Aluno²⁵	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
1		Deficiência auditiva	tarde	Turma regular e AEE
2		Suspeita de síndrome de Charge + perda auditiva unilateral de um lado e deformidade da orelha de outro lado	tarde	Turma regular e AEE

2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

UMEI Alberto de Oliveira

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
3		Deficiência auditiva	tarde	Turma regular e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

UMEI Ilka Pecanha

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
4		Surdez (implantado)	integral	Turma regular, AEE e Professor de apoio bilíngue

1 ALUNO COM SURDEZ

UMEI Bezerra de Menezes

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
5		Deficiência auditiva (suspeita)	integral	Turma regular e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 1: 5

²⁵ - com a intenção de preservar a identidade dos alunos, seus nomes foram substituídos por números nas tabelas.

Polo 2

Escola Municipal Ernani Moreira Franco

Alunos	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
6	1º ano GREI5	Síndrome de Down Surdez Múltipla Deficiência	Manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
7	GR1A	Síndrome Rubnstein Com ausência de linguagem oral necessitando de LIBRAS	Manhã	Turma regular e Professor de apoio bilíngue e AEE
8	GR3B	Deficiência auditiva	Manhã	Turma comum e AEE
9	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
10	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
11	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
12	GR1 Bilingue	Síndrome de Down Surdez	Manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
13	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
14	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
15	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
16	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
17	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
18	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
19	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
20	GR1 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
21	GR2 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
22	GR2 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
23	GR2 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
24	GR2 Bilingue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue

25	GR2 Bilíngue	Surdez e distúrbio de comportamento	Manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
26	GR2 Bilíngue	Múltiplas Deficiências encefalopatia crônica da infância e surdez (cadeirante)	Manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AE
27	GR2 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
28	GR2 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
29	GR2 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
30	GR2 Bilíngue	Surdez com encefalopatia	Manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
31	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
32	GR3 Bilíngue	Múltiplas Deficiências Encefalopatia e surdez	Manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
33	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
34	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
35	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
36	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
37	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
38	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
39	GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Turma bilíngue
	GR1 Bilíngue (referente a uma turma inteira de alunos surdos)	Surdez	Manhã	Professor de LIBRAS + Professor bilíngue regente
	GR2 Bilíngue (referente a uma turma inteira de alunos surdos)	Surdez	Manhã	Professor de LIBRAS + Professor bilíngue regente
	GR3 Bilíngue (referente	Surdez	Manhã	Professor de LIBRAS + Professor bilíngue regente

	a uma turma inteira de alunos surdos)			
	GR1/ GR2/ GR3 Bilíngue	Surdez	Manhã	Intérprete das turmas bilíngues

34 ALUNOS COM SURDEZ

Escola Municipal Jacinta Medela

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
40	GR5A	Deficiência auditiva	Manhã	Turma regular e AEE
41		Def. Auditiva/Def. Intelectual/Hiperatividade	Tarde	Turma regular e AEE

2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Nossa Senhora da Penha

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
42		Deficiência auditiva	manhã	Turma regular e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

Escola Municipal Heitor Vila Lobos (EJA)

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
43	1º ano	Surdez + deficiência intelectual com comorbidades	noite	Turma regular, Professor de apoio bilíngue e AEE

1 ALUNA COM SURDEZ

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 2: 38

Polo 3

Escola Municipal Paulo Freire

Alunos	Turma	Deficiência	Turno	Necessidades
--------	-------	-------------	-------	--------------

Turma bilíngue	4ºano	Surdez	tarde	Professor bilíngue
Turma bilíngue	4ºano	Surdez	tarde	Professor bilíngue
Turma bilíngue	5º ano	surdez	Manhã	Professor bilíngue
Sala de Recursos	Sala de Recursos	surdez	tarde	Professor de Libras
44	GR3A	SURDEZ + Deficiência intelectual grave	tarde	Turma bilíngue, Prof. de apoio bilíngue e AEE
45	GR3A	Surdez e lesão cerebral com comorbidades (distúrbio de comportamento, déficit de atenção, dificuldade de concentração e epilepsia)	manhã	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
46	GR4A	Surdez + síndrome com comorbidades	tarde	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
47	GR4A	Surdez + encefalopatia + baixa visão		Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
48	GR5A	surdocegueira	manhã	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
49	GR6A	Surdez + encefalopatia com comorbidade	manhã	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
50	GR6B	SURDEZ + Deficiência intelectual+ Baixa visão	manhã	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
51	GR7B	Surdez + hemiparesia com comorbidade	manhã	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
52		Atraso psicomotor – perda auditiva – doença celíaca		Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
53		SURDEZ		Turma Bilíngue,
	GR4A		tarde	Turma Bilíngue,

54		SURDEZ		
55	GR4A	Surdez, hidrocefaléia supra-tentorial simétrica, atraso psicomotor e do desenvolvimento	tarde	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
56	GR4A	SURDEZ + DI	tarde	Turma Bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
57	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
58	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
59	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
60	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
61	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
62	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
63	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
64	GR4A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
65	GR4A	Surdez e encefalopatia crônica da infância	tarde	Turma Bilíngue, professor de apoio bilíngue e AEE
66	GR5A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
67	GR5A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
68	GR5A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
69	GR5A	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
70	GR5A	DI + DA (parcial)		Turma regular com intérprete
71	GR5A	DA		Turma Bilíngue
72	GR5B	Surdocego	manhã	Turma Bilíngue
73	GR5B	Surdez, associado a distúrbio de comportamento, déficit de atenção, dificuldade de concentração e epilepsia	tarde	Turma Bilíngue, professor de apoio bilíngue e AEE
74	GR5B	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
75	GR5B	SURDEZ	tarde	Turma Bilíngue
76	GR5B	SURDEZ	manhã	Turma Bilíngue

77 78	GR5B	SURDOCEGUEIRA (surdez associada à baixa visão) e microcefalia	tarde	Turma Bilíngue, professor de apoio bilíngue e AEE
79	GR5B	SURDEZ	manhã	Turma Bilíngue
80	GR5C	SURDOCEGUEIRA (perda auditiva bilateral significativa) e cegueira	manhã	Turma comum, professor de apoio e AEE
81	GR5C	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
82	GR5C	SURDOCEGUEIRA	manhã	Turma bilíngue, professor de apoio bilíngue e AEE
83	GR6A	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
84	GR6A	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
85	GR6A	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
86	GR6A	SURDEZ e hiperatividade	manhã	Turma regular com intérprete
87	GR6A	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
88	GR6A	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
89	GR6A	DA +DI	manhã	Turma regular com intérprete
90	GR7A	SURDEZ	manhã	Turma regular com intérprete
91	GR7A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
92	GR7A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
93	GR7A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
94	GR7A	Deficiência auditiva - em avaliação	Manhã	Turma regular
95	GR7A	Deficiência auditiva (parcial)	Manhã	Turma regular
96	GR7A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com

				intérprete
97	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
98	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
99	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
100	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
101	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
102	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
103	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
104	GR8A	SURDEZ e Deficiência intelectual e hiperatividade	Manhã	Turma regular com intérprete e professor de apoio bilíngue
105	GR8A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
106	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
107	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
108	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
109	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
110	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
111	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
112	GR9A	Deficiência Auditiva (parcial)	Manhã	Turma regular
113	GR9A	SURDEZ	Manhã	Turma regular com intérprete
114	GR8C	Deficiência auditiva (parcial)	Manhã	Turma regular
115	GR8D	Deficiência auditiva com uso de AAS	Manhã	Turma regular

116	GR5A	SURDEZ com transtorno psiquiátrico	Tarde	Turma bilíngue, Professor de apoio bilíngue e AEE
\Toda a turma	GR6A	SURDEZ	manhã	1 intérprete
Toda a turma	GR7A	SURDEZ	manhã	1 intérprete
Toda a turma	GR8A	SURDEZ	manhã	1 intérprete
Toda a turma	GR9B	SURDEZ	manhã	1 intérprete
Toda a escola	2º ciclo e para toda a escola no turno da manhã	SURDEZ	manhã	1 intérprete
Toda a escola	2º ciclo e toda a escola no turno da tarde	SURDEZ	tarde	1 intérprete

73 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Antônio Coutinho

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
117		Deficiência Auditiva	Tarde	Turma regular e AEE
118	GR3	Deficiência Auditiva	Manhã	Turma regular e AEE

2 ALUNAS COM SURDEZ

Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
119	GR5A	Deficiência Auditiva	Manhã	Turma regular e AEE
120	GR5A	Deficiência Auditiva	Manhã	Turma regular e AEE

2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal José de Anchieta

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
121		Deficiência auditiva bilateral (profunda de um lado e moderada do outro)	tarde	Turma regular e AEE

1 ALUNA COM SURDEZ

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 3: 78**Polo 4****Escola Municipal Felizberta de Carvalho**

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
122	2º ano	Surdez + deficiência intelectual	Tarde	Turma regular, Professor de apoio bilíngue e AEE

1 ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Diógenes

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
123		Deficiência auditiva	Tarde	Turma regular e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

Escola Municipal Sítio do Ipê

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
124	GR4B	Deficiência Auditiva	Manhã	Turma regular e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 4: 3

Polo 5**Escola Municipal Adelino Magalhães**

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
125	GR3A	Surdez (implantada)	tarde	Turma regular, Professor de apoio bilíngue e AEE
126	GR3A	Deficiência Auditiva	tarde	Turma regular e AEE
127	GR3A	Trombose na veia jugular esquerda e sub-clávia – deficiência auditiva com uso de AAS	tarde	Turma regular, professor de apoio e AEE

3 ALUNAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Altivo César (EJA)

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
128	Turma bilíngue	Surdez e deficiência intelectual	Noite	Professor de apoio bilíngue
129	Turma bilíngue	surdez	Noite	Turma bilíngue
130	Turma bilíngue	surdez	Noite	Turma bilíngue
131	Turma bilíngue	surdez	Noite	Turma bilíngue
132	Turma bilíngue	surdez	Noite	Turma bilíngue
133	Turma bilíngue	surdez	Noite	Turma bilíngue
134	Turma bilíngue	surdez	Noite	Turma bilíngue
Para toda a turma	Turma bilíngue de 1º e 2º ciclo	SURDEZ	Noite	Professor de LIBRAS + Professor bilíngue regente

7 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Mestra Fininha

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
135	GR1A	surdocegueira	tarde	Professor de apoio bilíngue e AEE
136	GR2B	Deficiência auditiva	tarde	Turma regular e AEE

2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal João Brasil

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
137	2º ano	SURDEZ	tarde	Turma regular e AEE
138	2º ano	SURDEZ	tarde	Turma regular e AEE

2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

UMEI Rosalina

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
139	GR1A	Perda auditiva unilateral (investigação de autismo)	integral	Turma regular, Professor de apoio comum e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 5: 1**Polo 6****Escola Municipal Paulo de Almeida Campos**

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
140	2ºano	Surdez	manhã	Turma regular, Professor de apoio bilíngue e AEE

1 ALUNO COM SURDEZ

Escola Municipal Helena Antipoff (EJA)

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
141	1ºano	Surdez com comorbidades	noite	Turma regular, Professor de apoio bilíngue e AEE

1 ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Maria Ângela

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
142	GR3A	Deficiência Auditiva	tarde	Turma regular e AEE

1 ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 6:**Polo7****Escola Municipal Portugal Neves**

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
143	1ºano regular	Surdez	tarde	Turma regular, professor de apoio bilíngue e AEE

1 ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Escola Municipal Eulália

Aluno	Turma	Deficiência	Turno	Necessidade
144	1ºano regular	Deficiência auditiva com deficiência múltipla	manhã	Turma regular, professor bilíngue e AEE
145		DA	noite	

2 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

TOTAL DE ALUNOS NO POLO 7: 3

Polo	Quantitativo de alunos	Professores bilíngues regentes	Professores bilíngues Apoio	Intérpretes de libras	Professores de libras
1	5	-	1	-	-
2	38	3	8	2	4
3	78	3	15	6	4
4	3	-	1	-	-
5	15	-	3	-	1
6	3	-	2	-	-
7	3	-	2	-	-
TOTAL	145	6	32	8	9

As tabelas anteriores nos trazem dados interessantes para entendermos a concepção e organização dos alunos com surdez na Rede Municipal de Niterói. De acordo com as informações apresentadas, podemos perceber que 85 (oitenta e cinco alunos) apresentam surdez profunda, ou seja, não percebem as variações de sons da fala humana e, portanto, necessitam de Libras como primeira língua; 27 (vinte e sete) alunos apresentam uma deficiência auditiva parcial, o que nos indica que são alunos que percebem a voz humana e têm como primeira língua o português oral. Além desses alunos, percebemos também que 33 (trinta e três) são alunos que apresentam surdez, associada à outras deficiências ou são surdocegos, necessitando de recursos e estratégias diferenciadas em seu processo de escolarização.

Assim, fica claro que a maioria dos alunos atendidos pelo Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói, apresenta surdez profunda com necessidade de Libras como primeira língua. Esses alunos encontram-se em turmas bilíngues, ou seja, turmas exclusivamente de alunos surdos na primeira etapa do ensino fundamental e em turmas regulares com intérprete na segunda etapa do ensino fundamental. Portanto, para a maioria dos alunos surdos a Libras é a língua de instrução. Percebemos também, que estes alunos estão concentrados em duas escolas, sendo elas: Escola Municipal Ernani Moreira Franco, com 34 (trinta e quatro) alunos com surdez e a Escola Municipal Paulo Freire, com 73 (setenta e três) alunos com surdez. Devido ao maior quantitativo de alunos e por representarem a maior parte dos alunos do Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de

Niterói, essas duas escolas foram escolhidas como lócus deste estudo e serão melhor analisadas posteriormente.

Por meio das tabelas apresentadas, ainda é possível perceber que $\frac{1}{4}$ (um quarto) dos alunos apresenta alguma outra deficiência associada à surdez ou é surdocego. Como verificado nas tabelas, esses alunos são acompanhados por professores de apoio bilíngues e são atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Esta informação indica que o município de Niterói se organiza para atender as diferentes necessidades educacionais especiais em função das especificidades de cada aluno. Na figura a seguir podemos observar a atuação de uma professora de apoio bilíngue realizando atividades com dois alunos surdos que apresentam comprometimentos motores.



Figura nº 10 - Professora de apoio bilíngue com alunos surdos

Na figura nº 10, podemos observar claramente a expressão de alegria e satisfação em participar da atividade proposta, caracterizando o professor de apoio e as estratégias disponibilizadas como importante recurso para inclusão dos alunos surdos.

Outra informação importante apresentada é com relação aos alunos com deficiência auditiva parcial, ou seja, aqueles que apresentam uma diminuição da percepção auditiva. Mas, conseguem perceber as variações de som da fala humana e, portanto, processam o seu pensamento por meio da língua portuguesa oral. Percebe-se que esses alunos

representam uma porcentagem menor do Programa de bilinguismo²⁶, que estão incluídos em turmas regulares e são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, quando necessário.

Para melhor entender as informações no que se refere às organizações disponibilizadas pelo Programa de Bilinguismo, faz-se necessário considerar a explicitação dada pela Coordenadora da Educação Especial, professora Adriana:

Quando os alunos são apenas surdos, precisam unicamente da turma bilíngue e esta organização escolar atende às necessidades linguísticas e culturais desses alunos. Nas turmas bilíngues temos um professor bilíngue que ministra aulas em Libras e um professor de Libras surdo que serve como modelo de língua e identidade surda. Então, nossos alunos não precisam de atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais. Eles têm suas necessidades atendidas nas salas de aula bilíngues. No entanto, se ele possui alguma outra deficiência além da surdez ou é surdocego, além de estar na turma bilíngue, terá acompanhamento de um professor de apoio e atendimento educacional especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. Mas, se o aluno apresentar uma perda parcial da audição e mesmo assim for capaz de ouvir a voz das pessoas. Então, esse aluno assistirá aulas em turmas regulares de ouvintes. Se ele apresentar alguma dificuldade, poderá ser acompanhado pela Sala de Recursos Multifuncionais com AEE.

Com base na fala da professora Adriana, percebemos que o município de Niterói apresenta uma organização variada e que busca atender às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, conforme afirmado por Costa (2009, p.61):

É urgente que as escolas contemplem o atendimento à diversidade dos alunos sem seus projetos pedagógicos, atentando para o enfrentamento das barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas que ainda permitem a segregação na escola pública.

Sendo assim, destacamos que as diferentes organizações para atender aos alunos com surdez no município de Niterói indicam investimentos para o enfrentamento de barreiras que se apresentam nas escolas. Ainda de acordo com a coordenadora da Educação Especial, as famílias de alunos surdos também enfrentam barreiras como relato a seguir:

“(...) também temos os casos de alunos surdos profundos, que precisam de Libras como primeira língua. Mas que a família não pode se deslocar até as escolas em que temos turmas bilíngues. Nesses casos, os alunos ficam em turmas regulares em que a maioria dos alunos é ouvinte. Mas é

²⁶ Esclarecemos que os alunos com surdez parcial, estão inseridos em turmas regulares e por ouvirem a voz humana são acompanhados como alunos ouvintes que precisam, apenas, de pequenas adaptações. Esses alunos não serão alvo de análises pormenorizadas neste estudo.

acompanhado por um professor bilíngue ou um professor de Libras, dependendo da necessidade. Sabemos que não é o ideal que este aluno seja o único surdo em uma escola de ouvintes e que não tenha contato com outros surdos. Mas, às vezes, a família não aceita levar para outra escola e precisamos fazer o que está ao nosso alcance.”

Mesmo admitindo que nem sempre a organização possível é a que melhor atende ao aluno com surdez, a Coordenação de Educação Especial procura viabilizar estratégias para atender as necessidades dos alunos. No caso dos alunos surdos que estão em turmas inclusivas e sem contato com outros alunos surdos, o município disponibiliza um professor bilíngue para acompanhar este aluno ou um professor de Libras de acordo com a necessidade apresentada.

4.2.1 - Programa de Bilinguismo: Estruturas pedagógicas e profissionais envolvidos na escolarização de alunos surdos

Turmas bilíngues: Segregação ou ambiente linguístico formativo?

De acordo com a portaria 878/2009 da FME/Niterói, as turmas bilíngues podem ser compostas por até 15 alunos surdos. No entanto, foi observado em Meireles (2010) que, em média, estas turmas possuem, apenas, dez alunos em função da necessidade de comunicação visual entre a professora bilíngue (fluente em LIBRAS e português escrito) e alunos surdos. Estas turmas também contam com a presença de um surdo adulto, denominado professor de LIBRAS, que atua como modelo de língua e identidade para as crianças surdas. Diante desta organização pedagógica, onde os surdos convivem em sala de aula, exclusivamente, com outros surdos, surge o questionamento quanto a serem estas classes especiais. A coordenadora da Equipe de Educação Especial da FME, à época, em Meireles (2010, p.115) justifica da seguinte maneira:

Se falarmos de sala como apenas um espaço físico, se estiver se delimitando as quatro paredes, poderia ser denominada uma classe especial porque os alunos que estão lá são todos surdos. Só que nossa concepção de sala de aprendizagem é muito mais ampla do que as quatro paredes. A gente acredita na escola como espaço de aprendizagem. No momento em que o aluno tem as suas atividades corriqueiras dentro da escola como laboratórios de teatro, refeitório, recreio, passeios, atividades de pátio, oficinas, ele está convivendo com as duas línguas. Agora, eles estão só entre surdos na primeira etapa porque ainda precisam amadurecer sua língua e cultura. Eles ainda precisam de mais amadurecimento. (...) Essa é uma maturidade linguística que eles vão adquirindo ao longo do tempo de convívio com outros surdos.

Ainda assim, muitas vezes, permanece o questionamento: Por que a denominação turmas bilíngues e não classes especiais para surdos? Em relação a tal questionamento, a fala da diretora da E. M. Paulo Freire, em Meireles, à época (2010, p.115-116) é esclarecedora:

Preferimos chamar de turmas bilíngues para desvincular de um modelo de classe especial evidenciado pelo movimento de integração. Na integração as escolas aceitavam os alunos com deficiência, mas segregava-os em classes especiais com o objetivo de prepará-los para serem incluídos em turmas regulares. Nesta proposta não havia preocupação em modificar a escola e sim os alunos, como se fosse possível, minimizar a deficiência para depois incluí-los. Não é esse o nosso objetivo com as turmas de surdos. Aliás, os surdos são os únicos que estão em turmas próprias por conta de uma língua e cultura diferente da maioria. Os alunos com qualquer outra deficiência estão incluídos em turmas regulares porque se comunicam por meio de uma mesma língua oral, o que não acontece com os surdos. Além disso, a escola vem se estruturando para incluir os alunos surdos desde a sua inauguração e essa inclusão vem acontecendo de forma muito positiva. Nós oferecemos oficinas de LIBRAS para os alunos, professores, funcionários, familiares dos surdos e estamos constantemente promovendo o contato e a valorização dos ouvintes com a cultura surda na escola. Já realizamos um seminário interno e formações continuadas para os professores, além de oficinas com os alunos ouvintes para propiciar uma melhor convivência entre surdos e ouvintes. Além desses movimentos internos, o que caracteriza, principalmente, essas turmas é o fato de serem utilizadas duas línguas (LIBRAS e português escrito), então, preferimos chamar de turmas bilíngues. Percebemos a inclusão quando observamos surdos e ouvintes conversando em LIBRAS no pátio e em outras atividades, além da comunidade escolar já se relacionar naturalmente com a cultura surda. As manifestações visuais dos surdos, não causam estranhamento, pelo contrário, são assimiladas e valorizadas. Aqui na escola não são os alunos com deficiência que se adaptam ao sistema, mas sim buscamos uma construção coletiva, onde os esforços acontecem em todas as direções e de acordo com as potencialidades e possibilidades de cada um. Temos a consciência de que não acontece tudo perfeitamente, mas estamos sempre buscando melhorar.

É possível compreender melhor a fala da diretora a respeito das classes especiais evidenciadas durante a proposta de integração, com base nas considerações de Glat e Blanco (2007, p.21):

(...) as classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular do que uma possibilidade de ingressos de alunos com deficiência nas classes comuns. Consequentemente, a maioria desses ainda continuava frequentando instituições especializadas ou encontrava-se fora da escola.

A respeito da indagação sobre a existência de turmas exclusivamente para alunos surdos, os professores sujeitos deste estudo também colaboraram com seus depoimentos:

“A inclusão é uma coisa difícil porque surdos e ouvintes usam línguas diferentes. Os surdos usam a Libras e os ouvintes usam a língua portuguesa. Não dá para surdos e ouvintes estudarem juntos em uma mesma sala. As línguas que eles usam são diferentes. A inclusão pode acontecer apenas em outros espaços, como no pátio, no

recreio ou em atividades extras. Surdos e ouvintes podem interagir, conversar, brincar. Mas na sala de aula é impossível, é difícil! A interação em sala de aula entre surdos e ouvintes é problemática porque surdos e ouvintes usam línguas diferentes, o pensamento é diferente. E como a professora vai ensinar para os dois grupos ao mesmo tempo? Como vai usar duas línguas ao mesmo tempo? Não tem como! Surdos e ouvintes precisam estudar em salas separadas com organização da aula própria em cada língua”.

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Não há aprendizado sem compreensão e não há compreensão sem língua. Promover o conhecimento de mundo e a leitura de mundo é indispensável. Portanto, atender em primeiro lugar a necessidade mais significativa para o processo ensino-aprendizagem, o uso da língua, é indispensável. Trabalhar os conteúdos inicialmente em turmas bilíngues é, sem dúvida, o passo mais importante para a constituição subjetiva dos sujeitos surdos, a porta de acesso ao conhecimento a partir de suas experiências visuais”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

“Turma bilíngue, porque é o que o aluno surdo precisa de duas línguas e não de cuidados especiais”.

(Tereza/ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

“As turmas de surdos são bilíngues porque trabalham com a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Não são turmas especiais porque especiais passa uma ideia de deficientes. E os surdos não precisam ser tratados como “especiais”. Eles precisam ser respeitados com pessoas que usam duas línguas e por isso são bilíngues e não especiais”.

(Ester/ouvinte – professora bilíngue)

Portanto, percebe-se que existe preocupação em não vincular as turmas bilíngues a uma proposta segregadora. Mas, é possível afirmar que as turmas bilíngues são classes especiais de alunos surdos, porém sob a perspectiva de inclusão entre alunos surdos e ouvintes, observando-se as necessidades que os alunos surdos apresentam de atendimentos às demandas de língua e cultura surda. A esse respeito poderemos refletir melhor observando as considerações de Meireles (2011, p. 145):

Se alunos surdos forem inseridos em uma turma em que a maioria é ouvinte, a língua de instrução dessa turma será o português e não a LIBRAS, portanto as estratégias de ensino serão pensadas com base na língua da maioria. Outro fator importante a ser destacado é que crianças na faixa etária de primeira etapa de ensino fundamental ainda não têm amadurecimento em sua língua e não reconhecem a função do intérprete a ponto de se beneficiarem de sua presença. Dessa maneira, se os alunos surdos forem inseridos em turmas de ouvintes com intérprete, não aproveitarão este recurso e as informações lhes chegarão parcialmente.

Ainda a respeito da inserção de surdos em turmas regulares, Quadros (2008, p.34) esclarece que:

No caso dos surdos, há uma identificação de uma “cultura e identidade surdas”. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela se traduz de forma visual. 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 que podem ser ininteligíveis aos ouvintes.

Assim, pode-se pensar que aulas planejadas e estruturadas para promover a construção de conhecimentos por indivíduos ouvintes devam se organizar de maneira diferente às aulas pensadas para indivíduos surdos. Se alunos surdos e ouvintes organizam o pensamento de maneiras diferentes, como podem se beneficiar democraticamente de uma mesma proposta? Com base em minha experiência como professora bilíngue, posso afirmar que a organização de turmas exclusivamente para surdos, na primeira etapa do ensino fundamental se constitui em uma estratégia que visa incluir esses alunos de maneira ressignificada e democrática. A esse respeito, alguns professores, no que se refere à inclusão de alunos surdos no Município de Niterói se manifestaram:

Esta estrutura contribui em todos os sentidos para o processo de aprendizagem, porque é criado um espaço para que esse aluno consiga ser trabalhado de acordo com suas necessidades. Um método de ensino que privilegia sua condição de aluno visual.

(Tereza/ ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

As classes bilíngues visam à inclusão do aluno a partir do 6º ano de escolarização, após a apreensão de conceitos básicos em LIBRAS, o que muitas vezes precisa ser antecedido pelo aprendizado da língua de sinais, de modo a oferecer educação de qualidade e igualdade de condições. Seria o conceito de pré-inclusão e não de classes especiais até a formação do sujeito.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

Acho muito positivo que estudem em classes bilíngues no primeiro segmento do ensino fundamental, para que possam ser trabalhadas as questões mais específicas com relação à aquisição da Libras, o aprendizado da língua portuguesa escrita, com um professor ouvinte de referencia e o instrutor surdo como modelo de identidade. Com isso adquirem base para irem solidificando, amadurecendo, e ampliando seu processo de aprendizagem.

(Adriele/ ouvinte – professora bilíngue regente)

Percebe-se nas falas dos professores que coadunam com a estruturação proposta pelo município na maneira como se organiza para atender à demanda dos alunos surdos. Os mesmos

professores demonstram que existe uma preocupação em pensar estratégias de aprendizagens para alunos surdos com base em suas singularidades. Em contrapartida, também fica clara, a preocupação em considerar essa organização, denominada de turmas bilíngues como uma maneira de “inclusão prévia”. Ou seja, percebe-se que consideram as turmas bilíngues como uma preparação para inclusão nas turmas regulares, revelando expectativa quanto à inclusão dos alunos surdos em turmas regulares.

Professores bilíngues: Uma formação visual!

De acordo com documentos internos da Coordenação de Educação Especial, são professores concursados ou contratados pelo Município de Niterói com formação e/ ou capacitação na área da educação de surdos, além de fluência em LIBRAS e na língua portuguesa escrita. Este professor pode ser surdo ou ouvinte, desde que apresente proficiência nas duas línguas. Até o presente momento, as escolas contam, unicamente, com professores ouvintes, mas isso não impede que, em momentos futuros, sejam admitidos professores surdos. Esses professores atuam como regentes de turmas bilíngues utilizando a LIBRAS como língua de instrução e interação. Não demandam a presença de intérpretes por serem proficientes na língua e pela necessidade de relação e identificação direta entre alunos e professor.

De acordo com o plano de cargos carreiras e vencimentos do município de Niterói²⁷ (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf) o cargo de professor bilíngue se destina à regência de classes nas Unidades Escolares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal, bem como à regência em classes bilíngues e/ou mediação pedagógica de alunos surdos, surdocegos ou surdos com outras deficiências, nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal, incluindo, em todos os casos, a execução de trabalhos e atividades de natureza pedagógica.

As atribuições do referido cargo são as que se seguem:

- ministrar aulas na educação infantil, no 1º e no 2º ciclos do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos;
- participar da elaboração de projetos pedagógicos da unidade de educação, definindo ações, atividades e procedimentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem de alunos com surdez ou surdocegueira;

²⁷ Texto disponível em (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf) Com acesso em 24 de janeiro de 2014

- ministrar aulas em Libras (Língua Brasileira de Sinais), considerando-a como primeira língua e o português escrito como segunda língua do aluno surdo, transmitindo os conhecimentos estabelecidos no Projeto Pedagógico de acordo com as diretrizes curriculares em vigor, com assiduidade e pontualidade;
- avaliar alunos com surdez e surdocegueira, no contexto educacional, considerando a Libras e a cultura surda, utilizando técnicas e metodologias em consonância com a proposta pedagógica bilíngue em vigor;
- interagir com alunos surdos e surdocegos de maneira a enriquecer o processo educacional e promover o desenvolvimento dos educandos, atendendo com disponibilidade e dedicação aos alunos com dificuldade de aprendizagem e aos que possuem outras deficiências ou necessidades educacionais especiais;
- propor estratégias pedagógicas que favoreçam a interação dos alunos com a comunidade escolar;
- participar de atividades educacionais internas e externas que contribuam para o seu enriquecimento profissional;
- manter articulação permanente com a equipe técnico-pedagógica e administrativa de sua Unidade Escolar;
- participar dos programas de capacitação em serviço oferecidos pela FME;
- participar de reuniões com os responsáveis e demais profissionais de educação;
- executar outras atividades afins, determinadas pela direção, pela coordenação pedagógica da unidade de educação e pela Assessoria de Educação Especial.

Ao analisar as atribuições do professor bilíngue no município de Niterói, percebe-se que existe preocupação no que se refere às aulas para alunos surdos serem ministradas em Libras, assim como a necessidade das propostas pedagógicas estarem em consonância com uma educação bilíngue. Essa atribuição destaca a importância da Língua de sinais como língua de instrução. Assim, como afirma Quadros (2008, p. 34-35):

A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso à todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. (...) Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro.

Dessa maneira, percebe-se a intenção do Município de Niterói em garantir aos alunos surdos que os conteúdos sejam ensinados em Língua de sinais e que por meio desta língua os alunos surdos possam expressar seu pensamento, assim como fazerem relação com as informações obtidas no contexto escolar. Na Figura nº11, encontram-se alunos surdos e uma professora bilíngue em sala de aula. A interação entre professora e alunos acontece por meio da LIBRAS e o aprendizado de todos os conteúdos se efetiva com métodos visuais específicos:



Figura nº 11 - Professora de Libras com uma turma de alunos surdos

Assim, faz-se de extrema importância a presença de profissionais bilíngues no contexto educacional de alunos surdos. No entanto, é importante atentar para que a importância da incorporação da língua de sinais nos projetos educacionais não relacione-se, exclusivamente, à decorrente facilidade em propiciar o desenvolvimento da Língua portuguesa. Mas, de acordo com Quadros (2008) pela possibilidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas, assim como sua participação sociocultural nas dinâmicas sociais das quais participa.

Portanto, o professor bilíngue será o profissional com a função de ministrar aulas em libras de maneira que estas aulas sejam pensadas, não apenas, a partir do eixo linguístico, mas inseridas em práticas visuais e culturais que permitam a participação dos alunos surdos no processo de aprendizagem.

Por dominar as duas línguas, Libras e português, o professor bilíngue não demanda a presença de um intérprete em sala de aula. No entanto, quando ouvinte, esse profissional não pode ser considerado como modelo de identidade e cultura para alunos surdos. Assim, de acordo com Meireles (2010):

Para o professor bilíngue, é primordial ser proficiente em LIBRAS e conhecer a cultura surda. Mas, essa importância está no fato de poder se comunicar com seus alunos e entender a lógica do pensamento e da cultura do grupo com o qual se relaciona para melhor promover seu aprendizado. No entanto, por não ser um usuário natural de LIBRAS e por não fazer parte de uma comunidade e cultura surda, faz-se necessário a presença de educadores surdos adultos no cotidiano escolar de alunos surdos.

Ao admitir a necessidade de adultos surdos no cotidiano escolar, o Programa de Bilinguismo do Município de Niterói, prevê a presença de Professores de LIBRAS atuando no cotidiano das turmas bilíngues. Para uma melhor compreensão da concepção de professores de LIBRAS, no âmbito da educação inclusiva de Niterói, consideramos as definições abaixo expostas.

O Professor de LIBRAS

Este cargo, embora de extrema necessidade para as escolas constituintes do Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói, não existia no plano de cargos e salários do Município de Niterói até final de 2013. O profissional que exercia esta função era o instrutor de Libras. Esse profissional era garantido por meio de contratação temporária. Em dezembro de 2013, foi criado o cargo de Professor de Libras com a seguinte descrição, contida no o plano de cargos carreiras e vencimentos do Município de Niterói²⁸ (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf):

Compreende o cargo que se destina à regência de classes nas Unidades Escolares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal, incluindo a educação de jovens e adultos, bem como à execução de trabalhos e atividades de natureza pedagógica.

²⁸ Texto disponível em (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf) Acesso em 24 de Janeiro de 2014.

Percebe-se na referida descrição do cargo que a mesma não apresenta nenhuma especificidade no que se refere ao uso e ensino da Língua de sinais, o que se configura como uma contradição uma vez que o cargo é de Professor de Libras. No entanto tais particularidades aparecem nas atribuições do cargo que são:

- ministrar aulas de libras para alunos e profissionais em exercício nas unidades escolares e sede da FME, com o objeto de promover o conhecimento sobre a língua e a cultura das pessoas surdas, de maneira a promover a inclusão escolar;
- participar da elaboração de projetos pedagógicos da Unidade Escolar, colaborando na definição de ações, atividades e procedimentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem de alunos com surdez ou surdocegueira;
- acompanhar aulas ministradas nas classes bilíngues considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua dos alunos surdos, colaborando, intermediando a transmissão de conhecimentos estabelecidos no Projeto Pedagógico de acordo com as diretrizes curriculares em vigor, com assiduidade e pontualidade;
- participar do planejamento, execução de atividades pedagógicas junto aos professores, intermediando as ações no que se refere à Libras e à cultura surda;
- coletar informações sobre o conteúdo a ser trabalhado para facilitar a intermediação da língua no momento das aulas e atividades escolares;
- realizar atividades junto aos alunos surdos e surdocegos favorecendo o convívio com a Libras, contar histórias e realizar brincadeiras próprias da cultura surda, acompanhar o pleno desenvolvimento dos alunos surdos e surdocegos ao longo do ano letivo;
- atuar junto aos alunos surdos e surdocegos de maneira a enriquecer o processo educacional, promover o desenvolvimento dos educandos, atendendo com disponibilidade e dedicação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, inclusive aos que possuem outras deficiências ou necessidades educacionais especiais;
- propor estratégias linguísticas, culturais que favoreçam a interação dos alunos com a comunidade escolar de maneira ampla, considerando a diversidade de

raça, gênero, situação econômica, social, deficiências entre outras no contexto escolar;

- participar da elaboração de currículos, metodologias e técnicas pedagógicas no que se refere ao aprendizado da gramática de Libras por parte dos alunos surdos e surdocegos;
- participar de atividades educacionais internas e externas que contribuam para o seu enriquecimento profissional agindo sempre com ética e equilíbrio emocional;
- manter articulação permanente com a equipe técnico-pedagógica e administrativa de sua Unidade Escolar;
- participar dos programas de capacitação em serviço oferecidos pela FME;
- participar de reuniões com os responsáveis, demais profissionais de educação e outras atividades afins, determinadas pela direção e pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

Com a criação do cargo de Professor de Libras, percebemos avanço para a educação de alunos surdos de Niterói. Porém, como ainda não houve concurso público para tais cargos, os mesmos foram garantidos, no início de 2014, por contratação temporária como meio de garantir aos alunos surdos o direito de convívio com profissionais surdos, usuários naturais da língua de sinais, conforme afirmado por Quadros (2008, p.31): “As crianças surdas precisam ter a chance de desfrutar do encontro surdo-surdo. (...) precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo”. Sendo assim, os professores de libras, que, em sua maioria são surdos, exercem o papel de representantes da comunidade surda dentro da escola. São eles os modelos de língua, cultura e identidade presentes no cotidiano escolar dos alunos surdos. E ao observarmos suas funções como: participar da elaboração de currículos, metodologias e técnicas pedagógicas, assim como promover estratégias linguísticas e culturais, dentre outras, percebemos que existe intenção do Programa de Bilinguismo de Niterói em afirmar uma educação bilíngue com ênfase na participação do profissional surdo adulto como viés de valorização dos interesses e direitos dos alunos surdos.

Assim, a participação dos surdos adultos no cotidiano escolar pode ser exemplificada nas Figuras a seguir:



Figura nº 12- Adultos surdos em sala de aula e no pátio da E. M. Paulo Freire: o fortalecimento da língua, identidade e cultura surda.

Percebe-se nas figuras, que profissionais adultos surdos participam do cotidiano de alunos surdos e ouvintes na Rede Municipal de Niterói, e esta se caracteriza como condição indispensável para a construção de identidades surdas. A presença de surdos adultos conversando, trocando informações, interagindo, como observado nas figuras, faz-se de extrema importância não apenas na construção de identidades surdas, mas também para que a comunidade ouvinte se beneficie da diversidade e da convivência com a cultura surda. Sobre a importância de convivência entre surdos, Skliar (1999, p.11-12) enfatiza que:

A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É o encontro surdo/surdo. Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença. Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações de identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas, etc. podem-se caracterizar as identidades surdas presentes num grupo social com uma cultura determinada.

Assim, evidencia-se a importância da atuação de profissionais surdos adultos em um contexto inclusivo bilíngue/bicultural. Optar por uma educação bilíngue não se traduz em simples aceitação da LIBRAS como língua de instrução. Mas, implica em diversas reconstruções do cotidiano escolar para promover uma educação democrática para alunos surdos.

O Intérprete de LIBRAS

De acordo com informações fornecidas pela Coordenação de Educação Especial e observações feitas durante visitas às escolas, o intérprete de Libras se caracteriza por um profissional ouvinte capacitado para atuar junto aos surdos (crianças e adultos) que fazem parte do Programa de Bilinguismo da rede. Este profissional é responsável por interpretar para os surdos o que está sendo exposto em português e para os ouvintes o que está sendo expresso pelos surdos em LIBRAS.

Junto aos alunos de primeiro e segundo ciclo, o intérprete atua durante as aulas de Educação Física e Artes por ainda não haver, na escola, professores dessas disciplinas com proficiência em LIBRAS. Além de interpretar as aulas, esses profissionais também estão presentes nos recreios, eventos e comemorações internas e externas da escola, passeios, informes internos e outras situações que exijam interpretação. O intérprete não atua em sala de aula junto às professoras bilíngues regentes das turmas de primeiro e segundo ciclo, uma vez que estas precisam obrigatoriamente dominar a LIBRAS.

Com o ingresso dos alunos surdos em turmas regulares, na segunda etapa do ensino fundamental, está prevista a presença de intérpretes durante todas as aulas, uma vez que os professores desse ciclo, embora estejam sendo capacitados, não são bilíngues e não possuem proficiência em LIBRAS.

O intérprete também atua em reuniões e outros eventos das escolas em que os professores de Libras, precisem participar, além de servir como facilitador diário e constante de comunicação e interação entre surdos e ouvintes na intenção de contribuir para um ambiente inclusivo.

Este cargo, previsto no decreto 5626/2005, embora de fundamental importância para efetivação do processo educacional de alunos surdos, ainda não constava no plano de cargos e salários da Fundação Municipal de Educação de Niterói até dezembro de 2013. Por esse motivo, vinha sendo viabilizado por meio de seleção pública para contratação temporária, de maneira que fosse garantido o direito dos alunos surdos no que se refere a sua efetiva comunicação em toda dinâmica escolar.

Em dezembro de 2013 este cargo foi criado pela prefeitura de Niterói e passou a constituir o plano de cargos carreiras e vencimentos do Município

deNiterói²⁹(http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf). De acordo com o referido documento, o cargo de intérprete de Libras se destina à tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa, de maneira simultânea ou consecutiva, nas diversas situações do cotidiano das unidades escolares, da FME e setores afins e apresenta as seguintes atribuições:

- realizar a interpretação/tradução da Libras para a Língua portuguesa ou vice-versa de maneira simultânea, consecutiva nas Unidades Escolares Municipais, na sede da Fundação Municipal de Educação e em outros ambientes onde aconteçam ações de natureza pedagógica ou de assuntos afins ao trabalho na Rede Municipal de Educação de Niterói;
- utilizar a Libras (Língua Brasileira de Sinais), considerando-a como primeira língua e o português escrito como segunda língua do aluno surdo, interpretando os conhecimentos transmitidos pelos professores em aulas, passeios, atividades extraclasse, festividades escolares, e outras atividades pedagógicas com assiduidade e pontualidade;
- auxiliar na comunicação de alunos com surdez e surdocegueira, no contexto educacional, considerando a Libras e a cultura surda em consonância com a proposta pedagógica bilíngue em vigor;
- interagir com alunos surdos e surdocegos de maneira a enriquecer o processo educacional, promover o desenvolvimento dos educandos, atendendo com disponibilidade e dedicação aos alunos com dificuldade de aprendizagem, inclusive aos que possuíram outras deficiências ou necessidades educacionais especiais;
- coletar informações sobre o conteúdo a ser trabalhado para facilitar a tradução da língua no momento das aulas e atividades escolares;
- planejar antecipadamente, em conjunto com os professores responsáveis pelas disciplinas, sua atuação e limites no trabalho a ser executado;
- atuar facilitando a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes nas diversas situações do cotidiano escolar como horários de intervalo de aulas, passeios, festas, atividades extraclasse, palestras, reuniões, cursos, jogos, encontros,

²⁹ Texto disponível em (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf) Acesso em 24 de Janeiro de 2014.

debates e visitas, junto com alunos ou profissionais surdos em que exercite a atividade como intérprete;

- realizar a interpretação observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto);
- favorecer a interação dos alunos surdos e surdocegos com a comunidade escolar de maneira ampla, considerando a diversidade de raça, gênero, situação econômica, social, deficiências entre outras no contexto escolar;
- participar de atividades educacionais internas e externas que contribuam para o seu enriquecimento profissional agindo sempre com ética e equilíbrio emocional.
- manter articulação permanente com a equipe técnico-pedagógica e administrativa de sua Unidade Escolar;
- interpretar avaliações, provas e atividades diversificadas, em acordo e planejamento com os professores, garantindo o acesso às informações por parte dos alunos surdos e surdocegos em consonância com o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar e o Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Educação de Niterói;
- participar dos programas de capacitação em serviço oferecidos pela FME;
- participar de reuniões com os responsáveis, demais profissionais de educação e executar outras atividades afins, determinadas pela direção e pela Coordenação Pedagógica da Unidade Escolar.

De acordo com o observado nas atribuições do cargo, percebe-se que o município de Niterói procurou atender ao disposto no decreto 5625/2005 (BRASIL/2005) em seu capítulo V, que trata da “garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”.

No entanto, o artigo 22 afirma que as instituições responsáveis pela Educação Básica devem garantir a inclusão de alunos surdos por meio de escolas e classes de educação

bilíngue destinadas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidenciando que neste nível de ensino, não está prevista a atuação do intérprete, e sim do professor bilíngue que ministra as aulas em Libras como língua de instrução e português escrito como segunda língua. Percebemos em análise dos dados anteriores que o município de Niterói também prevê a presença de professores bilíngues no cotidiano escolar dos alunos surdos e de acordo com Lacerda (2012, p.266):

A perspectiva inclusiva da escola permanece aberta, já que se indica que essas classes funcionem em escolas regulares, promovendo assim, interação entre surdos e ouvintes, além disso, nas salas com língua de instrução Libras é aceita a presença de ouvintes, desde que esses conheçam a Libras para acompanhar os conteúdos ministrados.

Assim, percebemos que o município de Niterói vem construindo sua política pública de inclusão de alunos surdos em acordo com o disposto na legislação vigente. E ainda considerando o decreto 5626/2005 (BRASIL 2005), verifica-se no item II do artigo 22, que a inclusão educacional deve ser assegurada por meio de escolas bilíngues ou escolas comuns na rede regular de ensino, abertas à alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, com docentes das diversas áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, acompanhados da presença do profissional intérprete de Libras. Portanto, verifica-se a obrigatoriedade da presença dos intérpretes de Libras, nos anos finais do ensino fundamental de alunos surdos.

Embora, esteja estipulada a presença de intérpretes, com ênfase, na segunda etapa do ensino fundamental, como o município de Niterói oferta aulas de Educação Artística, Educação Física e Línguas Estrangeiras, desde os anos iniciais do ensino fundamental, observam-se nas escolas, que o intérprete de Libras acompanha os profissionais destas disciplinas nas aulas extracurriculares das turmas bilíngues na primeira etapa do Ensino Fundamental.

A participação do intérprete nas escolas que constituem o Programa de Bilinguismo caracteriza um avanço para a inclusão de alunos surdos, uma vez que além de cumprir com o disposto na legislação vigente, assegura o direito de acesso às informações em todo o cotidiano escolar. Assim, percebe-se que ao garantir a presença do intérprete nas variadas situações escolares, o Programa de Bilinguismo investe na garantia de uma construção pedagógica democrática para indivíduos surdos.

No entanto, ao analisar o plano de cargos carreiras e vencimentos do Município de Niterói (http://pgm.niteroi.rj.br/legislacao_pmn/2013/LEIS/3067_Planos_de_Cargos_Carreira_e_Vencimentos_da_FME.pdf) percebe-se uma contradição no que se refere à valorização da língua, cultura e identidade surda. Ao prever o cargo de intérprete de Libras, o município de Niterói parece indicar uma valorização da educação de surdos. Em contradição, essa valorização é fragilizada quando se observa o enquadramento funcional do referido cargo. Observa-se que o cargo de intérprete, integra o grupo descrito como apoio especializado, que corresponde a servidores de Ensino Médio, ocupantes de cargos de provimento efetivo com carga horária de 40 horas semanais, o que corresponde à 8 (oito) horas diárias e com um salário inicial que não contribui à valorização do profissional. Esta carga horária e remuneração indicam desvalorização do profissional e, por consequência, fragilidade no que se refere à garantia de direitos dos alunos surdos.

Como o referido cargo foi criado recentemente, ainda não houve concurso público para provimento de cargo efetivo. No entanto, de acordo com informações cedidas pela Coordenação de Educação Especial do Município de Niterói, para garantir a presença dos intérpretes nas escolas constituintes do Programa de Bilinguismo, foi realizado processo de seleção pública para contratação temporária de intérpretes de Libras. No entanto, com base no salário e carga horária destinados ao provimento do cargo, o município de Niterói não recebeu ofertas suficientes de inscrições e conta, apenas, com a presença de uma intérprete de Libras contratada, quando a necessidade é de 8 profissionais para atender aos alunos surdos matriculados nas escolas do município. Como está previsto no decreto 5626/2005 (BRASIL/2005), no artigo 14, § 2º:

O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

O município de Niterói se organizou para atender os alunos surdos no que se refere à interpretação da Libras, contando com a atuação de professores bilíngues. Esta organização não pode ser entendida como satisfatória, uma vez que os referidos profissionais deveriam exercer funções diferentes no cotidiano escolar. Mas, na impossibilidade momentânea de atender às necessidades dos alunos surdos, o município adotou tal estratégia, que pretende ser temporária, de acordo com informações prestadas pela coordenadora da Educação Especial do Município de Niterói. Esta realidade caracteriza uma séria problemática a ser enfrentada pelo município na garantia dos direitos de alunos surdos.

Capacitação em Serviço de Profissionais Bilíngues: Um aprendizado visual

A Rede Municipal de Ensino de Niterói, de acordo com Pintor (2012), opta, primordialmente, por capacitação em serviço para os profissionais que atuam com alunos com deficiência. Esses profissionais recebem orientações dos professores da Sala de Recursos, da Equipe de Articulação Pedagógica das Unidades Escolares e da Equipe de Educação Especial da FME, além de serem estimulados a participarem de cursos, palestras e encontros que possibilitem elementos teóricos e práticos na área que atuam. De acordo com o professor Roberto:

“Desde o início do trabalho com surdos na Escola Municipal Paulo Freire se discutia a melhor forma de ensino bilíngue. A partir dessas discussões e reuniões sobre bilinguismo, surgiu a contribuição para os Referenciais curriculares de Niterói no que se refere o ensino das turmas bilíngues. Tivemos, também, algumas palestras e oficinas para o esclarecimento das singularidades dos alunos surdos e cursos oferecidos pela Fundação Municipal de Educação de Niterói sobre o ensino de português como segunda língua para surdos, Braile, Soroban, Autismo... Sempre voltados para a capacitação de professores da rede para a educação inclusiva”.

(Roberto/ ouvinte - professor bilíngue)

A partir desta e de outras afirmativas, somadas às informações fornecidas pela coordenação de educação especial, observa-se significativo número de professores/as capacitando-se em serviço, uma vez que a demanda dos alunos com deficiência é grande e a maioria dos professores chega à escola com pouca ou nenhuma experiência na área. No que se refere aos alunos surdos, essa é uma alternativa ainda mais utilizada.

De acordo com informações disponibilizadas pela Coordenação de Educação Especial, um considerável número de professores vem se formando em serviço, em função das demandas da escola e da identificação que alguns profissionais demonstram na convivência com os alunos surdos. Na maioria das vezes, esses professores começam a fazer cursos de LIBRAS e logo depois assumem a função de professor de apoio. Isso lhes dá a oportunidade de acompanhar uma turma bilíngue em companhia de um professor bilíngue mais experiente. Com a convivência diária, as interações frequentes com alunos surdos e professores de Libras, o professor de apoio adquire experiência e formação para futuramente atuar em turmas bilíngues como regente. Essa tem sido uma alternativa possível e que, em boa parte, contribui para a formação de profissionais bilíngues na Rede Municipal de Ensino de Niterói.

Em 2012 foi realizado o curso **“Educação Bilíngue e os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa para Alunos Surdos: A elaboração do conhecimento**

e a estruturação da língua portuguesa escrita”, ministrado pela professora Rosana Prado, com carga horária total de 190 horas, sendo 120h presenciais e 70h à distância. Esse curso, possibilitou a formação inicial em alfabetização de surdos para 92 professores da Rede Municipal de Niterói.

Em 2013 a Rede Municipal de Niterói ofereceu curso de formação de professores bilíngues intitulado: **“Surdez e Bilinguismo: Conceituação, significação e estruturação da língua portuguesa escrita para surdos”**, com 190 horas, sendo 40 horas de iniciação em Libras e 150 de noções de alfabetização visual para alunos surdos com base nos referenciais curriculares de língua portuguesa para surdos. Este curso também foi ministrado pela professora Rosana Prado e formou 25 professores em 2013.

Considerando que o Programa de Educação Bilíngue, em desenvolvimento no Município de Niterói, prevê que alunos surdos estudem em turmas bilíngues exclusivamente para surdos, na primeira etapa do ensino fundamental e que sejam incluídos em turmas regulares na segunda etapa do Ensino Fundamental, com investimentos intensos no que se refere ao desenvolvimento de língua, cultura e identidade surda, os referidos cursos tiveram o objetivo de formar professores, com noções básicas, para atuar com alunos surdos no que se refere:

- Ao uso da Língua de Sinais/LIBRAS como primeira língua;
- Ao aprendizado do Português escrito como segunda língua;
- Ao entendimento dos diversos tipos de surdez e dos investimentos necessários a partir de cada realidade;
- À compreensão e utilização da Filosofia Bilíngue na educação de alunos surdos;
- Ao trabalho com alunos surdos em turmas bilíngues;
- Ao trabalho com alunos surdos em Salas de Recursos Multifuncionais/SRMs;
- Ao trabalho com alunos surdos em turmas regulares inclusivas a partir da segunda etapa do ensino fundamental;
- Ao conhecimento e interação com a cultura e a comunidade surda;
- Ao Método de Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos (MEPES);
- Às estratégias de planejamento e execução de aulas e materiais didáticos visuais.

Para além da formação de professores, estes cursos tiveram a intenção de produzir materiais didáticos como apostilas, jogos, fichas e diversos outros materiais visuais que

podem ser utilizados em diversas escolas no ensino de alunos surdos. Nas imagens que se seguem podemos observar alguns materiais visuais produzidos durante o curso.



Figura nº 13 - Caixa de conceitos



Figura nº 14 - Caixa de conceitos



Figura nº 15 - Arquivo de imagens



Figura nº 16 - Caderno de vocabulário



Figura nº 17 – Caderno de vocabulário



Figura nº18 e 19 - Livros de tecido com números em Libras

Observando os materiais produzidos nos cursos, é possível perceber que todos se configuram como recursos visuais importantes para a aquisição de conceitos escolares presentes no cotidiano dos alunos surdos, o que se caracteriza como alternativa importante para o aprendizado destes alunos. De acordo com informações fornecidas pela coordenação de educação especial, tais materiais foram construídos com orientação de uma professora bilíngue capacitada e tendo como objetivo se tornarem úteis na utilização diária com alunos surdos em salas de aula.

Em 2013 a Fundação Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial também realizou curso de Libras, oferecendo 150 vagas para professores e funcionários em exercício na rede Municipal de Niterói, nos turnos da manhã, tarde e noite. Ao final do ano, 102 profissionais receberam certificado de formação com 40 horas em Libras. De acordo com esclarecimento de Adriana, coordenadora da Educação Especial no município:

“Os cursos de Libras eram muito solicitados pelos professores da rede. Havia muito interesse e muitos pedidos para que fossem oferecidos os cursos de Libras. Então, em 2013, resolvemos elaborar e oferecer o curso, não apenas, para professores. Mas para todos os funcionários que desejassem se comunicar com surdos. Então, tivemos matrícula de merendeiras, de auxiliares de portaria, pedagogos, diretores, entre outros. A procura foi surpreendente e acredito que representou um grande ganho para as nossas escolas no que se refere à inclusão”.

Com base nessa afirmação, é possível perceber que o município de Niterói empreende ações com a intenção de promover a formação dos profissionais da rede no que se refere ao estabelecimento de relações significativas no ambiente escolar. No entanto, na percepção dos profissionais surdos, a oferta de formação ainda é insuficiente como percebemos nas narrativas a seguir:

“Para a inclusão acontecer, precisam criar cursos de capacitação sobre surdez não só internos, mas também para pessoas de fora. Para que essas pessoas venham e aprendam a trabalhar com surdos. Os cursos que aconteceram foram bons, mas ainda são poucos e precisam ensinar sobre estratégias, metodologias, materiais específicos com utilização de recursos visuais como televisão, livros próprios, DVD, figuras e outros. É preciso preparar os profissionais para trabalharem com surdos. Se houver essa preparação, quem sabe no futuro isso possa estar mais desenvolvido e a inclusão possa melhorar? Eu acredito que a inclusão é possível, mas acho que precisa preparar os profissionais antes. Precisam aprender língua de sinais e conhecer bem os surdos e quem sabe surdos e ouvintes possam estudar juntos na inclusão? Mas, agora, no momento, acho que ainda não é possível. No futuro, se houver um preparo maior talvez seja possível! Do jeito que está agora é muito difícil”!

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Eu acho que precisa de informação e conhecimento sobre a língua de sinais e a cultura surda na escola. Precisa haver contato com pessoas surdas não só na escola, mas também na sociedade de maneira geral. Surdos e ouvintes precisam crescer em contato uns com os outros para que no futuro todos conheçam a Libras e possam interagir. Assim, podem se desenvolver em língua de sinais e interagir nessa língua. Essa é a minha opinião. É importante divulgar a libras. A formação tem que vir desde a base. A escola pode estimular esse contato com os surdos e com a libras para que surdos e ouvintes possam conviver em sociedade”.

(Alexandre/surdo- Professor de Libras)

Podemos perceber na declaração dos profissionais surdos que valorizam as iniciativas de formação empreendidas pelo município e entendem a inclusão como importantes na constituição da sociedade. Mas que estas ainda se configuram como insuficientes para atender às necessidades de inclusão de alunos surdos nas escolas do município de Niterói. Percebemos que existem ações para a formação de profissionais bilíngues. Isto significa que existe investimento na formação dos professores que irão trabalhar diretamente com os alunos surdos. No entanto, fica evidente que é frágil o investimento na formação do restante da comunidade escolar.

Uma das profissionais, em relação à inclusão de surdos declara que: “agora, no momento, acho que ainda não é possível. No futuro, se houver um preparo maior talvez seja

possível! Do jeito que está agora é muito difícil”. Esta afirmativa revela, ao mesmo tempo, esperança na possibilidade da inclusão e contraditoriamente, nos mostra descrença com base na falta de formação dos professores para lidar com alunos surdos. Assim, é possível afirmar, que segundo sujeitos deste estudo, as possibilidades de exclusão se configuram devido à carência de condições objetivas como a formação de professores. No entanto, com base nas afirmativas, observou-se que os professores surdos são favoráveis e demonstram esperança com a realização do processo de inclusão.

Ao analisarmos a situação da formação de professores à luz da Teoria Crítica, podemos nos remeter ao pensamento de Adorno (2006) no que se refere à existência de um processo real na sociedade capitalista capaz de alienar os homens às suas condições de vida. Assim, para o autor, a crise da educação é, na verdade, a crise da formação cultural da sociedade capitalista como um todo. No pensamento de Adorno, o problema da educação não deveria se centrar em questões objetivas e imediatas, mas na questão da educação ter se afastado do seu objetivo essencial que é promover o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão. Assim, a escola se transformou em um instrumento a serviço da indústria cultural que trata o ensino como uma mera mercadoria pedagógica em prol da “semiformação”.

Assim, a formação se transforma em objetivo privilegiado da indústria cultural. Os professores, por exemplo, se interessam em aprender Libras, mas não se fundamentam na reflexão sobre as condições de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. O interesse pela formação se configura como fruto da submissão ao que a indústria cultural oferece e valoriza como saber instituído. À exceção do que é oferecido pela indústria cultural pouco resta aos desígnios da formação. A educação que se realiza não cumpre o que promete a não ser de maneira limitada. O objetivo da formação encontra-se frustrado e não se realiza, ficando muitas vezes no campo das propostas e desejos. Superar esse estado em que foi confinada a formação humana implica, seguramente, o exercício da análise crítica do processo que a institui como semiformação. Assim, de acordo com Adorno³⁰ (<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>):

Quando o campo de força a que chamamos de formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação- cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.

³⁰ Texto disponível em <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Acesso em 24/04/2014

Dessa maneira, a única possibilidade de pensarmos a formação dos professores é por meio de uma auto-reflexão crítica sobre a “semiformação³¹” em que ela, necessariamente, se converteu. Superar os limites a que tem sido confinado o processo de formação humana passa, necessariamente, pela crítica aos processos educativos e à escolarização. Assim, impõe-se redimensionar o sentido de escolarização, conforme afirma Adorno (2006, p.116-117):

Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. (...) Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Redimensionar o papel da escola no que se refere à educação de alunos surdos, significa tornar possível a reflexão e a experiência com a surdez. A formação técnica é importante. Mas a formação humana implica em reflexão muito mais do que em técnica. Saber usar a língua de sinais é essencial. Mas estar apto a viver esta experiência é o que possibilita a aproximação com a língua. A desbarbarização da humanidade está diretamente relacionada com a aptidão para viver experiências.

Para refletir sobre esta falta de aptidão em viver experiências na formação dos professores a narrativa de duas professoras surdas é esclarecedora e ao mesmo tempo preocupante:

“Com a maioria dos profissionais da escola, eu tenho pouca interação. A interação é maior com os professores bilíngues. Eu percebo que professores de ouvintes e professores bilíngues ficam em grupos separados. Eu interajo mais com os professores bilíngues. Eu não tenho muita troca e interação com os outros professores. A gente só interage um pouco na reunião pedagógica e mesmo assim os assuntos são sobre os ouvintes. As questões não têm foco no surdo. Sempre o foco é maior nos ouvintes, ouvinte e ouvintes. **Parecem que têm medo de interagir, acham difícil, ficam melindrados, meio distantes dos surdos.** Mas no futuro, com esforço, com vontade, dá para esses profissionais aprenderem Libras e se relacionarem e se comunicarem com os surdos. Eles parecem que têm medo, tem dificuldade, ficam sem jeito! Mas isso pode melhorar no futuro. Existem profissionais que querem aprender língua de sinais e se tiverem esforço, podem conseguir. Se criarem

³¹ De acordo com Maar(<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483>), na Dialética do esclarecimento estão as primeiras referências à semiformação, ou “semicultura” em seu sentido formativo. Quais são as condições da reprodução da vida dos homens sob as relações de produção dominantes na formação social caracterizada como sociedade de massas? No segmento “A indústria cultural: o esclarecimento como logro das massas”, a questão seria referida à semiformação como uma determinada forma social da subjetividade socialmente imposta por um determinado modo de produção em todos os planos da vida, seja na produção, seja fora dela. (disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483>. Acesso em 20/03/2014)

cursos e os professores participarem vão perceber que é fácil se comunicar com surdos”.

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Eu acho que a inclusão aqui na escola é boa sim. Mas tem alguns limites por causa da língua de sinais. Os professores que não são bilíngues tentam interagir com os surdos, mas às vezes é estranho. **Se sentem desconfortáveis com os surdos.** Eles são simpáticos, tratam bem, mas não conseguem se comunicar. Não sabem como interagir com os surdos.(...) Esses limites precisam ser vencidos. A interação e o contato maior precisa acontecer. Os professores ouvintes, a direção e outros profissionais precisam interagir mais com os surdos. **Eles parecem que estão sempre afastados, com certo receio, com dúvidas, não sabem bem como se aproximar.** Isso precisa melhorar um pouco”.

(Luana/surda – professora de Libras)

Nas afirmativas anteriores, percebe-se que muito antes dos impedimentos na formação técnica dos professores, estão impostos os impedimentos sociais, resultantes de uma semiformação cultural. Está claro nas falas das professoras surdas que os professores não demonstram aptidão para a experiência com surdos e a fragilidade na formação reside muito mais na dificuldade em viver experiências do que, propriamente, na oferta de cursos e outras estratégias objetivas. No que se refere a essa falta de aptidão para viver experiências, o pensamento de Adorno (2006, p148-149) é esclarecedor:

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Dessa maneira, para que seja pensada a formação de professores, faz-se necessário pensar que de acordo com Adorno (2006), a maioria dessas pessoas nega o que não é moldado para não correrem o risco de serem excluídas e, assim, se negam a viver experiências. Sem experiências não existe reflexão e, muito menos, elevação do nível de reflexão. Dessa maneira, pode-se entender que a escassez na oferta de professores capacitados para atuarem com alunos surdos, se remete a uma dificuldade que os seres humanos têm de se permitirem viver experiências com o não conhecido a priori. Portanto, a experiência não pode se esgotar na relação técnica e formal com o conhecimento, mas se relaciona intimamente com a transformação do indivíduo no decorrer da sua relação com os alunos, a escola e a sociedade.



“Fazer poesia é voar fora da asa.” (Manoel de Barros)

CAPÍTULO V

5 – O Programa de Bilinguismo do município de Niterói: Dialogando com as narrativas

Este capítulo tem por objetivo apresentar e caracterizar as escolas estudadas, assim como analisar as organizações pedagógicas propostas pelo Programa de Bilinguismo de Niterói para atendimento aos alunos surdos considerando as narrativas dos professores participantes do estudo. As escolas participantes são E. M. Paulo Freire e E.M. Ernani Moreira Franco, situadas no bairro do Fonseca, na cidade de Niterói. A participação dessas escolas como lócus deste estudo aconteceu por serem as escolas que têm maior número de alunos surdos matriculados, de profissionais bilíngues e de propostas pedagógicas para os alunos com surdez. Assim, um total de 145 (cento e quarenta e cinco) alunos surdos matriculados na rede municipal de Niterói, 34 (trinta e quatro) estudam na E. M. Ernani Moreira Franco e 89 (oitenta e nove) estudam na E. M. Paulo Freire. Esse cenário se constitui em ambiente favorável à realização deste estudo, sobretudo no que se refere às estratégias e organizações pedagógicas propostas para alunos surdos. O significativo número de alunos

surdos e profissionais bilíngues nessas escolas também possibilitou a observação das relações no ambiente escolar entre os indivíduos surdos e entre eles e os ouvintes, assim como as manifestações sociais e culturais nas escolas nas quais os profissionais desenvolvem a educação inclusiva.

A seguir, as escolas E. Municipal Paulo Freire e E.M. Ernani Moreira Franco são caracterizadas. Como também é apresentada a análise das narrativas dos professores quanto ao Programa de Bilinguismo e à educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva no município de Niterói.

5.1 – Caracterização da Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/ RJ

A Escola Municipal Paulo Freire foi criada no dia 06 de Janeiro de 2004, pelo Decreto n.º 9180/2004 e publicado no Diário Oficial de 07/01/2004. Devido às obras de adequação do prédio, o ano letivo/2004, foi iniciado no dia 31 de março de 2004. (MEIRELES, 2010)



Figura 20: Fachada da Escola Municipal Paulo Freire/Niterói

Essa Escola foi escolhida para receber as turmas bilíngues para surdos por ser uma unidade escolar nova, que ainda estava por inaugurar e, portanto, ainda teria que ser estruturada não apenas em termos físicos, mas também pedagógicos. Desde sua idealização era considerada com grandes perspectivas e receptividade para realização de uma escola pública democrática. O tamanho, as

instalações físicas, a localização e a presença de alguns profissionais também foram fatores determinantes na escolha dessa escola para receber e abraçar o desafio de uma educação inclusiva para alunos surdos.

Atualmente a escola conta com cerca de 950 alunos, sendo 118 com deficiência. Dentre os alunos com deficiência encontram-se os alunos surdos em um total de 89, divididos em turmas bilíngues de 4º (quarto) e 5º (quinto) anos na primeira etapa do ensino fundamental e turmas inclusivas de 6º (sexto), 7º (sétimo), 8º (oitavo) e 9º (nono) anos na segunda etapa do ensino fundamental.

A referida escola está situada à Rua Soares de Miranda, n.º 77, no Bairro Fonseca, Município de Niterói/RJ e funciona em um prédio de cinco andares, com amplo espaço em seu entorno. O prédio encontra-se em bom estado de conservação, com elevador de acesso aos andares, rampas no pátio e um banheiro adaptado para os alunos com deficiência em cada andar.

No andar térreo encontram-se seis salas, sendo duas Salas de Recursos Multifuncionais, uma sala dos professores, uma sala de artes, uma ampla biblioteca que segue padrões estabelecidos pela coordenadoria do sistema nacional de bibliotecas públicas e uma sala para coordenação de professores. No primeiro, segundo e terceiro andares há sete salas de aula em cada, sendo que no primeiro, há uma destinada a experimentações e vivências em ciências, geografia e história e outra do refeitório para o Ensino Fundamental. No terceiro andar uma sala é destinada às atividades de informática com vinte (vinte) computadores, e no quarto andar há um auditório para 120 (cento e vinte) pessoas, 4 (quatro) salas de aula e 1 (uma) Sala de Multimídia. No 5º andar funciona o Polo Regional do Consórcio CEDERJ que representa o Governo do Estado do Rio de Janeiro por intermédio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Há também na escola 2 (duas) quadras esportivas onde se realizam as aulas de Educação Física e outras atividades propostas pela escola, sendo uma à frente da escola e a outra na parte de trás, construída e adaptada recentemente.

Na parte da frente da escola, está localizado um prédio de dois andares, onde funcionam, no primeiro andar, a secretaria, sala de direção, sala dos pedagogos, sala de xerox e dois banheiros adaptados. No segundo andar, há o almoxarifado e uma sala onde funciona a Rádio Escola, criada em 2008 pelos alunos em colaboração com a equipe técnico-pedagógica.

Como nas demais escolas da rede pública municipal de Niterói, a FME disponibiliza uma verba calculada pela per capita de alunos matriculados na escola para compra de material de consumo. Assim, a escola fornece material pedagógico, bem como material de consumo para trabalhos de

atividades didáticas, não isentando o aluno de manter e conservar seu material individual ao longo do ano.

A gestão adotada pela escola é democrática, efetivando-se por intermédio de diferentes conselhos: Conselhos de Pais, Professores, Alunos e Funcionários. Cada um desses Conselhos elege quatro representantes que participam do Conselho Escola Comunidade e são convocados sempre que decisões referentes à escola precisam ser tomadas.

Além disso, a comunidade é convidada a participar de reuniões ampliadas de Conselho, nas quais todos podem participar e dar suas opiniões em relação aos aspectos pedagógicos, financeiros, culturais de funcionamento geral da escola.

Assim, percebe-se que a Escola Municipal Paulo Freire apresenta espaço amplo e adaptado, favorável à efetivação de uma educação inclusiva, assim como uma gestão democrática que possibilita diálogos e trocas nas construções cotidianas com a comunidade escolar. Com base em tais características, a Escola Municipal Paulo Freire se configurou como um ambiente fértil para o estabelecimento de uma educação inclusiva e para o desenvolvimento do Projeto inicial de educação Bilíngue para surdos e hoje é uma das escolas quem compõem o Programa de Bilinguismo do Município de Niterói.

5.2 – Caracterização da Escola Municipal Ernani Moreira Franco /Niterói/ RJ



Figura nº 21 - Vista panorâmica da E. M. Ernani Moreira Franco

Antes de se chamar Ernani Moreira Franco, essa escola era conhecida como Escola Municipal Duque de Caxias, e funcionava na rua Coelho, no bairro Baldeador, em Niterói. A escola funcionava em um pequeno prédio, em condições físicas muito precárias, onde hoje existe a Associação de Moradores do Coelho. O prédio era muito pequeno e não comportava o número de alunos matriculados.

O então prefeito, Wellington Moreira Franco, construiu e inaugurou no ano de 1981 a Escola Municipal Ernani Moreira Franco. No início, a escola não atendia a educação infantil, apenas alunos de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

Atualmente, a escola atende a aproximadamente 491 (quatrocentos e noventa e um) alunos, com idades entre 4 (quatro) a 12 (doze) anos. Desses alunos, cerca de 70 (setenta) apresentam algum tipo de necessidade educacional especial e são acompanhados pela coordenação de Educação Especial. Dentre os 70 alunos com necessidades educacionais especiais, 34 (trinta e quatro) são alunos com surdez distribuídos em 3 (três) turmas bilíngues e alguns incluídos em turmas regulares por possuírem surdez parcial.

As atividades pedagógicas com alunos surdos iniciaram-se em 2010 devido aos interesses e esforços da direção e da comunidade escolar em promover uma educação na perspectiva inclusiva para alunos com surdez. Em conversas com professores da escola fui informada de que em 2010 um aluno com surdez foi matriculado e os profissionais não tinham experiência com alunos surdos. No entanto, aceitaram o desafio, procuraram a Coordenação de Educação Especial e buscaram informações e meios de atender a necessidade desse aluno. Assim, em função da necessidade de convivência entre indivíduos surdos, a coordenação orientou sobre a filosofia e as propostas educacionais do Programa de Bilinguismo. Então, a escola que acumulava experiências com a inclusão de alunos com outras deficiências, mas não tinha ainda experiência com a surdez, resolveu aceitar mais este desafio.

Em 2010, foi organizada a primeira turma bilíngue na E. M. Ernani Moreira Franco, composta por 7 alunos com surdez, uma professora bilíngue itinerante enviada pela Coordenação de Educação Especial e uma professora da escola se propondo a aprender em serviço a língua de sinais e as metodologias necessárias para o trabalho com alunos surdos. Desde então, a escola vem participando de programas de formação continuada e promovendo a educação bilíngue para alunos surdos.

A referida escola está situada à Rua Bomfim, sem número, no Bairro Fonseca, Município de Niterói/RJ e funciona em um prédio de três andares, com amplo espaço em seu entorno. O prédio encontra-se em bom estado de conservação, com reformas recentes. Mas, não possui elevador e nem rampa de acesso aos andares, o que dificulta a locomoção de alunos com deficiências físicas no ambiente escolar.

No andar térreo, a escola conta com 4 (quatro salas de aula), 1 (uma) Sala de Recursos Multifuncionais, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de coordenação e Equipe de Articulação Pedagógica, 1 (um) refeitório, 1 (um) banheiro para uso dos professores, 1 (um) banheiro adaptado para educação infantil, 1 (um) auditório, 2 (dois) banheiros para os alunos, 1 (uma) sala para a direção e 1 (uma) para secretaria da escola. Na parte externa ainda contam com um pátio e uma quadra coberta.

No segundo andar estão localizadas 6 (seis) salas de aula, 1(uma) sala de informática com 15 computadores, 1 (uma) sala de leitura, 2 (dois) almoxarifados e 2 (dois) banheiros para alunos. O terceiro andar é composto por 5 (cinco) salas de aula e 2 (dois) banheiros para alunos.

Atualmente o quadro funcional da escola é composto por 24 (vinte e quatro) professores regentes de turmas comuns, 3 (três) professore regentes de turmas bilíngues, 2 (dois) professores de salas de recursos multifuncionais, 20(vinte) professores de apoio especializado, 5 (cinco) professores de apoio bilíngue, 3 (três) professores de Libras, 2 (duas) pedagogas, 6 (seis) funcionários de apoio, 5 (cinco) funcionários de cozinha, além de 2 (duas) secretárias e 2 (duas) diretoras.

A escola conta também, com alguns programas do governo federal. São eles: Escola aberta (que funciona aos domingos atendendo a comunidade) e Mais Educação, que amplia a jornada dos alunos nos dias de semana.

A gestão é democrática e constituída por conselhos de pais, professores e pelo CEC (Conselho Escola Comunidade). Dessa maneira, a E. M. Ernani Moreira Franco se configura como acolhedora no que se refere a educação bilíngue de alunos surdos e receptiva na construção de estratégias e dinâmicas possibilitadoras de uma educação democrática e, portanto, inclusiva.

5.3 - A educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva no município de Niterói: Dialogando com as experiências dos professores

No Brasil, a afirmação de uma proposta de educação inclusiva foi assegurada por meio da Constituição Federal de 1998 (Brasil/1998), que define que o atendimento às pessoas com deficiência deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além da constituição de 1998, podemos citar outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), entre outros. Assim, a partir do aparato legal, o sistema público de ensino passa a garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em seu sistema regular de ensino. Então, a proposta de uma educação na perspectiva inclusiva passa a centrar-se na necessidade de implementação de estruturas, adaptações e práticas pedagógicas que visem o acolhimento e a valorização das diferenças.

De acordo com Costa (2006), a sociedade brasileira contemporânea vive um momento em que se observa a emergência de uma educação consonante com a demanda humana e social de todos os indivíduos. Cada vez mais, evidencia-se a necessidade de reestruturação, das escolas na direção de uma educação democrática, que segundo Adorno (2006) é, primordialmente, esclarecimento e desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Dessa maneira, para Costa (2006, p.24):

A sociedade brasileira contemporânea vive um momento cultural contrário à discriminação das minorias historicamente excluídas e, conseqüentemente, cresce a demanda por uma sociedade inclusiva. Mesmo o preconceito persistindo, evita-se a discriminação quanto à matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Quando se fala em minorias historicamente excluídas, pode-se pensar nos indivíduos surdos como submetidos, durante longos anos, a um processo escolar marcado pelo movimento de reabilitação. Por muito tempo, estes indivíduos foram escolarizados com a intenção de superar o déficit da audição e do aprendizado da fala. Em consequência, desconsiderou-se a potencialidade para o aprendizado de uma língua gestual-visual e construções cognitivas significativas no desenvolvimento desses indivíduos.

Muitas foram as direções estabelecidas e as organizações propostas em busca de uma educação que atendesse às demandas de alunos surdos. De acordo com Fernandes

(2008), estudos desenvolvidos pela ciência linguística sobre a língua de sinais e pela psicologia em relação ao aprendizado e desenvolvimento desses indivíduos têm proporcionado discussões e esforços voltados para uma educação bilíngue para alunos surdos. Apesar de existirem estudos significativos que evidenciam a importância da língua de sinais e da cultura surda, as escolas não têm demonstrado preparo e estruturas suficientes para atender a tais expectativas. A respeito das escolas especiais Guarinello (2007, p.56) afirma:

É fato que a escola não tem oferecido condições necessárias para os alunos surdos construírem o conhecimento. Assim, na maioria das instituições especiais, os profissionais não utilizam uma língua compartilhada com seus alunos, ou seja, não dominam a língua de sinais e acabam utilizando uma forma de comunicação bimodal para ensinar usando a fala e alguns sinais concomitantemente.

Nessa perspectiva, percebe-se que mesmo as escolas que tendem a segregar com o argumento de melhor reunir estratégias em comum para investimento em uma educação que atenda às necessidades de alunos surdos, não possuem condições para atender adequadamente a uma proposta bilíngue. Em contrapartida, Guarinello (2007, p.57) refere-se ao fato de que as escolas regulares desconhecem o indivíduo surdo:

Com a inclusão, estas escolas recebem os alunos com muita preocupação e ressalva, principalmente porque não existe uma língua compartilhada circulando em sala de aula, condição indispensável para que os surdos se tornem letrados. Outra consequência ruim em escolas regulares é que as situações de dificuldade do aprendizado passam, muitas vezes, a ser compreendidas como decorrência de problemas cognitivos.

De acordo com Felipe (2006), Loureiro (2006), Guarinello (2007), Pedreira (2007), Fernandes (2008), entre outros, sabe-se que as propostas de escolas públicas oferecidas até hoje não atenderam satisfatoriamente às demandas desses alunos e se faz de extrema necessidade repensar uma escola para todos considerando as particularidades de cada indivíduo, entre eles os surdos. Foi pensando sob esta perspectiva que se buscou entender o processo de inclusão de alunos surdos em escolas públicas no município de Niterói. A esse respeito, alguns professores, no que se refere à inclusão de alunos surdos na Escola Municipal Paulo Freire e Ernani Moreira Franco, se manifestaram. Percebemos que um grupo de professores entende este processo como satisfatório e de acordo com as necessidades dos alunos como observamos nas falas, a seguir:

“Eu acho a inclusão muito boa. Os surdos não têm tanta proximidade com os ouvintes. Mas os ouvintes tentam se aproximar dos alunos surdos. Como eu mencionei antes, eu tinha um aluno surdo que é muito bonito e as meninas ouvintes, do quarto ano, todas queriam aprender sinais para conversar com ele, para dizer que ele é lindo, para namorar com ele... Ele ficava me perguntando o que elas queriam, se estavam paquerando e assim já começava a inclusão. Com a convivência e com interesses em comum. Isso já é o começo de uma socialização. E se as crianças são capazes de se aproximar porque nós adultos não seremos? Acho que precisamos dar oportunidade das pessoas diferentes se encontrarem e se conhecerem”.

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Avalio como uma excelente iniciativa, os surdos são respeitados em sua diferença, tem profissionais capacitados e tem a presença do profissional surdo que garante o modelo de língua e de identidade. Mas, ainda não conseguiu envolver toda a escola, ainda são vistos como estranhos”.

(Tereza/ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

“As escolas do município de Niterói vêm desenvolvendo um excelente trabalho quanto à inclusão em geral, e sobre a inclusão dos surdos, acredito que a mesma esteja apresentando caminhos significativos. As capacitações oferecidas aos profissionais levam a esse trabalho de excelência”.

(Saulo/ouvinte – professor bilíngue regente)

Percebe-se nas falas desse grupo de professores que apresentam uma percepção favorável a respeito da inclusão de alunos surdos, reconhecendo o esforço do município em empreender capacitações dos profissionais envolvidos, assim como em garantir a presença de profissionais surdos e ouvintes com especialização no cotidiano dos alunos surdos. Uma das professoras também destaca o fato de mesmo os surdos não demonstrando muita proximidade com os alunos ouvintes, os alunos ouvintes tentam se aproximar e, na opinião da professora, esta se caracteriza como uma maneira inicial de socialização caracterizando um ambiente fértil para aprofundamento das experiências e nas relações entre indivíduos surdos e ouvintes como podemos observar na Figura nº 22, a seguir:



Figura nº 22 - Alunas ouvintes utilizando língua de sinais em interação com aluno surdo

Ao observarmos a Figura nº 22 verificamos como os alunos ouvintes se comunicam utilizando a língua de sinais, para eles, até então, desconhecida. Fica evidenciado que as crianças, quando menores, mais experienciam o ainda desconhecido em suas vidas. Quanto a isso, Adorno (2006, p.151), afirma: “(...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Assim, esses alunos se mostram receptivos a viver experiências com a diversidade. Portanto, sensíveis a se constituírem como indivíduos emancipados.

Prosseguindo, na fala da professora Tereza destaca-se a afirmativa quanto às iniciativas em prol do respeito aos alunos surdos. No entanto, mais adiante, afirma que ainda não foi possível envolver a totalidade da escola e que, para algumas pessoas, os alunos surdos ainda são considerados como “estranhos”.

Este estranhamento, de acordo com Crochík (2011) pode ser entendido como uma impossibilidade dos indivíduos em pensar suas experiências por meio de instrumentos culturais não incorporados. Ou seja, o indivíduo tende a desenvolver estranheza diante de elementos culturais desconhecidos. Assim, Crochík (2011, p.27) ainda afirma:

(...) é esse estranhamento que o faz tomar segundo os seus desejos o que a cultura dispõe como objetos, ficando a consciência impedida de se desenvolver, ou ao menos, de se firmar. Para evitar perceber a irracionalidade na cultura, como o qual é obrigado a conviver para sobreviver, o indivíduo deve renunciar à possibilidade da crítica.

O pensamento de Crochík contribui para reflexão sobre o impulso que os indivíduos manifestam para estranhar algo desconhecido e, ao mesmo tempo, que a necessidade de sobrevivência os leva a não criticar e não questionar a realidade alvo do estranhamento. Mas sim, se adaptar num

processo de conformidade à cultura. Assim, o indivíduo manifesta estranhamento. Mas, não se posiciona criticamente frente a esse estranhamento, não se permitindo a experiência e reflexão.

A afirmação da professora Tereza ao declarar estranhamento por parte de algumas pessoas da escola corrobora o pensamento de outros professores que ainda percebem fragilidades no processo de inclusão de aluno surdos, como podemos perceber, a seguir:

“Avalio este processo ainda com muitas falhas... Parece não haver apoio efetivo do poder público para efetivar ações permanentes na área da surdez. Há muita carência de profissionais capacitados na área, há profissionais sem experiência atuando e ditando regras sobre algo que não conhecem profundamente, não há intérpretes efetivos atuando na escola, apenas contratados, os professores não recebem orientação adequada dentro da escola, e os surdos não têm seus direitos assegurados porque não há estrutura para atendê-los. Não são respeitados em seu tempo e nem em seu espaço de aprendizagem”.

(Adriele/ouvinte – professora bilíngue regente)

“(...) Embora haja um trabalho com surdos em minha escola não há uma reformulação ideológica da educação; embora haja profissionais bilíngues, não há continuidade da prática por rompimento contratual; embora se pense no ensino de português como segunda língua, não há material didático específico para tal ensino; embora haja conhecimento por parte de muitos profissionais a cerca das singularidades linguísticas dos alunos surdos, não há avaliações filmadas; embora conheçamos o processo e a necessidade dele, sofremos com a falta da efetiva atuação do poder público em tornar as escolas verdadeiramente inclusivas”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

O professor Roberto admite haver recursos e estratégias para atender à escolarização de alunos surdos. No entanto, caracteriza esses recursos e estratégias ainda como incompletos e insuficientes, necessitando de maiores investimentos. Enquanto isso, a professora Adriele responsabiliza o poder público por não haver apoio efetivo que promova ações permanentes na área da surdez.

Percebemos, portanto, que o posicionamento dos professores em relação à educação na perspectiva inclusiva presente nas escolas, é contraditória. Enquanto um grupo percebe esse processo como satisfatório e respeitoso no que se refere à educação de alunos surdos. Um segundo grupo entende a educação de alunos surdos como um processo ainda com muitas lacunas e necessitando de adequações.

A partir de tal constatação faz-se importante afirmar que não nos cabe dicotomizar o processo de ensino em satisfatório ou não, em adequado ou não. Cabe-nos investir em escolas que voltem suas ações para a promoção da garantia do direito à educação. E nessa perspectiva colabora conosco as palavras de Rocha (2005, p.24) ao afirmar:

Nosso foco deverá ser sempre a enorme massa de surdos excluídos das escolas, em função da perversa lógica de não terem escolas devido a estas não estarem prontas para eles, ou não terem escolas por não estarem prontas para elas. Não há mais como esperar. A inclusão escolar dos surdos inscreve-se agora no âmbito dos direitos humanos, e sua negação ou impedimento é um crime contra a humanidade. Penso que o diálogo necessário entre as tensões desse campo é estabelecer como prioridade, políticas de aproximação com as famílias de surdos para que tragam seus filhos para a escola. Partindo de sua presença nos sistemas públicos de ensino, nos mais remotos cantos do território brasileiro, viabilizar-se-á sua educação em consonância com as discussões acadêmicas, as lideranças surdas e os profissionais que nela atuam.

Assim, em consonância com as palavras de Rocha (2005), este estudo entende a educação de alunos surdos como um processo em curso. Não são admissíveis argumentações baseadas na falta de preparo para atender esse ou aquele aluno, seja qual for a sua necessidade educacional. E dessa maneira, a inclusão de alunos surdos em escolas públicas regulares de ensino tende a provocar inquietações e necessidades de reformulações constantes e permanentes na intenção de, não apenas, acolher esses alunos. Mas também garantir sua permanência, na escola, com dignidade.

Ao pensar em garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos no sistema público regular de ensino, este estudo se preocupou em verificar, junto aos sujeitos entrevistados, a organização e estratégias propostas pelo município para atender alunos surdos, além de verificar a percepção que os profissionais bilíngues apresentam em relação à referida proposta pedagógica. Ao serem perguntados sobre a organização pedagógica apresentada pelo município de Niterói, os professores declararam:

“Na escola em que atuo existem as classes bilíngues formadas por alunos surdos ou com outras deficiências associadas à surdez (esses podem ser acompanhados por professores de apoio). As classes bilíngues são apenas no 2º ciclo, e após concluírem o 5º ano são inseridos nas turmas regulares e passam a estudar com as crianças ouvintes. (...) Acho muito positivo que estudem em classes bilíngues no primeiro segmento do ensino fundamental, para que possam ser trabalhadas as questões mais específicas com relação à aquisição da Libras, o aprendizado da língua portuguesa escrita, com um professor ouvinte de referência e o instrutor surdo como modelo de identidade. Com isso adquirem base para irem solidificando, amadurecendo, e ampliando seu processo de aprendizagem”.

(Adrielle/ouvinte – professora bilíngue regente)

“A escola se organiza em turmas com apenas surdos, principalmente porque só atende as crianças surdas até o 3º ano que estão na fase de aquisição de língua e ainda no processo de leitura e escrita necessitando do convívio com outros surdos, para possibilitar a troca e as informações. (...) Essa organização contribui em todos os sentidos para o processo de aprendizagem, porque é criado um espaço para que

esse aluno consiga ser trabalhado de acordo com suas necessidades. Um método de ensino que privilegia sua condição de aluno visual”.

(Tereza/ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

“Aqui na FME/ Niterói a proposta é bilíngue e isso é muito bom. Em outras escolas de outros municípios não temos essa proposta bilíngue. Aqui foi a primeira! Então, a proposta de bilinguismo com turmas bilíngues, professores bilíngues, surdos adultos é muito boa! Mas tem falhas. Pode melhorar no futuro, mas ainda faltam intérpretes que esse ano ainda não tivemos! A proposta é boa! Mas às vezes as coisas não acontecem como planejadas”.

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Nossos alunos estudam em classes bilíngues até o quinto ano de escolaridade, final do segundo ciclo. Neste período eles compõem uma turma apenas de alunos surdos e recebem todo o ensino por meio da LIBRAS por um professor bilíngue. Há também a participação de instrutor surdo, modelo de identidade para os alunos e a presença de tradutor intérprete de libras nas aulas extras. Quando, além da surdez, há outra deficiência, o aluno é acompanhado por um profissional bilíngue, surdo ou ouvinte, atuando como professor de apoio especializado. Quando chegam ao sexto ano, primeiro ano do terceiro ciclo, estes alunos passam para as classes regulares com a presença do profissional intérprete de LIBRAS e participam das aulas de português como segunda língua em contra turno”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

Percebe-se nas falas dos profissionais que o município de Niterói se organiza para atender alunos surdos, na primeira etapa do ensino fundamental, em turmas exclusivamente para alunos surdos. Essas turmas, denominadas turmas bilíngues, contam com a presença de um professor bilíngue regente, que ministra aulas em Libras em parceria com um profissional surdo que atua como modelo de língua, cultura e identidade surda. Esta organização se apresenta divergente às orientações do MEC, que indica a escolarização de aluno surdos incluídos em turmas de ouvintes, com Atendimento Educacional Especializado no contraturno. No entanto, se apoia no afirmado pelo Decreto nº 5626 (BRASIL/ 2005) que admite a possibilidade de alunos surdos estudarem em turmas especiais em escolas inclusivas. Portanto, essa organização pedagógica, proposta pelo município de Niterói, de acordo com Quadros (2008, p.33), apresenta-se como favorável ao aprendizado dos indivíduos surdos. Pois:

O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira determina uma reestruturação de forma *standard* de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, na formação de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais.

Ao afirmar a necessidade de se ressignificar a escola pública para receber os alunos surdos em função de uma língua gestual-visual, Quadros aponta para a importância de mudanças em diversos aspectos da escola, dentre eles, pode-se destacar os espaços de aprendizagem.

Assim, se alunos surdos forem inseridos em uma turma em que a maioria é ouvinte, a língua de instrução dessa turma será o português e não a LIBRAS, portanto as estratégias de ensino serão pensadas com base na língua da maioria. Outro fator importante a ser destacado é que crianças na faixa etária de primeira etapa de ensino fundamental ainda não têm amadurecimento em sua língua e não reconhecem a função do intérprete a ponto de se beneficiarem de sua presença. Dessa maneira, se os alunos surdos forem inseridos em turmas de ouvintes com intérprete, não aproveitarão este recurso pedagógico e as informações serão entendidas parcialmente. Ainda a respeito da inserção de surdos em turmas regulares, Quadros (2008, p.34) esclarece:

No caso dos surdos, há uma identificação de uma “cultura e identidade surdas”. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela se traduz de forma visual. 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 que podem ser ininteligíveis aos ouvintes.

Assim, pode-se pensar que aulas planejadas e estruturadas para promover a construção de conhecimentos por indivíduos ouvintes devam se organizar de maneira diferente às aulas pensadas para indivíduos surdos. Se alunos surdos e ouvintes organizam o pensamento de maneiras diferentes, como podem se beneficiar democraticamente de uma mesma proposta? Com base em minha experiência como professora bilíngue, posso afirmar que a organização de turmas exclusivamente para surdos, na primeira etapa do ensino fundamental se constitui em uma estratégia que visa incluir esses alunos de maneira ressignificada e democrática.

Sobre a proposta de organizar turmas exclusivamente para alunos surdos, as considerações de Santos (2008, p.60) contribuem a essa discussão:

Este tipo de oferta educativa pode parecer inicialmente excludente e segregativa, pois se organiza através da formação de grupos de alunos surdos, dispensando a presença e pares ouvintes dentro de uma mesma sala. Pelo contrário, a classe especial para alunos surdos está relacionada à possibilidade de garantir adaptações mais significativas ao alcance dos objetivos educacionais presentes no projeto político-pedagógico da escola. Relaciona-se, também, ao atendimento de necessidades especiais pertinentes ao processo peculiar de desenvolvimento e aprendizagem, sem que estes signifiquem a redução desta tarefa educacional numa simples reorganização das técnicas e procedimentos.

Dessa maneira, enfatizamos a importância de pensar organizações e propostas que atendam às construções de um encaminhamento pedagógico que seja realizado por meio da língua de sinais de maneira que possa sustentar a constituição de conhecimentos e a formação

sociocultural do cidadão surdo e garantam que o aprendizado da língua portuguesa se torne uma aprendizagem conceitual e não o único e principal sistema linguístico de interação e interlocução em sala de aula.

Com a intenção de apoiar uma aprendizagem autônoma e significativa, as estruturas escolares, materiais e recursos pedagógicos se constituem como significativos elementos. Nas Figuras nº23 e nº 24 observamos turmas exclusivamente para alunos surdos. E as Figuras de nº 25, 26, 27 e 28 mostram materiais visuais que são adequados ao aprendizado de alunos surdos:



Figura nº 23 – Turma bilíngue composta por alunos surdos, professora bilíngue e professora de Libras surda.



Figura nº 24 - Turma bilíngue com alunos surdos, professora bilíngue e professora de Libras surda em atividade pedagógica



Figura nº 25 - Varal pedagógico: cartelas com botões colados para o trabalho com numerais



Figura nº 26 - cartaz contendo diversas expressões em desenho e escrita na Língua portuguesa



Figura nº 27 – cartaz contendo regras de uma sala de aula com imagens



Figura nº 28 - Varal pedagógico contendo mãos dos alunos em tintas nas cores vermelho, amarelo e azul

Nas figuras anteriores, foi possível verificar que as turmas bilíngues, contam com organização visual que permite a aquisição de informações por alunos surdos, assim como materiais e aulas planejados de maneira significativa para esses alunos. Na intenção de promover um ambiente linguístico facilitador da aprendizagem visual, concordamos com Quadros (2008, p.109) ao destacar:

A criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal.

Portanto, em uma educação na perspectiva inclusiva bilíngue, faz-se necessário que a escola passe a se preocupar com os conteúdos e informações curriculares. Mas, também com as estruturas físicas e ideológicas que darão suporte a um ensino com base na Libras como primeira Língua da comunidade surda e no favorecimento da construção de identidade surda.

Considerando a preocupação com os conteúdos, currículos ou estruturas físicas como fator importante, mas não único, faz-se necessário pensar na essência de uma proposta educacional na perspectiva inclusiva. Ao acreditarmos em uma educação que tenha como princípio básico a eliminação de todo e qualquer tipo de exclusão, baseada em ideais democráticos de valorização da humanidade, faz-se necessário pensar em uma educação que considere e respeite a subjetividade de todos os indivíduos. Como afirmado por Costa (2005, p.62): “Uma educação voltada para a reflexão, o pensar, o refletir, para a emancipação, a resistência, a superação, a formação e o esclarecimento dos indivíduos deficientes e não deficientes”. Assim, investir em convivência com a diversidade em uma educação transformadora, para além da visão neoliberal de capacitação, contribui para a formação de indivíduos críticos e autônomos.

Sendo assim, faz-se importante refletir sobre as relações que se estabelecem no cotidiano escolar com vistas a uma educação que respeite e valorize a diversidade humana. Para nos apoiar em tais reflexões, os professores sujeitos deste estudo, foram indagados a respeito das relações e interações que se estabelecem entre indivíduos surdos e ouvintes na comunidade escolar. Em resposta, obtivemos as seguintes narrativas:

“Normalmente, não há exclusão, a interação é ótima. As atividades são para todos, não há exclusão, os alunos estão no recreio juntos, comunicam-se muito bem, quando tem apresentações, ensaiam juntos, estão na mesma sala a partir do 3º ciclo”.

(Alessandra/ ouvinte – professora de SRMs)

“As propostas da escola para sábados letivos, eventos esportivos, festas e outras atividades extracurriculares sempre são feitas para o alunado e configuram ótimas oportunidades de interação nas quais se procura mesclar alunos surdos e ouvintes”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

“Aqui eu percebo que a comunidade reage muito bem. As crianças não demonstram preconceito. Às vezes acontecem implicâncias. Mas são coisas de criança. Não vejo nada de mais sério. Às vezes um quer chegar mais rápido no bebedouro e o outro passa na frente correndo fazendo careta. Mas são coisas que os ouvintes também fazem entre si. Isso não acontece porque um é surdo e outro é ouvinte. Em alguns momentos a escola oportuniza as relações entre surdos e ouvintes. Por exemplo, na educação física, às vezes, acontece dos surdos estarem participando de alguma brincadeira adaptada e os ouvintes se interessam param, observam e ficam admirando. Os surdos percebem que estão sendo observados, mas não se importam. Acham natural a curiosidade dos ouvintes. Às vezes tem um surdo chorando e vem um ouvinte falando alto e tentando articular a fala e pergunta em voz alta o que aconteceu, o que fizeram com ele ou se precisam de ajuda. Nesses momentos, eles ainda não conseguem se entender muito bem. Mas já é o começo de uma interação. Então, a gente se aproxima e mostra para eles como se comunicarem. Eles vão aprendendo devagar com a experiência. **Essa é uma geração nova, que está tendo uma oportunidade que eu não tive**”.

(Ester / ouvinte – professora bilíngue regente)

“É muito bom perceber que ao longo do tempo as relações começam a se naturalizar cada vez mais. Como em qualquer grupo social, há afinidades e não afinidades entre pessoas, relacionamentos não são “impostos”. Alguns professores procuram a língua para um melhor relacionamento, outros não; alguns alunos tentam aprender com o grupo, outros não; alguns surdos buscam interação com os ouvintes, outros não... Não podemos, por isso, deixar de difundir a utilização da LIBRAS e nem de promover situações que facilitem a compreensão da diferença e a possibilidade de aprendizado com as experiências em grupo”.

(Tereza/ouvinte – professora bilíngue SRMs)

As narrativas deste grupo de professores revelam que existem possibilidades de interação entre indivíduos surdos e ouvintes no cotidiano das escolas observadas. Uma professora chega a declarar que os alunos comunicam-se bem, em contradição com o afirmado em narrativas anteriores. O que nos leva a observar mais atentamente as diversas percepções que os indivíduos apresentam sobre uma mesma realidade e entender que indivíduos estabelecem relações diferentes com um mesmo objeto e, portanto, constroem subjetividades diversas. Assim, há que se considerar, também, a diversidade nas narrativas.

Um professor admite que alguns procuram contato com surdos e outros não, alguns demonstram interesse e outros não, mas que ao longo do tempo as relações começam a se naturalizar.

Outra professora comenta que as implicações e divergências entre os alunos acontecem de maneira natural revelando a não existência de preconceito, uma vez que os alunos surdos e ouvintes competem entre si na conquista de méritos cotidianos sem considerar nenhum tipo de limitação por parte dos alunos surdos. Destaca-se o pensamento de Crochik (2006, p. 19) na análise das narrativas dos professores:

O que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade das ações dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo.

Assim, entendemos que a possibilidade dos alunos competirem pelo bebedouro, se observarem mutuamente ou fazerem tentativas de comunicação, se constituem em oportunidades de viver a experiência com a diversidade e refletir sobre ela com base nas relações oportunizadas pela escola. Dessa maneira, alunos surdos e ouvintes se constituem indivíduos com base na experiência com o outro não idêntico, levando-os a estabelecer atitudes de resistência à manifestação do preconceito.

Nas Figuras nº 29 e nº 30 observamos momentos em que alunos surdos apresentam peça teatral, em evento que comemorou o dia da cultura surda na escola, indicando que existem iniciativas de valorização da língua e da cultura surda na escola.



Figura nº 29 - alunos surdos apresentam peça teatral “Branca de Neve Surda” em comemoração ao Dia da Cultura Surda na Escola Municipal Ernani Moreira Franco



Figura nº 30 - alunos surdos representando uma cena de “Branca de Neve Surda” na qual a Branca de Neve desmaia ao comer a maçã envenenada

Nas Figuras nº 29 e nº 30 é possível perceber alunos surdos interagindo de maneira a passar informação e entretenimento para a comunidade escolar. Estas propostas de atividades em que os alunos surdos não são meros espectadores, mas colocam-se no centro da proposta pedagógica, sendo eles os veiculadores de determinada informação, contribuiu para a construção de relações autônomas e críticas com a diversidade.

Na Figura nº 29, percebemos a participação de um aluno cadeirante que apresenta outros comprometimentos além da surdez durante a atividade realizada pelo grupo. Percebemos que suas limitações para locomoção ou comunicação não se constituíram em impeditivo para participação na atividade programada para o grupo. Este fato demonstra que o grupo de professores e alunos considera as potencialidades de todos os alunos e que a oportunidade de participação configura-se em experiência significativa de aprendizagem tanto para alunos surdos como para os ouvintes.

Considerando minha experiência como observadora nessa ocasião, foi possível perceber que os alunos surdos atuavam junto ao colega cadeirante considerando-o como mais um membro e colaborador do grupo. O fato de precisarem empurrar a cadeira ou se voltarem na direção do colega para que ele participasse não causou estranhamento ou constrangimento em nenhum dos alunos. Por outro lado, o aluno cadeirante participou interagindo com o grupo, acompanhando com olhares, movimentos de braços e intensos sorrisos de satisfação. Naquele momento, ele atuou como mais um elemento do grupo e foi importante na constituição da atividade. Os alunos ouvintes compreenderam a apresentação, se emocionaram com os personagens bons, torceram contra os maus, vibraram com o desfecho e em nenhum momento manifestaram estranhamento com a participação do colega surdo cadeirante ou com a maneira de se comunicar dos alunos surdos. Esclareço que havia um intérprete realizando a tradução das

falas dos personagens surdos. No entanto, o que mais chamava a atenção dos alunos da plateia eram os movimentos, o cenário, o figurino e todo o universo de fantasia que se apresentava no momento.

Assim, com base na narrativa anterior, concordamos com Crochik (2011, p. 54) quando declara que: “(...) o contato com a pessoa com deficiência pode fortalecer uma das marcas da humanidade: a superação dos limites dados pela natureza; superação essa que, se pode ser visível no indivíduo – com ou sem deficiência -, é sempre uma façanha coletiva”. Portanto, na percepção de que é possível superar seus próprios limites, alunos surdos e ouvintes naturalizam as relações estabelecidas na escola, quando se permitem viver experiências com a diversidade. E de acordo com Crochik (2011), se a experiência é o antídoto contra o preconceito, é para as condições dessa que devemos nos voltar.

Mesmo levando-se em conta as narrativas dos profissionais que entendem a dinâmica escolar como facilitadora das relações entre alunos surdos e ouvintes, também foi possível constatar que outros professores apresentam percepção diferente a respeito dessa mesma realidade, o que poderemos analisar na narrativa, a seguir:

“Bem! Aqui na escola, eu observo as crianças na hora do recreio. Todos vão juntos para o refeitório. Eu percebo que os alunos surdos do 1º, 2º e 3º ano interagem entre si. Mas a interação com os ouvintes é muito pequena. Eles não estabelecem muito contato. Ficam pouco juntos. Quando estão todos misturados no refeitório ou no pátio parece que estão interagindo, mas na verdade isso não acontece. Os grupos de surdos e ouvintes ficam separados interagem apenas surdos com surdos e ouvintes com ouvintes. Mas como a movimentação entre eles é grande, para quem olha de fora parece que todos estão interagindo. Mas é diferente! Isso não acontece de verdade!”
(Alexandre/surdo – professor de Libras)

Com base na narrativa apresentada, chama a nossa atenção o depoimento do professor Alexandre, que por ser surdo, percebe as relações estabelecidas de maneira própria. Ao observar o momento de recreio ele denuncia: “Quando estão todos misturados no refeitório ou no pátio **parece que estão interagindo, mas na verdade isso não acontece.** (...) para quem olha de fora parece que todos estão interagindo. Mas é diferente! Isso não acontece de verdade”! Essa declaração nos leva a refletir não sobre o fato das interações acontecerem ou não no cotidiano escolar. Mas sobre as causas que levam o profissional surdo a interpretar essa realidade como não sendo um exemplo de interação. Considerando a minha experiência como Coordenadora do Programa de Bilinguismo, é possível afirmar que o referido professor surdo trabalha na escola há pouco mais de três meses o que ainda não possibilitou maiores experiências em situações diversas na escola. No entanto, não se pode desconsiderar seu olhar atendo por vários dias ao perceber que apesar de estarem todos “misturados no pátio”, não estão interagindo de verdade. Então, voltamos nossa reflexão para uma questão que é particular aos indivíduos surdos: a língua e a cultura surda. Poderia este professor surdo desenvolver uma percepção de não interação entre

os alunos baseado na não utilização da língua de sinais? Este mesmo professor declarou que: “Os alunos brincam livremente, mesmo com bloqueios de comunicação. As crianças têm bloqueios de comunicação, mas interagem. Eles usam gestos em brincadeiras mais visuais. Não percebemos muita amizade entre surdos e ouvintes”. Esta fala nos ajuda a perceber que ao se referir à não interação, o professor surdo considera o não estabelecimento de uma comunicação efetiva. Segundo o professor Alexandre acontecem bloqueios de comunicação, não sendo observadas amizades entre alunos surdos e ouvintes. Pode-se afirmar que, quando a comunicação não ocorre entre dois ou mais indivíduos, as relações interpessoais se tornam superficiais e nisso reside o incômodo apresentado pelo professor Alexandre

Continuando, percebemos que outros professores coadunam com Alexandre ao considerar frágil as relações estabelecidas entre os indivíduos surdos e ouvintes na escola:

“Ainda vejo muita resistência por parte dos professores, falta de orientação adequada, desconhecimento dos direitos legais dos surdos (intérpretes, provas adaptadas, currículos adaptados). Tudo isso gera um mal-estar que influencia muito na forma como o professor vê e lida com esses alunos. Há também muitos conflitos linguísticos entre alunos, que geram situações muitas vezes de constrangimento para o surdo. Vejo ainda muita dificuldade nas relações humanas com os surdos, em todos os setores. Alguns professores tentam projetos de esporte, há as festas que são para todos. Mas, as oportunidades ainda são poucas”.

(Adriele/ ouvinte – professora bilíngue regente)

“Não. A escola ainda não oportuniza essa interação, ela abriu as portas para o surdo, mas somente permitiu que ele entrasse. No cotidiano as questões da surdez são deixadas de lado, não existe espaço para discussões e nem interesse para conhecer o universo da surdez”.

(Tereza/ ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

Percebe-se na fala destes professores que estão presentes no cotidiano escolar, situações de constrangimento e dificuldades nas relações entre os indivíduos. Uma professora declara, ainda, que a escola não cria possibilidades para que as relações se estabeleçam e que as portas foram abertas, mas somente se permitiu que os surdos entrassem. Essa afirmativa pode ser considerada à luz do pensamento de Crochík (2011, p. 74), ao se referir à segregação e à marginalização:

A segregação significa a separação real ou imaginária de alguém ou de algum grupo da maioria ou de outros grupos; a marginalização implica por esse alguém ou grupo na beira. O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária. Certamente, há segregação na marginalização, mas isso ocorre não criando um abismo entre grupos. (...) Da perspectiva da inclusão, é melhor ser marginalizado, ainda que nem de longe isso signifique inclusão.

As palavras de Crochík são importantes para analisarmos as narrativas dos professores ao se referirem ao não investimento de interações significativas entre indivíduos surdos e ouvintes. Quando a professora cita o fato da escola, apenas, abrir as portas para os alunos surdos; podemos entender esse movimento como propiciador de marginalização e não de segregação. Fica claro que alunos surdos não estão segregados, não estão impedidos de estabelecerem contato com a comunidade escolar. Mas, quando as oportunidades não são criadas de maneira significativa estes são levados a uma situação de marginalização. Ou seja, estão à beira do cotidiano escolar. Encontram-se no ambiente, mas sem participar efetivamente. Portanto, mais uma vez, destacamos a fala de Crochík para nos apoiar em nossas reflexões: “O segregado não faz parte; o marginalizado o faz de maneira precária”. Percebemos, então, que apesar dos esforços empreendidos pelas escolas, os alunos surdos ainda fazem parte desta realidade de maneira precária e faz-se necessário pensar estratégias que provoquem reflexões e novas posturas no cotidiano escolar.

Sobre a necessidade de iniciativas de interação no ambiente escolar, o exemplo da professora de Libras apresenta mais elementos para reflexão:

“No ano passado, eu quis provocar essa interação entre surdos e ouvintes. Eu quis preparar uma palestra sobre surdez e inventar propostas para que pudessem conhecer melhor a educação de surdos. Eu fiz essa proposta, mas isso acabou se diluindo com as outras demandas da escola. Eu ainda tentei, mas não vi muito interesse por parte dos professores. Eles estão envolvidos com outras questões do cotidiano escolar. A diretora mostrou interesse, mas isso acabou sendo esquecido. Foram tantas outras demandas na escola que esta proposta foi enfraquecendo e se perdeu! No ano passado, nós criamos a disciplina de Libras interna para essa escola. Eu ia para as salas de aulas dos ouvintes e interagia com as crianças em libras. Era ótimo! As crianças tinham muito interesse e satisfação! Mostravam-se entusiasmadas e felizes, mas aos poucos isso também foi se perdendo e acabou. Eu acho que a escola poderia criar mais oportunidades como a disciplina de Libras, por exemplo! Porque nós professores surdos podemos ir às salas e interagir com os alunos ouvintes para que eles conheçam os surdos. Eles precisam conhecer o sujeito surdo. Não podemos ficar sempre separados. Precisamos nos conhecer melhor!”

(Vitória/surda – professora de Libras)

Percebemos na fala da professora de Libras que algumas alternativas foram iniciadas por profissionais da escola. No entanto, “acabaram se diluindo com as outras demandas da escola”. A respeito dessa informação, é possível entender como a lógica reprodutivista do sistema capitalista impera nas instituições escolares. Muitas demandas surgem no cotidiano escolar. Mas quais demandas seriam essas que afastam os indivíduos da experiência, da reflexão crítica e das interações significativas? A escola, como elemento constituído pela e na sociedade contemporânea encontra-se subordinada à lógica da competição, da produção e reprodução da vida humana. Assim, de acordo com Adorno (2006, p. 26):

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas

corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma.

Dessa maneira, podemos considerar que as tentativas frustradas da professora de Libras em promover iniciativas de interação no ambiente escolar, configuram-se como elementos constituintes da lógica social em que a escola se insere. Nessa lógica, as prioridades são estabelecidas com base no tempo, nas metas de produção que precisam se alcançadas, nos relatórios, nas fichas, nas datas pré-estabelecidas e em tantas outras situações que perpetuam a lógica competitiva capitalista em oposição à necessidade de se viver experiências formativas na constituição de indivíduos críticos e autônomos. Pois, de acordo com Adorno (2006, p. 27):

A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Assim, conclui-se que as escolas estudadas manifestam intenção e iniciativas possibilitadoras de educação inclusiva. Mas, que em sendo constituintes de um projeto social ainda recente, enfrentam desafios que precisam ser problematizados e superados. Quanto a isso, Crochík (2011), afirma que a escola, como instituição social, é sensível às modificações da sociedade. No entanto, é nesse contexto que devem ser problematizadas as demandas que surgem em função do capital, como a formação para à competição, para a produção, para o mundo do trabalho e para a “normalização” e adaptação social dos indivíduos com deficiência.

Em relação a isso, o pensamento de Crochík contribui à reflexão: (2011, p. 77): “Se é assim, a inclusão que deve continuar a ser promovida e defendida, também encontra seus limites.” Dessa maneira, o grande desafio da inclusão se refere ao enfrentamento dos limites sociais. Posto que a escola é uma instância social. Então, os limites sociais estão presentes na escola e são impostos à totalidade dos indivíduos. Nesse sentido, não somente os indivíduos com deficiência encontram-se à margem da sociedade. Mas, a totalidade dos indivíduos encontra-se à margem da sociedade e da educação que impõe um modelo ideal para atender as exigências de um mundo do trabalho, cada vez mais ‘especializado’ e ‘excludente’.

Consequentemente, esse modelo de indivíduo e de sociedade, de acordo com Adorno (2006), é regressivo, como todos os modelos denominados ideais. No entanto, é possível afirmar que a sociedade que impõe seus limites, contribuindo à regressão no processo de desenvolvimento dos indivíduos, contraditoriamente também contém elementos possibilitadores do avanço da educação inclusiva e do desenvolvimento social e dos indivíduos, com e sem deficiência, ao permitir, como enfatiza Crochík (2011, p. 77), “(...) a oscilação, a dúvida e pergunta – que podem reestabelecer a

experiência por negar a certeza do preconceito.” Permitindo assim, o questionamento e a reflexão crítica sobre as possibilidades da educação inclusiva.

Conseqüentemente, mesmo a educação inclusiva ainda enfrentando os limites, que são sociais, portanto, comuns à totalidade da sociedade, este estudo revelou possibilidades da escola pública viver experiências com as línguas portuguesa e de sinais e, conseqüentemente, superar a cultura hegemônica reinante na educação denominada regular. Para que, em convívio, estimulados pelos professores e demais profissionais que atuam na escola pública, os alunos surdos e ouvintes possam se identificar uns com os outros, assim, se tornem resistentes à manifestação do preconceito. O que possibilitará a crítica à cultura, a experiência e a identificação com o não idêntico, como afirmado por Crochík (2011). O movimento de educação inclusiva dos alunos surdos nas escolas estudadas, é semelhante ao movimento em prol da educação dos alunos sem deficiência, ou seja, um movimento em prol do combate ao preconceito e da escola pública democrática.



"Como se sabe, a língua além de ser o principal veículo de comunicação, é também o mais importante meio de identificação do indivíduo com sua cultura e o suporte do conhecimento da realidade que nos circunda. O problema das minorias linguísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação da língua materna, mas, sobretudo a privação de sua identidade cultural."

Lucinda Brito

http://www.ecs.org.br/site/Interna/Cur_reflexao.aspx

5.4 - Língua, cultura e identidade surda nas escolas municipais de Niterói

Considerando os objetivos deste estudo e as reflexões no capítulo 2 , anteriormente discutido, sobre a cultura surda, este item analisa a aquisição e utilização da Libras no cotidiano das escolas estudadas, assim como sobre a relação com a cultura surda e às possibilidades de formação de identidades surdas por alunos surdos matriculados nessas escolas. Nesse sentido, as análises se apoiaram nos pensadores e comentadores da Teoria Crítica, como também em autores que fundamentam a proposta de Educação Bilíngue para alunos surdos, como Quadros (2012), Dorziat (2009) e Skliar (2005).

Ao refletir sobre as questões de língua, identidade e cultura, consideramos o advento das políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva, onde de acordo com Costa (2013), a segregação de alunos com deficiência não é mais aceita, sobretudo sob a alegação da falta de preparo das escolas e dos professores para receber esses alunos e educá-los junto aos demais alunos. E nesse sentido, concordamos com Costa (2011, p.39), ao afirmar:

A principal meta dos professores no processo de acolhimento dos alunos com deficiência deve ser o acolhimento de suas necessidades educativas, para o alcance da autonomia intelectual, moral, social, para que tenham

oportunidade de se diferenciarem como indivíduos humanos e felizes na experiência cotidiana com diferentes subjetividades na escola pública.

Pensar a educação nessa perspectiva é considerar as possibilidades de alunos, com e sem deficiência, surdos e ouvintes não serem simples espectadores do processo educacional. Mas, aprendizes com interações possibilitadas pela escola. Quando se discute uma educação, considerando o acesso e permanência de alunos com e sem deficiência, se faz necessário considerar não apenas as questões de aprendizagem fundamentadas nos padrões autoritários de aprendizagem da escola tradicional. Mas, também as experiências entre diferentes alunos na superação dos estereótipos, que contribuem à perpetuação da discriminação de alunos surdos em escolas públicas. Pois, como afirmado por Costa (2005, p. 53):

O indivíduo, para a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, é um ser social e só se define em sua correlação vital com outras pessoas, construindo, sem dúvida, o seu caráter social. (...) a vida do indivíduo só adquire sentido nessa correlação e em condições especiais, e além disso, só em relação ao contexto a máscara social do personagem é, também, um indivíduo.

Entendendo o indivíduo como um ser, fundamentalmente, social, as relações que se estabelecem entre os partícipes de uma comunidade escolar configuram-se como elementos importantes na formação dos envolvidos no processo. Destaca-se, então, a importância de atentar para as construções dialógicas que podem ou não se estabelecer em uma comunidade escolar. No caso de pensar a inclusão de indivíduos surdos, esta relação implica em considerar, não apenas, as manifestações de preconceito, construídas historicamente, mas também em impeditivos linguísticos e culturais próprios aos dois grupos.

Tendo em vista a importância da língua de sinais como primeira língua para alunos surdos e tomando por base o que foi discutido no capítulo 2 sobre a cultura surda, nos dedicaremos à análise das falas dos sujeitos deste estudo a respeito do uso, da divulgação e significação da língua e da cultura surda nos ambientes escolares observados. Assim como, a interferência destes fatores na formação de identidade dos alunos surdos.

Na intenção de refletir sobre o significado que a Libras assume no cotidiano escolar das escolas observadas, foi feita inicialmente a seguinte pergunta: Os alunos surdos chegam à escola sabendo LIBRAS? Quando não, como a adquirem? Em resposta obtivemos as seguintes afirmativas:

“Hoje a maioria das crianças chega sabendo LIBRAS porque vêm de uma creche conveniada com o município onde se usa LIBRAS por ter em sua maioria os surdos. Mas quando vem de casa ou de outras instituições não

conhecem a Língua de Sinais. Nesses casos, adquirem no convívio no contato com outros surdos”.

(Tereza/ouvinte –professora bilíngue de SRMs)

“Algumas crianças chegam aqui, na escola, dominando libras porque vêm da APADA que é uma creche bilíngue do município de Niterói. Então eles chegam com essa experiência, porque tiveram contato anterior com a língua de sinais e usam essa língua para se comunicar. Algumas crianças chegam de outros lugares, de escola onde estudavam junto com ouvintes e não conhecem a língua de sinais. Mas na convivência natural elas aprendem os sinais. Não precisa ficar ensinando, forçando... Esse aprendizado acontece naturalmente quando as crianças surdas interagem entre si. Porque a língua de sinais é natural para os surdos. Se tiver contato com outros surdos que usam essa língua a criança vai aprender naturalmente. Isso acontece igual com os ouvintes. As crianças ouvintes aprendem a língua oral naturalmente. Não precisa ensinar! Eles convivem com pessoas que falam, observam e reproduzem. Então os ouvintes aprendem a falar naturalmente. Com os surdos também é assim. Eles convivem com surdos e se desenvolvem, aprendem naturalmente”. (Vitória/surda- professora de Libras)

“Algumas crianças chegam aqui na escola com pouca língua de sinais. Outras chegam dominando a língua e tem crianças que chegam sem saber nada de libras. Como a gente faz? As crianças que sabem e usam bem a libras ajudam as outras crianças. Também o professor bilíngue e os professores surdos usam a libras durante as aulas e interagem com as crianças em libras. Nas aulas, são usadas imagens, estratégias visuais e as crianças vão aprendendo os conceitos em Libras, nas conversas, na relação com os outros elas vão percebendo e conceituando as coisas em Libras. Também durante as brincadeiras as crianças surdas interagem em Libras e as que não sabem vão aprendendo. Assim eles se desenvolvem bem!”

(Luana/surda – professora de Libras)

“Alguns alunos surdos chegam com alguma noção de sinais porque vêm da APADA e outros chegam sem saber nada. Todos adquirem a Libras no convívio, na interação com as outras crianças surdas e com os surdos adultos. Mesmo os que chegam já sabendo alguma coisa, precisam adquirir novos vocabulários, aprender novas coisas e vão amadurecendo com o uso da língua de sinais. É aqui na escola que isso acontece porque a maioria não tem comunicação com a família em casa. A família não conhece nada ou muito pouco de Libras. Eles também vão aprendendo aos poucos, mas as crianças não podem esperar. Elas têm urgência de Língua de sinais”.

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

Analisando essas falas é possível constatar que a maioria dos alunos surdos chega à escola com algum domínio de Língua de sinais, devido a serem oriundos de uma creche comunitária bilíngue, conveniada com o município de Niterói. Portanto, a maioria dos alunos ingressa na escola tendo a língua de sinais como primeira língua e utilizando-a como instrumental básico para processar o pensamento e estabelecer interação com o ambiente.

Apesar de uma parte dos alunos ingressar nas escolas dominando a Libras, observou-se nos depoimentos, que existe uma parcela de alunos que chega a escola sem nenhum ou com pouco conhecimento desta língua, o que nos faz atentar para a necessidade de elaboração de estratégias para aquisição e manutenção da Libras nas escolas. Uma professora destaca o fato de que mesmo quando as crianças chegam com algum domínio de Libras, precisam continuar adquirindo novos conceitos e amadurecendo linguisticamente. Esta é uma questão muito importante se considerarmos que as línguas se constituem no uso, nas relações e nas significações que adquirem para seus usuários.

Outra informação relevante, presente na fala das professoras, é o fato de que todos os alunos adquirem a Libras no convívio com outros usuários da língua. Essa informação é recorrente na fala das professoras que se expressam com propriedade e firmeza em suas afirmativas, demonstrando conhecimento sobre a importância da aquisição natural de uma língua. Suas narrativas indicam, também, que os profissionais atuantes junto aos alunos surdos são bilíngues e utilizam a língua de sinais na comunicação com os alunos surdos. Estas informações se configuram como alento quando pensamos em uma educação bilíngue que atenda às necessidades linguísticas de alunos surdos. Em concordância com Quadros (2012, p. 190):

O fato de as línguas de sinais serem adquiridas pelos surdos de forma assistemática, ou seja, de forma espontânea diante do encontro surdo-surdo, assim como acontece a aquisição de quaisquer outras línguas por outros falantes de outros grupos sociais, caracteriza o processo de aquisição de linguagem em sua plenitude.

Assim, com base na afirmativa de Quadros, percebemos que o universo escolar apresentado pelas professoras, no que se refere à aquisição e manutenção da Língua de sinais, por parte dos alunos surdos, contribui para o processo de aquisição de linguagem em sua plenitude e em consequência, colabora para a formação de indivíduos autônomos e partícipes do meio do qual são constituintes.

Nas Figuras nº 31 e nº 32 observa-se a presença de profissionais e alunos utilizando a Libras no cotidiano escolar das Escolas Municipais Ernani Moreira Franco e Paulo Freire, o que se constitui como indicado para a afirmação da cultura surda no cotidiano escolar.



Figura nº 31 - profissionais bilíngues conversando em Libras no pátio da Escola Municipal Ernani Moreira Franco



Figura nº 32 - alunos surdos conversando em Libras no pátio da Escola Municipal Paulo Freire.

Assim, com base nas afirmativas dos professores e nas figuras apresentadas, percebe-se que as escolas estão instrumentalizadas para atender alunos surdos no que se refere à comunicação, aquisição de conceitos e interação entre alunos surdos e profissionais bilíngues. Essa instrumentalização passa, inevitavelmente, pelo uso da língua de sinais nas diversas situações que permeiam o cotidiano escolar. Assim, este estudo revela que as escolas observadas se configuram como lugares onde a aprendizagem de conteúdos e conceitos se

constituem de maneira significativa. Existe uma língua compartilhada, possibilitando a aprendizagem e as relações no interior do grupo bilíngue.

Uma vez entendido que a Libras está presente no cotidiano dos alunos surdos e profissionais bilíngues, inquieta-nos saber se esta língua é significativa também para os alunos ouvintes dessas comunidades escolares e de que maneira as relações se estabelecem entre surdos e ouvintes. Pois, de acordo com Dorziat (2009, p. 69):

Acredito que o estabelecimento de práticas pedagógico- culturais desde cedo, nos níveis de educação infantil e Ensino Fundamental, seja fundamental para uma mudança de concepção. Os alunos precisam estar inseridos em ambientes ricos em troca de experiência, para que o conhecimento flua e possa fazer sentido para eles. Certamente o fato de, apenas, estarem em ambiente considerado normal será insuficiente para desenvolver práticas adequadas. É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudoinclusão.

Partindo de tais considerações surgem os questionamentos sobre como vem acontecendo a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares do município de Niterói. Percebemos em narrativas anteriores que a comunicação acontece de maneira efetiva e fluente entre alunos surdos e professores bilíngues. Ou seja, a interação atinge seus objetivos no interior das trocas estabelecidas pelo grupo bilíngue, considerando este grupo formado por professores especializados e alunos surdos. No entanto, os alunos surdos encontram-se matriculados em escola regular onde a comunidade escolar é constituída por indivíduos surdos e ouvintes. Assim, de acordo com Dorziat (2009) o fato, apenas, de alunos surdos frequentarem escola regular não é suficiente para que a educação na perspectiva inclusiva aconteça. As interações entre surdos e ouvintes precisam acontecer de maneira significativa. Para averiguar tal afirmação foram feitas as seguintes perguntas: Qual o significado que a LIBRAS assume na concepção dos alunos ouvintes da escola? Os ouvintes da escola adotam a LIBRAS na comunicação com os alunos surdos? Como ocorre a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes? Em resposta, obtivemos as seguintes afirmativas:

“Parece que a Libras é vista como a “língua dos surdos”, o jeito que os surdos falam. Apesar disso, os alunos fazem gestos, mímicas e usam a oralidade para tentar se comunicar com eles. A interação é maior nos recreios do que na sala. (...) A grande maioria dos alunos ouvintes e funcionários da escola não utiliza a Libras. Os alunos fazem gestos, mímicas e usam a oralidade para tentar se comunicar com os surdos, ou lançam mão do intérprete quando possível”.

(Paola/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Eu acho que a língua de sinais é muito importante na comunidade escolar. Porque eu observo que os ouvintes ficam olhando para os surdos e os surdos também ficam olhando para os ouvintes, mas não acontece muita troca. E para haver troca precisa da Língua de sinais. Porque se surdos e ouvintes conviverem mais, os ouvintes vão se desenvolver na língua de sinais e no futuro todos estarão se comunicando. No passado, surdos e ouvintes ficavam separados. Agora não! Estão unidos! E isso é importante! Mas precisam aprender a língua de sinais para todos poderem interagir!”

(Alexandre/surdo – professor de Libras)

“Com as crianças surdas e ouvintes a comunicação é difícil. Eles estão em salas diferentes e se encontram pouco. Precisa ser sala diferente mesmo, mas não tem outras oportunidades de se encontrar e ter experiência com Libras. Na hora do recreio, das brincadeiras, não dá! O tempo é muito pouco! É muito difícil! Às vezes eu vejo um ouvinte tentando falar com um surdo. Ele articula com a boca, mas as crianças surdas não entendem. Então os surdos querem ensinar a Libras, mas é difícil! A comunicação não acontece. E quando aparece a demanda da comunicação, nem sempre tem um intérprete. Não dá para chamar o intérprete o tempo todo. É muito difícil!”

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Os ouvintes não usam libras propriamente não. A comunicação acontece por gestos, mímicas, expressões faciais, uma mistura de tudo isso. Algumas crianças que são irmãos, primos e coleguinhas da rua ou da igreja conseguem sinalizar. Outros usam só alguns sinais mais simples como água, brincar, comer. Mas, a maioria usa apenas gestos. Alguns gritam no ouvido dos surdos para ver se eles vão escutar melhor e nesses momentos a gente vai ensinando e mostrando que eles não escutam e que se comunicam com sinais. Mas, isso acontece aos poucos.”

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

Ao considerar as narrativas anteriores, percebe-se que a comunidade ouvinte, que não é especializada, não demonstra conhecimento e não utiliza a Libras como meio de comunicação com os indivíduos surdos na escola. Alguns professores declararam que a comunicação, muitas vezes, acontece por meio de gestos e mímicas. Portanto, a Libras não se constitui como língua possibilitadora de interação e comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes nas escolas observadas. No entanto, percebe-se na fala dos professores que manifestam esperanças de que a interação possa acontecer, dependendo das ações e estratégias desenvolvidas na escola. Portanto, urge que propostas educacionais sejam repensadas, ressignificadas, de maneira a possibilitar as relações significativas entre indivíduos surdos e ouvintes. Pois, de acordo com Dorziat (2009, p.70):

Essas interações se constituem a base do processo formativo porque é interagindo, professores e alunos, que os conhecimentos podem passar a ter sentido, sendo ferramenta substancial de transformação, de si e de outrem, superando-se a visão de conhecimentos dotados de significados estáticos, simples elementos de fruição. Para que passem a se formar enquanto fazendo parte de uma dinâmica rede de percepções influenciadas pelo momento

histórico, cultural e econômico, enfim como contributo para o entendimento da sociedade em suas variadas facetas, torna-se necessário sair do lugar comum, dirigir-se ao outro.

A partir das considerações de Dorziat (2009) podemos refletir sobre a importância das relações se estabelecerem no ambiente escolar para que alunos surdos e ouvintes sintam-se parte de uma dinâmica rede de percepções capazes de influenciar e serem influenciados pelo momento histórico, social e econômico da atual sociedade. Faz-se necessário refletir sobre a participação dos alunos surdos no cotidiano escolar no que se refere às trocas simbólicas com alunos que não são surdos, mas que compõem o mesmo ambiente escolar. Percebemos em narrativas anteriores que a Libras ainda não se configura como meio de interlocução entre surdos e ouvintes. Embora a Libras se apresente como primeira língua dos alunos surdos e esses a utilizem como instrumental básico de pensamento, ficou claro que os alunos e profissionais ouvintes não dominam e não utilizam essa língua. Então, como se estabelecem as relações fora do grupo bilíngue? Para apoiar nossa reflexão, consideraremos a narrativa da professora bilíngue, a seguir:

“Enquanto os alunos ouvintes não têm conhecimento, essa língua aparece para eles como uma coisa engraçada, uma piada. Mas, quando eles tomam conhecimento sobre o que é, mudam o comportamento. Muitos nos procuram para aprender. A gente tem até os professores de Libras que fazem esse ensino nas salas de aula dos ouvintes e isso dá um diferencial muito grande no comportamento, na relação com os surdos. Na hora do intervalo a gente também percebe muitas brincadeiras, piadas. Volta e meia tem um lá na nossa sala gesticulando, brincando, imitando os sinais e rindo o tempo todo. Mas alguns até fazem isso porque querem ter algum tipo de comunicação com eles. Mas a maioria ainda faz isso na brincadeira. Eu acredito que se a escola investir consegue tirar essas características pejorativas”.

(Helena/ouvinte – professora bilíngue regente)

Essa narrativa nos apresenta elementos importantes a seres analisados. Inicialmente, chama-nos a atenção o fato de alguns alunos considerarem a língua de sinais como algo engraçado, uma “piada”. Esta reação pode ser compreendida como manifestação de preconceito. No entanto, mais adiante, na fala da mesma professora podemos verificar a afirmativa de que “**quando eles tomam conhecimento sobre o que é, mudam o comportamento**”. Ao pensarmos sobre a questão de alguns alunos considerarem a Língua de sinais como uma piada, refletindo sobre o processo de socialização de indivíduos e as manifestações de preconceito, Crochík (2006, p.13) afirma:

O processo de socialização, por sua vez, só pode ser entendido como fruto da cultura e de sua história, o que significa que varia historicamente dentro da mesma cultura e em culturas diferentes. Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta.

De acordo com Crochík (2006), o preconceito se desenvolve a partir das relações entre indivíduo e sociedade com estereótipos oriundos da cultura. Para o referido autor, os indivíduos se apropriam de determinados estereótipos e os modificam de acordo com suas necessidades, porém, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem espontaneamente, mas como fruto da cultura. Ainda em acordo com o mesmo autor, a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo e sua ausência caracteriza o preconceito. Assim, percebemos na fala da professora que ao viverem experiências com a língua, os alunos ouvintes passam a manifestar reações diferentes das anteriores. Portanto, com base em Crochík (2006) percebemos que frente à ausência da experiência com a língua, os alunos ouvintes manifestam preconceito.

Crochík (2006) destaca ainda algumas reações preconceituosas que se manifestam a partir do agir sem reflexão. Segundo o mesmo, estas reações podem ser uma espécie de “congelamento” frente ao diferente por não se saber como reagir, o que pode levar a uma manifestação exagerada de aceitação, como maneira de disfarçar a alteração causada. E outra manifestação possível é a de rejeição quando não é dado o devido valor ou, então, um valor preconcebido, segundo o qual determinada pessoa não merece atenção por ser inferior. Essa segunda possibilidade observa-se na reação de alguns alunos, de acordo com a afirmação da professora Helena, quando reagem à língua de sinais como uma piada ou quando chagam à porta da sala dos surdos e os imitam de maneira pejorativa.

Quanto à manifestação do preconceito, é importante destacar o pensamento de Crochík (2006, p. 14) ao afirmar:

Na relação entre a identificação de características do preconceituoso e a diversidade de conteúdos que percebe em suas vítimas, apresenta-se, na sua base, a relação entre indivíduo e sociedade. Isto porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com estereótipos oriundos da cultura, que embora se diferenciem em diversos objetos que tentam expressar, não se confundem com ele; é dizer: à diversidade com que a roupagem dos estereótipos culturais reveste os seus objetos, corresponde uma fixidez de comportamento no preconceituoso. Essa relação não é direta, pois o indivíduo se apropria dos estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades; contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura.

De acordo com a narrativa da professora Helena, os alunos se manifestam preconceituosamente utilizando movimentos e gestos pejorativos. Essas atitudes surgem na cultura e se não houver reflexão, contribuirão para perpetuação do preconceito, uma vez que nega a singularidade do indivíduo, construindo um conceito distorcido, alvo do preconceito. Não resta dúvida de que houve manifestação de preconceito dirigido aos alunos surdos. Mas, há que se considerar o pensamento de Crochík (2006, p.16-17):

Como o preconceito não é inato, nele está presente a interferência dos processos de socialização, que, como foi dito, obrigam o indivíduo a se modificar para se adaptar. (...) mais do que isso, aqueles objetos, bens e ideais já são concebidos, e quando a criança volta os seus interesses para eles não o faz, ou quase nunca o faz, por uma reflexão autônoma. Assim, na transmissão da cultura para as gerações mais jovens, já são transmitidos preconceitos: ideias que devem ser assumidas como próprias sem que se possa pensar na sua racionalidade e na conseqüente adesão ou não a elas.

Está evidenciado no pensamento de Crochík a responsabilidade na formação de conceitos e preconceitos nos alunos. Esses alunos, manifestando ou não preconceitos, são produto de uma cultura maior da qual são partícipes. Percebe-se que a cultura, até o momento, não havia possibilitado o contato e a experiência com indivíduos surdos. A surdez é para eles algo novo e desconhecido. Esses mesmos indivíduos são oriundos de famílias diversas e com formações distintas. O preconceito não nasceu com eles ou surgiu espontaneamente, mas como resultado de experiências culturais. Cabe à escola pensar estratégias na direção de proporcionar novas experiências culturais não preconceituosas.

Mesmo observando manifestações de preconceito na realidade escolar, percebeu-se em falas apresentadas anteriormente que há iniciativas para promover a experiência dos alunos com a língua de sinais. Para além das possibilidades de convívio com a língua de sinais e com indivíduos surdos, percebemos também a receptividade dos profissionais surdos no que se refere à educação na perspectiva inclusiva. Um professor surdo declarou: **“No passado, surdos e ouvintes ficavam separados. Agora não! Estão unidos! E isso é importante! Mas precisam aprender a língua de sinais para todos poderem interagir”!** Percebe-se nesta afirmativa que os profissionais surdos entendem como positiva e importante a relação entre surdos e ouvintes. Mas destacam que essa só poderá acontecer quando todos utilizarem a língua de sinais.

Assim, notou-se, nos relatos dos profissionais, a necessidade de pensar estratégias que possibilitem maior convivência entre alunos surdos e ouvintes. Em alguns relatos ficou claro que os alunos ouvintes, ao se permitirem viver experiências com a comunidade surda,

umentam o nível de reflexão e, em consequência, elevam também o nível de consciência no sentido de se permitem estabelecer relações espontâneas em sua formação que acolhe a diversidade.

Como discutido anteriormente, é possível afirmar o quanto positiva é a experiência de interação entre indivíduos surdos e ouvintes. Em uma realidade multifacetada e multicultural, como apresentada na escola, as possibilidades de viver experiências diversas, constituem como valiosa oportunidade de elevação da consciência e possibilidade da constituição de uma sociedade mais humana. Nesse sentido, Ferreira (2003, p. 126) afirma:

A inclusão de todos na escola, independentemente do seu talento ou deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprenderem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e crescer convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional.

Portanto, embora as experiências entre surdos e ouvintes ainda se estabeleçam de maneira insipiente, faz-se necessário investir em ações e estratégias que possibilitem o convívio naturalizado com a diversidade e a experiência significativa com a língua de sinais entre indivíduos surdos e ouvintes. Como declarou o professor surdo: “Antes surdos e ouvintes ficavam separados. Agora não. Estão unidos!” Portanto, é preciso pensar o que fazer com essa proximidade, com essa união. Que possam se traduzir em experiência significativa e investimento para uma sociedade mais humanamente constituída.

Avançando na análise a respeito da constituição da língua, identidade e cultura surda nos ambientes escolares observados, um importante aspecto destacado foi quanto à participação dos surdos adultos no cotidiano escolar.

Para apoiar nossas reflexões, consideramos o pensamento de Skliar (2005,p.27):

Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem em uma comunidade de pares, e de construírem estratégias de identificação no marco de um processo histórico não fragmentado, nem cerceado. Mas, não estou simplesmente mencionando o processo individual ou individualizado de identificações, como se elas fossem homogêneas, estáveis, fixas como se a identificação entre os surdos ocorresse de forma inevitável, uma vez que a “surdez os identifica”. Refiro-me sim a uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc., sejam também entendidas como identidades surdas; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição.

Skliar afirma que as identidades surdas se constituem na convivência com outros indivíduos surdos. No entanto, o referido autor destaca que as identificações entre indivíduos surdos não são estáveis e fixas. As identificações entre indivíduos surdos acontecem naturalmente, assim como entre indivíduos ouvintes. Os indivíduos estão imersos na mesma cultura. Mas, a apropriação de cada um é singular. Quando os indivíduos surdos introjetam a cultura, mesmo com a singularidade da surdez, a apropriação não é fixa. Assim, faz-se necessário pensar a participação de indivíduos surdos adultos no cotidiano das escolas e no papel que assumem no cotidiano escolar. Na análise dessa questão, foram consideradas as respostas quanto à seguinte pergunta: Qual papel o profissional surdo adulto assume no processo pedagógico dos alunos surdos? Em resposta, obtivemos as seguintes narrativas:

“Este profissional desempenha o papel de modelo linguístico, garantindo a aquisição natural da Libras e auxiliando o professor nas adaptações necessárias de acesso ao conteúdo a ser ensinado”.

(Paola/ouvinte – professora bilíngue regente)

“O papel do surdo adulto na escola é ensinar servindo de modelo de língua, identidade e cultura surda. Na convivência, as crianças percebem que somos surdos, iguais a eles e assimilam a identidade no convívio e na experiência com outras pessoas surdas”.

(Luana/surda – professora de Libras)

“O papel do surdo adulto é muito importante. Eles são o modelo de língua, de cultura e de identidade para os alunos surdos. Eles usam a libras na íntegra. Eles pensam em Libras e não em português como os ouvintes. No convívio com os surdos eles vão se percebendo surdos também. Eles percebem, por exemplo, que se gritarem o surdo, ele não vai olhar como eu olho. Porque às vezes, os surdos querem me chamar e fazem barulho e eu olho. Com outro surdo ele não pode fazer assim e ele vai percebendo que aquele profissional é igual a ele. E quando uma criança ouvinte grita com ele. Ele explica que não adianta gritar porque ele não escuta igual ao surdo adulto. Isso acontece também em outros momentos com maneiras próprias do surdo se expressar, com expressões faciais e gírias que os alunos vão absorvendo na convivência. Tem hábitos que são próprios dos surdos e por mais que eu saiba sinais, eu nunca vou agir igual a eles porque eu tenho influência dos sons que estão à minha volta. Então, os surdos precisam de modelos de identidade de surdos para se entenderem no mundo”.

(Ester /ouvinte – professora bilíngue regente)

“Os profissionais surdos têm um papel muito importante, pois além de participarem diretamente do processo de construção da identidade do surdo, representando um modelo de sucesso, já que são formados e desempenham um papel de destaque, como professores. Isso é fundamental tanto para os surdos como para suas famílias. Conscientizam-se de que é possível, e passam a acreditar mais no potencial dos surdos. No processo pedagógico, com o desenvolvimento da Libras, há uma evolução cognitiva, os surdos passam a entender melhor conceitos e o acesso aos conteúdos fica bem mais fácil”.

(Adrielle/ouvinte – professora bilíngue regente)

“A nossa responsabilidade com as crianças surdas é estabelecer uma interação, um vínculo em Libras para que o aluno possa se identificar, se espelhar. As crianças surdas podem nos observar e pensar: “eu sou igual a eles. No futuro eu vou crescer e vou ser surdo igual a eles.” Então, a minha maior responsabilidade é passar a Libras para esses alunos. Mas fazer isso de maneira natural, espontânea para que os alunos convivam com a sua primeira língua de maneira natural. Mas quando eu falo natural, não quer dizer que não precisa ter um planejamento. Precisamos pensar nas aulas, nas estratégias e ter um planejamento para trabalhar com as crianças. A gente vai percebendo como está o desenvolvimento de cada um, quem precisa de mais estímulo, quem está se desenvolvendo bem ou quem tem dificuldade. Então, preparamos atividades com figuras e estratégias próprias para as necessidades deles. Isso é importante para os alunos surdos se desenvolverem”.

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Eu acredito que a língua própria para os surdos é a língua de sinais. A libras é a primeira língua dos alunos surdos. O surdo adulto serve de modelo para os alunos surdos. Convivendo com um surdo adulto, as crianças absorvem essa língua naturalmente e a compreensão de mundo dela se amplia. Pode haver ouvintes que usam muito bem a língua de sinais. Mas os surdos o percebem como estrangeiros. Porque, mesmo que usem perfeitamente a língua de sinais, eles não deixam de ouvir. E quando acontece alguma coisa com barulho no ambiente, logo chama a atenção do ouvinte. O ouvinte pode estar conversando em Libras, mas se alguém chamar, ele vai ouvir e vai responder. Essa é uma atitude de ouvinte, diferente da pessoa surda. Então, os surdos logo percebem: “Ah! Ele é ouvinte!!! Não é surdo!” Então não vão ter aquela pessoa como modelo de identidade! Podem até assimilar a libras e se comunicar com ouvintes em Libras. Mas a identidade e o sentimento de pertencimento da língua, eles só vão adquirir com o modelo de um outro surdo.”

(Alexandre/surdo – professor de Libras)

As narrativas dos professores surdos revelam que a língua de sinais faz parte das experiências vividas na comunidade surda. Como artefato cultural, a língua é submetida às significações sociais que são transmitidas de geração a geração, adquirindo sentido e valor cultural para esses indivíduos. Assim, de acordo com Sá (2006, p.126):

As identidades dos surdos não se constroem no vazio, formam-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Estabelecem, então, contatos entre si e, através destes, fazem trocas de diferentes representações sobre as identidades surdas.

Portanto, verificou-se nas escolas estudadas que o encontro entre indivíduos surdos é possibilitado favorecendo a construção das identidades dos alunos. Foi possível perceber, também, que o profissional surdo adulto exerce a função de modelo de língua e identidade para os alunos surdos. Mas que também atua na dinâmica escolar como facilitador do aprendizado, na preparação de estratégias, de materiais e de propostas significativas. Na fala que se segue, podemos identificar perfeitamente o papel do profissional surdo no que se refere às especificidades da Língua de sinais. Assim, atentemos para a narrativa do professor de Libras:

“A minha responsabilidade com os alunos surdos é a língua de sinais e as estratégias visuais. Mas isso tem que acontecer integrado ao currículo e as necessidades do aluno. Então eu tenho o papel ensinar Libras, servindo de modelo de identidade e cultura surda, mas de acordo com o currículo e com as necessidades individuais de cada aluno. Isso tudo está integrado. Às vezes, eu vejo que a explicação do professor ouvinte apresenta algumas falhas. Alguns conceitos que não estão ficando claros por causa do uso da libras. Às vezes, acontecem problemas de conceituação. Os alunos surdos não compreendem bem um conceito. Por exemplo, se o professor ouvinte fizer o sinal de nascer do sol, como o nascer de uma criança, o surdo não vai entender. Porque em português o nome nascer se escreve igual, mas o sinal de nascer do sol é diferente de nascer de uma criança. A professora precisa indicar o movimento do sol subindo atrás da montanha. Assim, é nascer do sol! E então o aluno surdo entende. Por isso! Precisa fazer a adequação à língua de sinais. Essa é a minha responsabilidade, o meu papel como profissional surdo”.

(Alexandre/surdo – professor de Libras)

Quando o professor Alexandre cita o exemplo do nascer do sol e do nascer de uma criança, fica claro que alguns professores ouvintes, apesar de utilizarem a Libras, ainda não a dominam na íntegra, utilizando, por vezes, sinais equivocados com influência da Língua portuguesa. Portanto, é importante a presença do profissional surdo nas salas de aulas com alunos surdos. A esse respeito outras situações são destacadas por Vitória, professora de Libras:

“O professor ouvinte precisa ter a responsabilidade de ensinar os conceitos corretamente. Não pode ensinar de qualquer jeito. Por isso é importante o planejamento junto com o profissional surdo. Precisam ter cuidado para não passar informações erradas para os alunos por conta do uso inadequado da língua de sinais. Por isso o meu papel também é planejar junto com o professor ouvinte para que as informações sejam passadas de maneira clara e correta para os alunos surdos. As informações não podem ser confusas. Se o aluno não tiver as informações certas, como vai se relacionar em sociedade? É preciso muita responsabilidade. Ensinar para o surdo oralizando e com falhas na Língua de sinais é possível? Sem saber Libras, com insegurança e falhas não é possível. É preciso muita responsabilidade e um conhecimento profundo da Libras. Precisa ter fluência em Libras para ensinar aos surdos e

eles se desenvolverem plenamente. Essa é a minha opinião! Outra coisa que precisa ter atenção e não pode acontecer é na hora da aula o professor ouvinte não saber como explicar alguma coisa para os alunos e chamar correndo o profissional surdo para vir explicar, em cima da hora, sem planejamento. Às vezes o profissional surdo não sabe do que se trata, não se preparou, não planejou nada e precisa resolver na hora! As crianças surdas percebem que não houve planejamento e que o professor ouvinte não sabe explicar aquele conteúdo em sinais. Os professores surdos e ouvintes precisam planejar juntos, pensar nas estratégias e nos conceitos que vão ser trabalhados antes da aula. Outra situação também é quando o ouvinte está explicando algum conteúdo e apresenta falhas em sua língua de sinais. O professor surdo que está na sala de aula, percebe os erros. Mas deve observar, esperar o momento certo e depois orientar o professor ouvinte nas questões relativas à Libras. Não pode interromper a aula na hora da explicação e cortar o pensamento do professor e dos alunos para acusar um sinal errado. É preciso evitar essas coisas e ter ética! É preciso fazer as coisas no momento certo!”

(Vitória/surda – professora de Libras)

A fala da professora Vitória chama a atenção para acontecimentos importantes no cotidiano das salas de aula bilíngues. Foi possível perceber, que mesmo os professores ouvintes, que são considerados bilíngues, possuem fragilidade em sua formação no que se refere ao uso da Libras. O professor bilíngue deve ter formação em Libras suficiente para se comunicar com seus alunos em qualquer situação. As subjetividades, as metáforas, os diversos usos da língua devem ser de domínio do professor para que as aulas tenham sentido para alunos surdos. Não é possível que o professor, considerado bilíngue, precise solicitar frequentemente a colaboração do professor surdo para transmitir conceitos necessários em sala de aula. Outro fator destacado pela professora surda é o planejamento. Para realização de qualquer aula, faz-se necessário um planejamento prévio. No caso de aulas para alunos surdos em uma sala constituída por um professor surdo e um ouvinte, fica evidente a necessidade de compartilhar ideias, de pensar propostas que atendam as necessidades dos alunos. Nesses momentos, faz-se importante atentar para as percepções dos professores surdos, que por viverem a experiência surda, estarão sempre mais aptos a perceberem as demandas visuais desses alunos.

A professora Vitória alerta, ainda, para posturas éticas que devem ser adotadas durante as aulas. Ficou claro na narrativa desta professora que é preciso haver cuidado na interferência que um professor poderá apresentar sob a prática do outro. Assim, ela destaca que o professor ouvinte não deve solicitar ao professor surdo que ele assuma funções estando despreparado para tal. Ao mesmo tempo, destaca que professores surdos não devem destacar os “erros” cometidos em Libras durante as aulas. Faz-se necessário esperar o momento de

planejamento e troca de ideias entre profissionais para que os alunos não sejam envolvidos em situações constrangedoras.

Na Figura nº 33, podemos observar uma professora surda atuando em Libras com alunos surdos. A presença de professores surdos no cotidiano escolar demonstra investimentos em uma educação bilíngue. Embora, as dinâmicas ainda precisem ser planejadas, reajustadas e pensadas com frequência com o objetivo de atender às necessidades dos alunos surdos, percebe-se que o município de Niterói se organiza para garantir a aquisição de Libras de maneira natural e com valorização da presença de pares surdos competentes no cotidiano escolar.



Figura nº 33 - Professora de Libras utilizando língua de sinais com alunos surdos.

Considerando as narrativas em libras e em língua portuguesa, assim como na figura nº 33 percebe-se que as escolas estudadas contam com a presença de profissionais surdos e que esses exercem papel importante no cotidiano escolar. No entanto, para viabilização de uma educação na perspectiva bilíngue, não basta a presença do surdo adulto. Como verificado no capítulo 2 (dois) sobre a cultura surda, uma educação bilíngue deve ser também bicultural. E foi com a intenção de compreender os sentidos que a cultura surda adquire no cotidiano de uma escola inclusiva que fizemos a seguinte pergunta: Em sua opinião, de que maneira a cultura surda é percebida no ambiente escolar? A esse respeito os professores se manifestaram:

“Acho que a comunidade escolar não percebe a existência de uma cultura própria e sim, alunos com uma deficiência sanada pela presença de um intérprete”.

(Paola/ouvinte – professora bilíngue regente)

“A cultura surda não é percebida na escola. Os ouvintes percebem apenas que a língua de sinais é a maneira como o

surdo se comunica, mas nada, além disso. Assim como a sociedade também não tem conhecimento sobre essa cultura e muitos não aceitam como uma cultura e como uma identidade própria dos surdos. Acho que esta questão precisava ser mais divulgada porque as pessoas não têm conhecimento. Quando eu comecei a trabalhar com surdos, eu também não sabia sobre a cultura surda. Mas depois fui me informando sobre isso. Acho que falta informação. Não adianta a escola promover atividades sobre a cultura surda só no dia do surdo. Isso precisa acontecer o ano todo e fazer parte do planejamento da escola.”

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Somente através do uso da Libras pelos surdos, que acabam impondo sua presença através da Língua, mas no ambiente escolar não há conhecimento nem de que isso é parte da cultura deste grupo. Poucas ações foram feitas nesse sentido, de divulgar e informar sobre essa outra cultura”.

(Adrielle/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Eu acho que as pessoas ainda não percebem. Essa é a questão!”

(Helena/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Embora não se resuma à língua, a cultura dos surdos é percebida assim”.

(Saulo/ouvinte – professor bilíngue regente)

“Percebo que os ouvintes só sabem que existe a língua de sinais. A maioria não sabe mais nada sobre os surdos, sobre as nossas necessidades e maneiras de perceber o mundo, de nos relacionarmos. Na época em que comemoramos o dia do surdo. Os ouvintes observam várias iniciativas dos surdos e vários cartazes com mãozinhas, mas não relacionam isso à cultura surda. Nessas épocas as escolas promovem alguma atividades ligadas a cultura surda como palestras, teatro e outras coisas. Mas isso só acontece porque o grupo bilíngue organiza. Acho que ainda precisa de muita informação!”

(Vitória/surda – professora de Libras)

As narrativas indicam que, apesar da língua de sinais estar presente no cotidiano dos alunos surdos, esta não é utilizada pelos ouvintes. As narrativas indicam pouca convivência entre surdos e ouvintes resultando em desconhecimento da cultura surda. Outra questão destacada pelos professores se refere aos eventos que divulgam a cultura surda se restringirem a datas comemorativas quando, na verdade, deveriam fazer parte do cotidiano da escola durante todo o ano letivo. Assim, há iniciativas presentes nas dinâmicas escolares. Mas, ainda não são amplas. A experiência com a língua de sinais presente no cotidiano escolar é recente,

tendo sido observado neste estudo que alunos e professores estão vivendo experiências com os alunos surdos e a surdez. Algumas dessas iniciativas podem ser observadas nas Figuras, a seguir:



Figura nº 34 - Apresentação de teatro feita pelos alunos surdos e assistido pela comunidade escolar. Feira da Cultura Surda – E. M. Ernani Moreira Franco



Figura nº 35 - Aluna surda adolescente desenvolve oficina de Libras com alunos ouvintes da educação infantil - Feira da Cultura Surda – E. M. Ernani Moreira Franco



Figura nº 36 - Alunos surdos fazendo apresentação de hip hop para a comunidade escolar na Feira da Cultura Surda – E. M. Ernani Moreira Franco



Figura nº 37 - Exposição de materiais visuais produzidos durante a Curso Bilíngue para professores da Rede Municipal de Niterói - Feira da Cultura Surda – E. M. Ernani Moreira Franco



Figura nº 38 - Teatro surdo apresentado na E. M. Paulo Freire – Semana da Cultura Surda



Figura nº 39 - Palestra ministrada por profissional surdo sobre DST/AIDS na E. M. Paulo Freire – Semana da Cultura Surda



Figura nº 40 - Apresentação do Grupo “Palhaçadas surdas” na Escola Municipal Paulo Freire

Nas figuras de nº 34 ao nº40 observa-se que existem iniciativas em ambas as escolas em promover a cultura surda no cotidiano escolar. No entanto, os depoimentos dos profissionais indicam que “(...) tais iniciativas ainda são insipientes e frágeis no que se refere às experiências significativas com a cultura surda.” Assim, encontra-se consonância com Sá (2006, p. 110) ao afirmar:

A cultura é definida como um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações, gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade etc. Os elementos culturais constituem-se a mediação

simbólica que torna possível a vida em comum. As culturas são recriadas em função de cada grupo que nelas se insere, mas as culturas minoritárias convivem com os códigos da cultura que se considera dominante e pretensamente normalizadora.

Portanto, é possível afirmar que cultura dos surdos recria-se cotidianamente nas escolas. Mas, na maioria das vezes, está restrita ao grupo de alunos e profissionais bilíngues sendo ignorada e desconhecida pelo restante da comunidade escolar. Observam-se iniciativas de valorização e divulgação da cultura surda. Mas estas acontecem com caráter de efemérides, da mesma maneira que as escolas trabalham, uma vez por ano, as festas caipiras, o dia do índio e assim por diante.

De acordo com Sá (2006) ao abordar a questão da cultura surda não se tem a intenção de absolutizar a divisão entre surdos e ouvintes como se a única característica dos seres humanos fosse a audição ou a surdez. Não podem ser esquecidas as tantas outras características que constituem os indivíduos como as questões econômicas, de raça, de gênero, de religião, entre tantas outras. Temos a intenção de focar a cultura surda como uma das múltiplas determinações do indivíduo, envolvida no discurso das culturas minoritárias e que precisa fazer parte do cotidiano de toda a comunidade escolar.

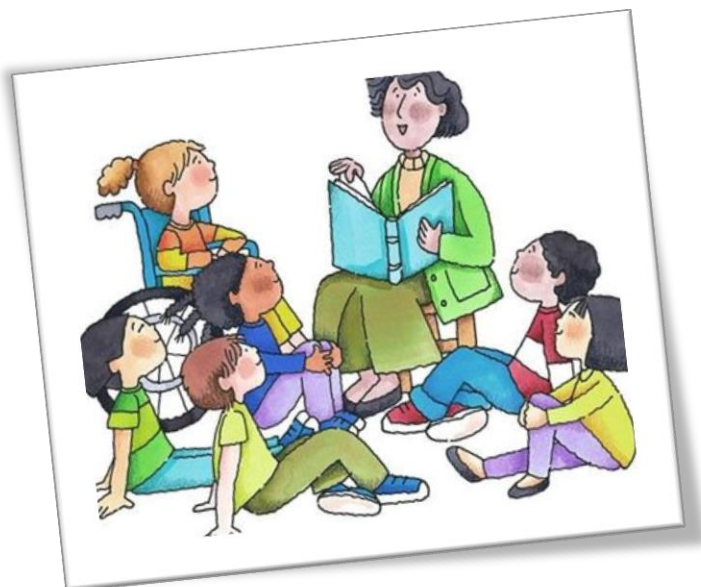
Assim, este estudo verificou que a cultura surda ainda é pouco conhecida para as comunidades escolares estudadas. No entanto, algumas iniciativas de difusão e, conseqüentemente, de mais acesso e conhecimento, podem ser observadas como sementes de experiências que precisam ser aprimoradas, ressignificadas e refletidas pela comunidade escolar.

Nessa perspectiva, Maar (<http://www.cedes.unicamp.br>)³² afirma que, de acordo com a Teoria Crítica, em especial na perspectiva de Adorno, não é recomendável que a cultura seja idealizada. Antes, a cultura deve ser analisada criticamente para que não se reproduza, sobretudo no que se refere à segregação dos indivíduos com deficiência. Daí, a necessidade de elucidar o passado para que a barbárie não prossiga no presente, em um processo contínuo de reprodução. Quanto a isso, a educação em sua dimensão inclusiva, tem muito a contribuir. Sendo, então, possível admitir a educação como tendo um caráter emancipador e não exclusivamente conservadora e, conseqüentemente segregadora.

Concluindo, este estudo verificou que os professores e demais profissionais das escolas participantes estão vivendo experiências no processo de afirmação da educação

³² Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 02/05/2014

inclusiva no cotidiano escolar. Com base nas relações sociais, ou seja, na convivência entre diferentes culturas e diferentes indivíduos, a educação inclusiva vai sendo afirmada como um processo em contínua elaboração. Para tal, a experiência com a diversidade cultural e linguística contribui na afirmação das escolas estudadas como promotoras da educação inclusiva, ou seja, da educação democrática.



“Dito com muita simplicidade: seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *imagines* sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão.” (Adorno, 2006)

5.5 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos: Considerações sobre o ambiente bilíngue e as práticas pedagógicas

Este item considerou as questões abordadas no capítulo 3 (três), sobre o Atendimento Educacional Especializado, analisou os dados recolhidos e as narrativas dos professores sujeitos deste estudo, a respeito das práticas pedagógicas realizadas no Atendimento Educacional de Alunos surdos no município de Niterói. Assim, inicialmente, fez-se necessário retomar alguns aspectos presentes no capítulo 3 deste estudo para analisar as narrativas que se seguem.

De acordo com orientações do MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010), o Atendimento Educacional Especializado está dividido em três momentos. São eles: 1- O Atendimento Educacional Especializado em Libras, onde o aluno deverá aprender a base conceitual dos conteúdos escolares por meio da Libras; 2- O Atendimento Educacional Especializado de Libras, onde o aluno deverá aprender a Língua de sinais e 3- O Atendimento Especializado de Língua Portuguesa, onde o aluno aprenderá a Língua portuguesa como segunda Língua. Dessa maneira, o Atendimento Educacional Especializado se caracteriza como constituído por momentos didático-pedagógicos para o atendimento de alunos com surdez incluídos em escolas comuns. Segundo o MEC, o aluno surdo deve

frequentar as aulas regulares em turma de alunos surdos e ouvintes e o AEE deve ocorrer no contra turno, em horário inverso ao das aulas nas salas comuns. Conforme preconizado pelo MEC (Alves, Ferreira e Damazio/ 2010) e analisado no capítulo 3, ficou claro que o professor de AEE deve se organizar para atender todas as demandas de língua, cultura, conceituação e aprendizado de maneira ampla. Portanto, com base em autores que fundamentaram a educação na perspectiva bilíngue, este estudo fez a seguinte indagação: Se todas essas necessidades forem atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado, que foi concebido como ensino complementar ao ensino regular, o que será destinado à sala de aula comum? Qual a função da sala de aula para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva bilíngue?

Este estudo também revelou, no capítulo 4 que o município de Niterói propõe uma organização pedagógica diferente da que é orientada pelo MEC. Assim, os alunos surdos, encontram-se em turmas bilíngues, exclusivamente para alunos surdos e são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, apenas, quando possuem alguma outra deficiência.

Para analisar a função e relevância do Atendimento Educacional Especializado nas escolas estudadas dialogamos com os professores na intenção de perceber a dinâmica dos atendimentos e as organizações propostas pelo município de Niterói. Assim, inicialmente, foram feitas as seguintes perguntas: Quais os critérios para que um aluno seja acompanhado pelo AEE? Quem estabelece esses critérios? Os alunos surdos da escola são acompanhados pelo AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)? Qual o tempo e frequência de atendimento dos alunos surdos nas SRMs? Em resposta, obtivemos as seguintes narrativas:

“Não existe um critério, só pelo fato de ser surdo ele já tem garantido o direito de ser acompanhado pelo AEE. O que acontece é que como os alunos estão inseridos nas turmas bilíngues e pelo pouco tempo disponível, atende-se no AEE, apenas aos surdos que têm outras necessidades especiais além da surdez”.

(Tereza/ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

“Para ser atendido em SRMs, o aluno precisa ser pessoa com deficiência física, mental, sensorial ou apresentar TGD ou altas habilidades/superdotação e passar por anamnese com a equipe de professores da SRMs. Há também o acompanhamento por parte da coordenação de educação especial. Os casos são variados quando falamos de alunos surdos. Há casos nos quais se trabalha a aquisição de LIBRAS, já que muitos chegam sem nenhum conhecimento de sinalização ou apresentam nível inferior ao desejável para a idade/ano de escolaridade; Alguns com surdez associada à outra comorbidade; surdocegos e os “apenas” surdos aprendem língua portuguesa na modalidade escrita na SRMs a partir do 6º ano. Como os casos são variados, também há uma variação de tempo em função do perfil e da necessidade de cada aluno. Normalmente, os alunos de 1º e de 2º ciclos são atendidos duas vezes por semana por 50 minutos em cada atendimento. Já os alunos surdos que frequentam a SRMs para o

aprendizado de língua portuguesa na modalidade escrita, participam de aulas duas vezes por semana por um período de 2 horas”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

“Vai depender da dificuldade do aluno. Por exemplo, tem aluno que tem dificuldade de atenção, concentração, dificuldade de assimilação dos conteúdos. Na sala de recursos é feito todo um trabalho para atender a dificuldade do aluno. Nem todos os alunos surdos são acompanhados pela SRMs. Apenas, aqueles que têm mais dificuldade”.

(Ester/ouvinte- professora bilíngue regente)

“Eu não conheço o que é AEE. Nunca tive informação sobre o que é AEE. Mas na Paulo Freire eu trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais estimulando e ensinando dois alunos surdos com deficiência intelectual. Eu trabalho com língua de sinais, estratégias diferenciadas, interação com os alunos. Mas AEE? O que é isso? Eu não conheço! Essa é a primeira vez que eu estou tendo informação sobre AEE. Antes eu nunca tinha visto nada sobre isso”.

(Alexandre/surdo – professor de libras e professor bilíngue de apoio especializado)

“Eu não acompanho o AEE dos alunos surdos. Não trabalho com AEE. Eu imagino que lá na sala de recursos a professora trabalha com estratégias e atividades próprias para estimular os alunos em Libras. Mas não conheço bem este trabalho”!

(Luana/surda- professora de Libras)

“Além da surdez, o aluno precisa ter outro comprometimento. Nem todos os alunos são atendidos, apenas, aqueles avaliados pela equipe e que necessitem de um atendimento especial. O atendimento acontece duas ou mais vezes por semana, dependendo da necessidade do aluno. Existindo o atendimento individual e de grupo”.

(Vilma/ouvinte – professora da SRMs)

As narrativas apresentadas, como também os dados obtidos na Coordenação de Educação Especial do Município de Niterói, revelam que os atendimentos em Sala de Recursos Multifuncionais para alunos surdos, acontecem em média, duas vezes por semana, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada. No entanto, esta frequência pode variar de acordo com as necessidades de cada aluno e com o trabalho realizado. Esta informação indica que são considerados os tempos e as singularidades dos alunos, não havendo padronização das propostas de atendimentos. À luz da Teoria Crítica, essa proposta de organização encontra respaldo no pensamento de Adorno (2006, p.141), ao afirmar sua concepção inicial de educação:

(...) evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi aís do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*.

Assim, concordando com Adorno, verificou-se nas escolas estudadas que o Atendimento Educacional Especializado considera os indivíduos em suas necessidades específicas, não tendo a intenção de modelar pessoas e nem de transmitir conhecimentos sem reflexão. Ao respeitar as singularidades dos indivíduos, os profissionais revelam investimento na produção de uma consciência verdadeira.

Com base nas narrativas dos professores constatou-se que alguns compreendem bem os critérios para atendimento de alunos surdos em Salas de Recursos Multifuncionais, assim como horários e tempo de permanência. No entanto, outros desconhecem a função deste atendimento e as dinâmicas pelas quais ele acontece na escola. Um dos professores chega a declarar: “Eu não conheço o que é AEE. Nunca tive informação sobre o que é AEE”. Outra professora declara: “Eu não acompanho o AEE dos alunos surdos. (...) não conheço bem esse trabalho”. Esta situação revela necessidade de formação a respeito do AEE nas escolas estudadas para que todos os profissionais envolvidos se apropriem dessa proposta.

Em contrapartida, uma professora ao ser indagada sobre a dinâmica dos Atendimentos Educacionais Especializados, revelou importante caracterização na organização do Programa de Bilinguismo para atender alunos surdos. A referida professora afirmou:

“Eu percebo que a professora da Sala de Recursos sabe Libras bem e atende as crianças que precisam de acordo com as necessidades de cada uma. Mas, eu percebo que as turmas bilíngues são como se fossem um tipo de AEE. Porque na turma bilíngue os surdos aprendem Libras e Língua Portuguesa em paralelo. A sala de aula deles já é bilíngue. Então os surdos não precisam tanto de Sala de Recursos porque eles têm o estímulo que precisam na sala de aula. Assim, só são atendidos nas Salas de Recursos os alunos que apresentam outras deficiências. Além do AEE, nós temos os professores de apoio que trabalham com alunos surdos com outras deficiências como síndrome de Down, autista, deficiência intelectual, deficiência física e outros. Esses alunos vão para sala de recursos, mas estão incluídos nas turmas bilíngues para que possam trocar com os outros alunos surdos. E o ensino acontece, principalmente, em Língua de sinais. E todos assimilam a Libras como primeira Língua e o português como a segunda língua. Isso acontece dentro da sala de aula bilíngue. É importante que essa troca aconteça dentro da sala de aula. Precisa haver socialização, interação entre os alunos surdos e os surdos com outras deficiências. Isso é inclusão”!

(Vitória/surda – professora de Libras)

Esta narrativa revela importante estrutura de atendimento educacional para alunos surdos. A professora Vitória, ao afirmar que alunos surdos têm suas necessidades linguísticas atendidas em sala de aula bilíngue, conclui que os mesmos não apresentam necessidade de

atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais por frequentarem um ambiente educacional bilíngue. Para além do atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, a professora destaca, ainda, a presença de professores de apoio como estratégia para a inclusão de alunos surdos com outras deficiências nas turmas bilíngues. Para corroborar com essa ideia observamos a afirmativa de Adriana, Coordenadora da Educação Especial de Niterói:

“O AEE em Niterói, para a maioria dos alunos matriculados no município de Niterói, segue as orientações do MEC. No entanto, no caso dos alunos surdos, este atendimento se organiza de maneira diferente. Como entendemos que as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos se referem às questões de língua e cultura, pensamos que essas necessidades devam ser atendidas em sala de aula e não em um atendimento complementar. Então, nós contamos com as turmas bilíngues que estão estruturadas com profissionais especializados para atender as necessidades dos alunos surdos. As salas de Recursos Multifuncionais atendem, apenas, alunos que possuem outra deficiência e que em função desta outra deficiência demandam um trabalho específico. Mas, o nosso objetivo é que o aluno precise, cada vez menos, do Atendimento Educacional Especializado. O que desejamos é que nossos alunos adquiram autonomia e possam ter suas necessidades atendidas em sala de aula. Então, costumamos dizer que o objetivo dos professores que realizam o AEE é se fazerem desnecessários”.
(Adriana – Gestora da Educação Especial em Niterói)

Dessa maneira, ficou claro na narrativa da gestora da Educação Especial que o município de Niterói se preocupa em atender as necessidades educativas especiais de alunos surdos no interior das dinâmicas estabelecidas em sala de aula. Constatou-se que o Atendimento Educacional Especializado é realizado de forma complementar, apenas, para alunos que apresentam outras deficiências associadas à surdez. Mesmo assim, a afirmativa de que o objetivo dos professores de Atendimento Educacional Especializado é se tornarem desnecessários é um alento, quando consideramos a reflexão de Becker (2006, p.177) em diálogo com Adorno: “Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo”. Nesse caso, a ideia do professor se tornar supérfluo se remete à autonomia do aluno em ser capaz de viver experiências formativas sem o apoio permanente do professor. Portanto, entende-se que ao afirmar que os professores de Salas de Recursos Multifuncionais têm o objetivo de se tornarem desnecessários, a gestora de Educação Especial em Niterói afirma a confiança que é depositada na capacidade dos alunos em conquistar sua autonomia e se tornarem livres para viverem suas próprias experiências.

Para melhor compreender a organização proposta pelo município de Niterói, no que se refere ao atendimento de alunos surdos com outras deficiências associadas ou alunos

surdocegos, foi feita a seguinte pergunta aos sujeitos deste estudo: Como a escola se organiza para atender alunos surdos com outras deficiências associadas na sala de aula e no AEE? E quanto aos alunos surdocegos? Existe alguma organização específica para o acompanhamento pedagógico desses alunos? Em resposta obtivemos as seguintes narrativas:

“O atendimento para esses alunos se organiza na sala de aula com o professor de apoio que faz adaptações no currículo e na sala de recursos. O que existe é um plano de ação que é construído para as crianças com outras deficiências associadas. Existe a mesma organização no caso dos alunos surdocegos”.

(Tereza/ouvinte – professora bilíngue de SRMs)

“Aqui esses alunos estão incluídos nas turmas bilíngues e assistem aula junto com os outros surdos. Nem sempre eles acompanham o conteúdo, mas eles contam com uma professora de apoio bilíngue para acompanhar eles em todas as atividades. Esses alunos também têm um planejamento e atividades próprias para eles. Às vezes, eles conseguem participar de algumas atividades, mas na maioria das vezes, precisam de adaptação. Então a professora da turma tem que pensar nesse aluno também quando vai preparar a aula. Ela planeja junto com a professora de apoio e se precisar uma ou outra produz alguma adaptação. Na hora da aula, aquela criança participa de acordo com as suas possibilidades. Os outros alunos também ajudam e já estão acostumados com as adaptações que precisam ser feitas. Muitas vezes, os próprios alunos já puxam a cadeira do colega, seguram um livro, mostram o brinquedo... As crianças fazem isso naturalmente. Os alunos surdos que possuem outra deficiência também têm atendimento na sala de recursos para trabalharem as dificuldades deles e estimularem as suas possibilidades de aprender. Isso também é feito na sala de aula. Mas a sala de recursos vai ter um trabalho mais específico. No caso do aluno surdocego, eu não tenho na minha turma. Mas observo na Paulo Freire que tem um aluno surdocego que usa braille e Libras. Então ele fica na turma bilíngue também. Mas tem uma professora de apoio que além de ser bilíngue, tem que saber braille porque esse aluno já está em fase de alfabetização. E todo ano é uma dificuldade para conseguir esse profissional. Porque os professores são contratados e todo ano precisa fazer novo contrato e nem sempre tem profissional disponível. Essa é uma grande dificuldade. Ele também tem atendimento na sala de recursos para trabalharem as necessidades dele”.

(Estela/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Na minha opinião, o desenvolvimento das crianças surdas que possuem outras deficiências não é o mesmo que o das crianças que são só surdas. O aprendizado acontece em Libras, mas em ritmos diferentes. Eles ficam na mesma sala de aula, mas o trabalho com eles é diferente. Eles têm professor de apoio e também um currículo diferente planejado especificamente para eles. O currículo é diferente do restante da turma. O desenvolvimento é diferente. Nós percebemos que os alunos que são só surdos se desenvolvem rápido e muito bem. Quando eles possuem outra deficiência o desenvolvimento é diferente, mas eles se beneficiam da companhia dos outros alunos. Porque os alunos surdos servem de modelo para eles e mesmo com dificuldade vão se baseando nos outros alunos. Isso serve de estímulo para eles. Os alunos que são surdos e possuem outras deficiências eles também têm atendimento de AEE na Sala de Recursos para fazer

estimulação própria pra eles. Mas também interagem normalmente na sala bilíngue”.

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Os alunos surdos com outras deficiências são acompanhados na sala de aula por professores de apoio e têm atendimento na sala de recursos, que é responsável, junto com o professor de referência e o professor de apoio a organizar seu plano de atendimento individualizado, um currículo elaborado dentro dos objetivos pedagógicos possíveis para cada aluno. Quanto aos alunos surdocegos, não há organização específica para atendê-los”.

(Adriele/ouvinte – professora bilíngue regente)

“Há várias formas de entender a necessidade do AEE no caso de Alunos surdos. Mas, todas são voltadas para aquisição de Libras e por meio dela a apreensão de conceitos que possibilitem a leitura de mundo. No caso de o aluno ter, além da surdez, outra deficiência, leva-se em conta sua fluência em Libras e/ou as possibilidades comunicativas. No caso dos surdocegos vivemos um sério conflito profissional. Não há uma referência única, a maior proximidade alcançada para o AEE no caso da surdocegueira foi a união entre uma professora cega e um professor surdo. Desta forma iniciamos o ensino da Libras tátil e em seguida a iniciação em Braille. É sem dúvida uma tarefa muito complexa por haver a necessidade de muitos profissionais envolvidos no processo. O professor regente, o professor de apoio, a SRMs... Sem falar na quantidade de materiais e atividades que precisam ser adaptadas”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

As narrativas dos professores revelam que alunos surdos, com outras deficiências associadas, estudam em salas bilíngues junto com outros alunos com surdez. Em visitas à escola percebi que estas se organizam para atender alunos surdos que possuem autismo, síndrome de Down, baixa visão, encefalopatia crônica da infância, deficiência física, transtornos de conduta, entre outras deficiências. Esses alunos estão incluídos em turmas bilíngues com acompanhamento de um professor de apoio bilíngue. Esta organização indica que o Programa de Bilinguismo procura atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência matriculado na escola e que as estratégias pedagógicas são elaboradas com base na perspectiva inclusiva. Essas características refletem uma educação democrática e transformadora em concordância com Costa (2009, p. 73-74):

Pensar a educação nessa perspectiva é admitir que alunos com deficiência e sem deficiência não são meros expectadores e que podem aprender juntos, ou seja, uma educação na qual a aprendizagem não ocorra em contextos segregados. Antes perceber nos alunos, pela experiência com os mesmos, possibilidades de aprendizagens para todos em salas de aula acolhedoras e solidárias.

Nessa perspectiva compreendemos que a organização que promove o convívio em sala de aula bilíngue entre alunos surdos e surdos com outras deficiências, além de prever outras estratégias que atendam as necessidades dos alunos se configuram como promotoras da experiência formativa entre indivíduos. Esta organização possibilita que professores e alunos vivam experiências com as diferenças humanas e assim estabeleçam reflexões críticas e autônomas.

Nas Figuras do nº 41 ao nº 44 são observados momentos de atendimento aos alunos surdos com outras deficiências associadas:

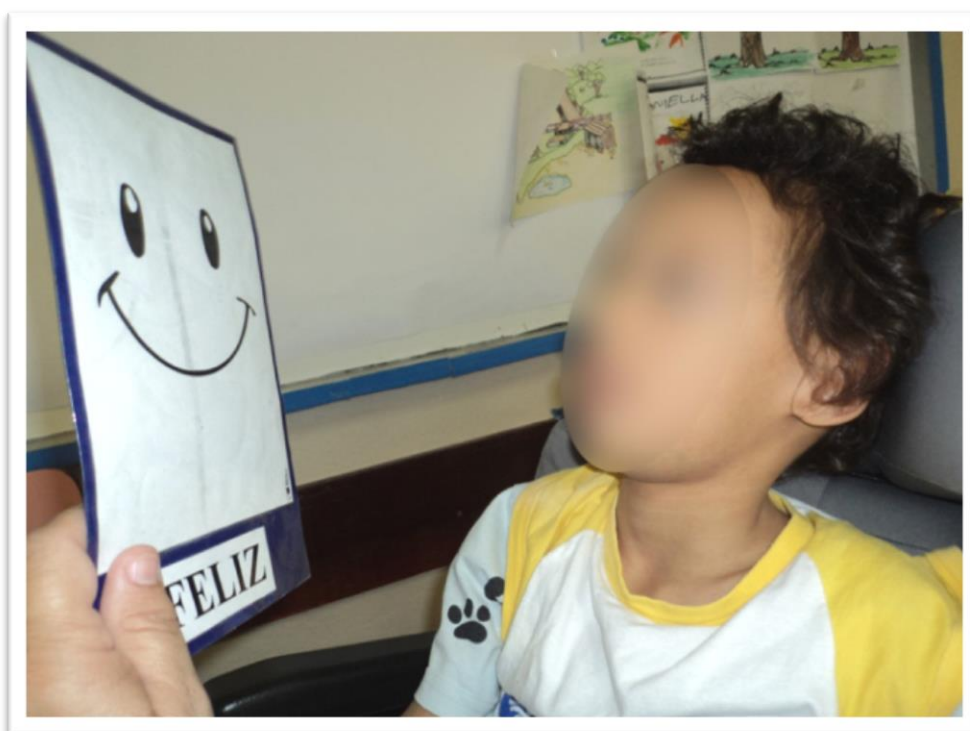


Figura nº 41 - Trabalho de comunicação alternativa com aluno surdo com encefalopatia



Figura nº 42 - Aluno surdo com encefalopatia realizando atividade em SRMs



Figura nº 43 - Alunos surdos com outras deficiências realizando atividade em grupo na SRMs



Figura nº44- Aluno surdo com síndrome de Down sendo atendido em SRMs

Nas Figuras nº 41 ao nº 44 observamos alunos surdos com outras deficiências sendo atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais. De acordo com os dados coletados nas escolas e em documentos internos da Coordenação de Educação Especial, ficou claro que o Atendimento Educacional Especializado, nessas escolas, não tem o objetivo de trabalhar conteúdos sistematizados. Assim, as atividades são realizadas com o objetivo de contribuir com a elaboração de estratégias que auxiliem os alunos em função da deficiência e estimulem as potencialidades que podem ser utilizadas em sala de aula para aquisição de conteúdos. Durante as observações presenciei a realização de atividades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, voltadas para memória, atenção visual, noção de tempo e espaço, ordenação de objetos e cenas, expressão corporal, entre outras.

Para além do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, com base na orientação do MEC a respeito dos três eixos de aprendizagem, a saber: 1- O AEE em Libras, 2 – O AEE para o ensino de Libras, 3 – O AEE para o ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos, constatamos que em Turmas bilíngues, com a possibilidade de convívio espontâneo entre indivíduos surdos, crianças e adultos, os alunos adquirem Libras de maneira natural, aprendem conteúdos por meio da Libras e aprendem português como segunda língua.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado não se faz necessário, considerando que os alunos surdos têm suas necessidades atendidas em sala de aula. No caso de alunos surdos com outras deficiências ou alunos surdocegos, o Programa de Bilinguismo promove estratégias que atendam às demandas relativas à outra deficiência e não originada pela surdez. Embora, apenas a surdez, não justifique atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez precisando deste atendimento, os alunos surdos serão acompanhados com base em suas necessidades visuais e a comunicação se estabelecerá em Língua de sinais. Observamos também que as duas escolas estudadas contam com a presença de professores bilíngues para atender alunos surdos e surdocegos nas Salas de Recursos Multifuncionais. O que se caracteriza como avanço na educação pública bilíngue para alunos surdos.

Assim, os professores, participantes deste estudo, afirmaram o Atendimento Educacional Especializado proposto pelo MEC como desnecessário frente às organizações apresentadas em turmas bilíngues. Para esclarecer a dinâmica de atendimento proposta pelo município de Niterói em substituição ao que é proposto pelo MEC foi feito o pedido: Considerando a orientação do MEC no que se refere aos três eixos do AEE para alunos surdos, comente como eles são desenvolvidos na escola onde você atua no município de Niterói. No primeiro eixo, referente ao Ensino dos conteúdos curriculares por meio da LIBRAS, obtivemos as afirmativas :

‘Os conteúdos são ensinados em libras na sala de aula bilíngue. A professora planeja a aula e prepara os materiais pensando nas necessidades dos alunos surdos e na hora o ensino acontece. A professora ensina em Libras, usa materiais visuais, os alunos mostram interesse e se tiverem dúvidas, eles perguntam em libras e também interagem com os professor de Libras que é surdo e participa o tempo todo das aulas’.

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

‘A Libras tem que ser a língua utilizada para a transmissão e recebimento de conceitos. Ela é a Língua natural das pessoas surdas e todo conteúdo ministrado durante o 1º e o 2º ciclo deve ser ministrado por meio desta língua’.

(Roberto/ouvinte professor bilíngue de SRMs)

‘As crianças surdas aprendem com o trabalho que é desenvolvido em sala de aula. Com o uso de libras, de figuras, contação de histórias, vídeos e outros recursos e as crianças vão aprendendo naturalmente em sala de aula’.

(Luana/surda – professora de Libras)

‘Eles aprendem os conceitos de muitas maneiras. Existem os conceitos em matemática, ciências, português, história e muitos outros eles aprendem em Libras na sala de aula, naturalmente. A professora da turma é bilíngue e dá aula em Libras. Na sala de recursos é um trabalho diferente, porque é próprio para alunos que tem outras deficiências como síndrome de Down, autismo,

paralisia cerebral e outros. Lá a professora usa mais jogos, computador, atividades adaptadas e estratégias próprias para esses alunos. É diferente da sala de aula. Não tem os mesmos conteúdos’.

(Vitória/surda – professora de Libras)

As narrativas indicam que as bases conceituais são trabalhadas em Libras como primeira língua dos alunos surdos e que esta aprendizagem acontece em sala de aula em conjunto com a totalidade dos alunos, partilhando experiências que adquirem significados por meio da interação em Libras. Assim, ficou claro que os alunos surdos que frequentam turmas bilíngues, de fato, não precisam de um atendimento complementar no que se refere ao aprendizado de conteúdos escolares. Uma vez que a sala de aula exerce essa função.

Como afirmado por Quadros (2008, p. 32): “Os surdos querem aprender na Língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução”. Portanto, fica evidente que a estrutura escolhida pelo município de Niterói, no que se refere à aquisição de conteúdos escolares, coaduna com os desejos da comunidade surda e com as afirmativas de profissionais que atuam junto a estes indivíduos.

Para caracterizar o segundo eixo proposto pelo MEC, no atendimento de alunos surdos, relativo ao Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de LIBRAS como primeira língua, foram obtidas as seguintes narrativas:

“Eu percebo que os surdos vão aprendendo Libras naturalmente. É como se já estivesse pronta para ser adquirida pelas crianças. Eles usam a libras em todos os momentos. Na aula de matemática, na de português, na de ciência e em todos os momentos. A Libras está em todos os conteúdos, em todas as informações que eles recebem. Os surdos adquirem Libras naturalmente no convívio e na interação. Falta um currículo para ensinar a gramática para inaugurarmos uma disciplina de Libras que possa caminhar paralelamente à língua portuguesa. Porque se eles aprenderem a gramática de Libras vão poder comparar com o que é ensinado na gramática do português e tendo a base da Libras eles vão compreender tudo melhor. Falta ainda um currículo de Libras e a disciplina, mas para se comunicar os surdos não precisam de aula de libras e sim de interação e convivência com a Libras”.

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

“O ensino da Língua de sinais não tem um momento certo. Eles aprendem naturalmente na convivência. Talvez fosse bom que tivesse a disciplina de Libras para eles se aprofundarem na língua. Mas as crianças aprendem a se comunicar, se comunicando. Os surdos adultos estimulam o uso da Libras em várias atividades como histórias, teatros, piadas, brincadeiras e outras atividades. As crianças surdas aprendem o tempo todo. Na aula, no recreio, no refeitório, nas brincadeiras...Em cada momento eles estão aprendendo um conceito e um sinal. Por exemplo, na hora da comida eles fazem uma cara feia para uma comida e o surdo adulto pergunta em Libras: “Está ruim? Você não gosta?” E explica o sinal, diz que faz bem para saúde e até pode

negociar com o aluno. Ele diz: “Como só um pouquinho e depois a gente vai brincar.” A criança acaba comendo para ir brincar. E nesse momento ele está desenvolvendo muitos conceitos. Nessa hora a outra criança surda que está ao lado, também participa e aprende. Até os ouvintes mais curiosos observam e tentam entender alguma coisa. Então, eles aprendem sinais assim, usando”!

(Vitória/surda – professora de Libras)

“Aqui os alunos aprendem Libras usando libras. Nas aulas usamos libras, nas conversas, nas brincadeiras, o tempo todo! Toda a estimulação dos alunos é feita em Libras. Isso é natural”!

(Alexandre/surdo – professor de Libras)

Com base nas narrativas dos professores constatou-se que a Libras é adquirida naturalmente em convívio com outros usuários da mesma. Assim, como discutido no Item 3.2 do Capítulo 3, de acordo com Pereira (2012), as línguas se fundem em uso e por esse motivo não é necessário que, inicialmente, haja preocupação com as regras e morfologia, mas sim com o uso da língua. Da mesma maneira que acontece com indivíduos ouvintes, também com os surdos a linguagem deve ser vista como resultado da interação e da experiência com o outro. Uma língua natural precisa ser adquirida espontaneamente em convívio e não aprendida com horários e tempos determinados.

Portanto, é importante a afirmativa da professora Vitória ao declarar: **“O ensino da Língua de sinais não tem um momento certo. Eles aprendem naturalmente na convivência”**. Outra fala significativa para uma educação bilíngue se apresenta na afirmativa da professora Ester: **“A Libras está em todos os conteúdos, em todas as informações que eles recebem. Os surdos adquirem Libras naturalmente no convívio e na interação”**. Essas declarações afirmam o reconhecimento do status da Libras nos níveis linguístico, cultural, social e político. Percebe-se que a língua de sinais não é adotada como mero suporte para o aprendizado da língua portuguesa. Mas, como central no processo de construção do conhecimento por alunos surdos.

Assim, concordamos com Quadros (2008, p.31) ao afirmar : “Crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo”. Esta convivência, dificilmente se estabelece em família em função da maioria dos alunos surdos ser oriunda de famílias ouvintes não usuárias de Libras. Portanto, faz-se necessário que a escola elabore estratégias para aquisição e manutenção da Libras no ambiente escolar. Essas estratégias são observadas nas escolas tendo em vista a presença de profissionais surdos e grupos de alunos surdos, possibilitando a convivência e as trocas simbólicas necessárias à construção das subjetividades dos indivíduos surdos. Mais uma vez, evidencia-se o AEE em

Sala de Recursos Multifuncionais como desnecessário para esta função, visto que a Libras é adquirida de maneira natural durante as interações no cotidiano escolar.

E, por fim, os professores opinaram no que se refere ao terceiro eixo proposto pelo MEC, para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos, a saber: O ensino de Língua portuguesa. Sobre este eixo, os professores se manifestaram:

“Para o ensino do Português nós temos um método próprio. É um método baseado em etapas próprias para os surdos e também com o uso de muitos materiais visuais. Esse método já faz parte dos referências curriculares de Língua portuguesa do município. Então o português é ensinado como segunda língua porque a língua que a gente usa para se comunicar o tempo todo e até para ensinar o próprio português é a libras. Mas eles também aprendem o português escrito como segunda língua porque vão precisar usar essa língua na sociedade. Também Existem os Referências curriculares de língua portuguesa para os surdos. Esses referências têm conteúdos de língua portuguesa diferente dos ouvintes. Eles foram organizados de acordo com a necessidade dos surdos. Porque os surdos não aprendem a língua portuguesa igual aos ouvintes. Eles não podem se basear no som. Então, a gente precisa trabalhar de forma visual. Para os ouvintes tem coisa que ficam fáceis de entender e usar na escrita porque eles já usam quando falam. Por exemplo, a estrutura da língua, a concordância de feminino, masculino e outras coisas, o ouvinte já usa quando fala. Mas o surdo não. Então é preciso mostrar essas coisas para os surdos de maneira visual. Por isso o currículo não pode ser o mesmo”.

(Ester/ouvinte – professora bilíngue regente)

“O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa é uma constante na educação de alunos surdos, afinal, eles escrevem sempre em língua portuguesa. Contudo, cabe ressaltar que a diferença entre o ensino desta modalidade, na primeira etapa do ensino fundamental e na segunda etapa, se dá principalmente pelo envolvimento direto do professor regente com os alunos utilizando a Libras na primeira etapa. Quando os alunos passam para o 6º ano os professores contam com a presença do profissional tradutor/intérprete de Libras. A realidade educacional passa a ser outra, mas não a necessidade educacional especial: o aprendizado da segunda língua. Para garantir este aprendizado a SRMs passa a oferecer o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos em contra turno, com professor fluente em Libras e conhecedor da singularidade linguística dos alunos surdos, como continuidade do processo que se iniciou nos anos iniciais”.

(Roberto/ouvinte – professor bilíngue de SRMs)

“Eu percebo que a maneira de ensinar português para surdos e ouvintes não combina. Por exemplo, os ouvintes usam os fonemas que estão relacionados com o som da voz. Isso não combina com surdo. Os surdos aprendem de outra maneira. Por exemplo, com o uso de imagem de palavras, por meio do visual dessas palavras. Com estratégias específicas o surdo é capaz de aprender português. E isso pode acontecer na sala de aula bilíngue com professor bilíngue ouvinte e surdo. O surdo precisa aprender a ler, entender e escrever bem para conviver em sociedade. Ele precisa ler e escrever bem e dominar a língua de sinais. Pronto! Ele precisa ser bilíngue”!

(Alexandre/surdo – professor de Libras)

As narrativas dos professores, participantes deste estudo, revelaram que adotam uma metodologia específica para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos como segunda língua e que este ensino acontece nas turmas bilíngues até o 5º (quinto) ano de escolaridade. Outra informação importante revelada pelos professores é a existência dos Referencias Curriculares de Língua Portuguesa próprio para alunos surdos. Contar com um currículo específico de Língua portuguesa adequado às necessidades dos alunos surdos é, sem dúvida, um avanço considerável em uma proposta de educação bilíngue para alunos surdos. Pois, de acordo com Quadros (2008, p. 29):

Quanto ao ensino de Língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras.

Assim, o município de Niterói, por meio do Programa de Bilinguismo apresenta sólida e significativa proposta de educação bilíngue para alunos surdos, levando em conta suas necessidades linguísticas e culturais e comprometendo-se com a oferta de recursos pedagógicos e profissionais formados para lidar com as demandas desses alunos.

A partir do sexto ano, os alunos surdos estudam em turmas inclusivas, constituídas por surdos e ouvintes, contando com o intérprete de LIBRAS na sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado, no aprendizado da Língua Portuguesa em Salas de Recursos Multifuncionais. Esses atendimentos ocorrem no contraturno da escolarização formal, tendo por objetivo desenvolver o conhecimento sobre a Língua portuguesa como segunda língua. De acordo com a argumentação da Coordenadora da Educação Especial, professora Adriana:

“Na verdade, a nossa vontade é oferecer o AEE em Língua portuguesa para todos os alunos surdos das escolas. Seria muito bom para os alunos. A língua portuguesa é trabalhada na turma bilíngue, mas o AEE no contra turno pode trabalhar as particularidades da língua que não são assimiladas naturalmente e, portanto, precisam de maior tempo e estratégias para ser aprendidas pelos alunos surdos. A Língua portuguesa é a segunda língua dos alunos surdos e eles possuem um impedimento sensorial para adquiri-la de maneira natural. Então, precisamos investir em metodologia específica e Atendimento Educacional Especializado em Língua portuguesa para todos. Mas como ainda não temos professores bilíngues concursados, a escassez de professores capacitados para esse fim é muito grande. Nem todos os professores bilíngues que estão em SRMs são capacitados para esse trabalho. Ser bilíngue, ter proficiência em Libras para se comunicar é uma coisa. Dominar a metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, é outra coisa bem diferente. Esperamos que no próximo

concurso possamos contar com professores bilíngues capacitados para esse fim. Mas, mesmo que os professores não estejam capacitados, nós investiremos nessa formação para atender as necessidades dos surdos”.

Assim, o município de Niterói apresenta uma política pública de educação na perspectiva inclusiva bilíngue. Mas, enfrenta barreiras a serem vencidas no que se refere à falta de profissionais para atuar com alunos surdos, por exemplo. Esta situação não se restringe ao município de Niterói, é recorrente em estudos como os de Witkoski (2011), Meireles (2010) e Lima (2004). No entanto, sabemos que a escassez de condições não precisa se tornar empecilho para a experiência. Embora o ensino de Língua portuguesa, como segunda língua, exija conhecimentos específicos nas duas línguas, faz-se importante que os professores bilíngues se permitam viver experiências com seu ensino. Quanto a isso, Costa (2011, p.47) destaca:

(...) que a educação inclusiva é uma experiência histórica recente e, assim, um processo em elaboração. Levando tempo para a sua concretização, fortalecimento e conscientização de pais, alunos e professores/as de que são necessários espaços democráticos na escola pública. Tomara que chegue logo o dia em que todas as escolas públicas serão inclusivas, efetivando o acesso ao conhecimento à totalidade dos alunos, com e sem deficiência.

Consequentemente, com base no pressuposto de que a educação na perspectiva inclusiva é uma experiência extremamente recente em nossa sociedade, afirmamos que as barreiras que se apresentam ao Programa de Bilinguismo, por exemplo, a escassez professores formados, é elemento de um processo ainda em construção. Faz-se necessário viver experiências com a diversidade cultural e linguística dos alunos surdos para que os professores se sintam encorajados a realizar atividades pedagógicas demandadas por esses alunos. Portanto, destaca-se a necessidade de não se imobilizar frente ao indivíduo, a língua ou a cultura surda. Pois, o agir sem reflexão, como afirmado por Crochík (2006, p16), ou seja:

(...) de forma aparentemente imediata perante a alguém, marca o preconceito, que sendo, a priori, uma reação congelada, assemelha-se à reação de paralisia momentânea que temos frente à um perigo real ou imaginário.

Assim, tanto quanto em relação à LIBRAS e à cultura surda ainda pouco conhecidas, os professores que não fazem parte do grupo bilíngue, tendem a resistir, não se permitindo a experiência com essas dimensões centrais na vida dos indivíduos surdos. Mesmo a escassez de profissionais sendo uma condição apresentada nas narrativas, verificou-se nas

escolas que contam com professores bilíngues atuantes com alunos surdos. Como discutido em capítulos anteriores, os cargos de professor bilíngue, professor de Libras e Intérprete de Libras foram criados recentemente e passaram a constituir o Plano de Carreiras e Vencimentos do Município de Niterói.

No entanto, ainda não foi realizado concurso público para provimento dos referidos cargos e o município de Niterói conta com profissionais atuando em sistema de contrato temporário. De acordo com os dados coletados pela Coordenação de Educação Especial do município de Niterói, essa foi uma alternativa possível enquanto aguardam o concurso público que poderá acontecer até o final do ano de 2014.

Dessa maneira, o município de Niterói, por meio do Programa de Bilinguismo, enfrenta barreiras presentes no sistema educacional. Por outro lado, os profissionais atuantes no município de Niterói estão comprometidos com projetos educacionais e organizações pedagógicas, com vistas a atender às necessidades educativas de alunos surdos. Para tal, destaca-se em Santos (2012, p. 79):

É a partir deste compromisso que a escola tem com seu aluno que podemos debater a organização dos projetos educacionais que estão submetidos a opção de uma “escola para todos” – comprometida com a constituição de conhecimentos e com sua formação como cidadãos. A escola que reconhece e que enfrenta a organização de um projeto político pedagógico cuja proposta curricular garante respostas educativas vivenciando os conflitos provocados pelas diferenças físicas, sociais, culturais e étnicas está se aproximando do que podemos conceber por uma educação inclusiva.

Nessa perspectiva, faz-se importante que as propostas pedagógicas para alunos surdos se fundamentem nos princípios emancipatórios que contribuirão à conscientização dos alunos surdos como indivíduos atuantes socialmente. Este estudo revelou que indivíduos surdos não são meros espectadores em seu processo de ensino aprendizagem. Mas, antes são indivíduos e, como tal, esperam que os professores “(...) aceitem a diversidade como um elemento enriquecedor do desenvolvimento humano.” (COSTA, 2006, p. 41)



"A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução destes mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência" (Adorno, 2006, p.150)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Adorno (2006), escolhido como epígrafe das Considerações Finais deste estudo, afirma a importância da aptidão à experiência e, nesse sentido, deriva à educação que promova a experiência com o 'outro não idêntico'. Podendo tornar-se assim uma educação favorável à reflexão e à intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, Adorno (2006, p.151) acrescenta: "Pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais". Sendo assim, ao longo de minha trajetória acadêmica não prescindi do suporte teórico-metodológico da Teoria Crítica, com ênfase no pensamento de Adorno, podendo afirmar que a elaboração de minha tese se constituiu em uma experiência intelectual humanizadora, que levou-me a conhecer as possibilidades da educação de alunos surdos na perspectiva bilíngue, revelando-a com potencial à autonomia por constituir-se inclusiva.

Na intenção de tensionar a educação de surdos na perspectiva bilíngue e inclusiva, este estudo contribuiu, para pensar as possibilidades de democratização da escola pública para alunos surdos, mas também como exercício de autorreflexão pessoal e profissional. Ao final deste estudo, considero-me um ser humano privilegiado no sentido de ter-me permitido viver essa experiência. Pois, de acordo com Becker (2006, p.151) "Antes de tudo a educação para a experiência é idêntica à educação para a imaginação". E de acordo com Adorno (2006, p.151) "A educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação".

Em prol de uma educação para emancipação, com base na Teoria Crítica, à luz do pensamento de Adorno e seus comentadores, como Crochík e Costa, foi possível refletir sobre

a democratização da escola pública inclusiva para alunos surdos na intenção de contribuir para a organização de uma sociedade mais humana. Também colaborou para este estudo o pensamento de outros estudiosos, como Skliar, Fernandes e Quadros, entre outros, que estudam a educação de surdos sob a perspectiva do bilinguismo, como opção político-filosófica que respeita as singularidades linguísticas e culturais de indivíduos surdos.

Assim, este estudo se dedicou em analisar a educação de alunos surdos em sua dimensão formativa humana e emancipadora. Tendo considerado também a necessidade de reflexão sobre as possibilidades de superação dos limites sociais, impostos às escolas sob a égide da exclusão das pessoas com deficiência. E essa reflexão foi possibilitada ao pensar em uma educação capaz de provocar a experiência com o outro não idêntico. Pois, de acordo com Crochík (2006, p.137): “Se a formação diz respeito à introjeção da cultura por parte do indivíduo, para que ele se diferencie, o contato pessoal é fundamental”. No entanto, com a crescente padronização da sociedade, dos métodos de ensino e da massificação dos indivíduos em uma busca acelerada pelo conhecimento como ferramenta de ascensão social, a diferenciação é cada vez menos privilegiada e os indivíduos tendem a buscar a igualdade indiferenciada.

Buscar a igualdade para os indivíduos surdos, de acordo com Meireles (2010), sempre significou uma imposição em se aproximar do modelo de normalidade ouvinte para demonstrar capacidade de se ajustar à sociedade. Assim, de acordo com Skliar (2003), existe um conjunto de políticas e significados sobre a surdez, que impõem sobre os indivíduos surdos a normalidade ouvinte, exercendo pressão sobre a língua e as identidades dos indivíduos surdos. Tais políticas são traduzidas por Skliar como práticas colonialistas, a partir das quais os surdos são narrados pelos ouvintes e obrigados a olharem-se a partir do padrão de normalidade ouvinte. É nesse narrar-se, a partir do ouvinte, que acontecem as concepções do ser “deficiente”.

Dessa maneira, esse estudo procurou enfatizar a necessidade da valorização da língua e da cultura surda nas escolas públicas inclusivas com ênfase na presença de profissionais surdos como modelos de língua, cultura e identidade para alunos surdos. Assim como, para possibilitar o encontro com os demais membros da comunidade escolar na intenção da experiência formativa com a surdez, a língua de sinais, os valores, práticas e significações sociais próprias de indivíduos surdos.

Nesse sentido, Costa (2006, p.57), com apoio no pensamento de Adorno, afirma “Uma educação para emancipação seria uma educação para a contradição e resistência, ou

seja, uma educação política, que, com base na reflexão, contraponha-se, expondo as contradições de caráter regressivo, à educação especial na busca de sua superação”. Portanto, no intuito de superar as condições segregadoras, impostas aos alunos com deficiência, penso nas possibilidades da educação inclusiva para o exercício constante da crítica, do esclarecimento e da emancipação.

Vale destacar, de acordo com Skliar (2003) é necessária uma consciência política para entender a educação dos surdos como prática dos direitos humanos concernentes aos próprios surdos. E o sentido político da educação decorre, exatamente, da necessidade de formação de sujeitos emancipados, livres da alienação social. Assim, destaco a necessidade, em termos emancipatórios, de uma educação que privilegie a reflexão crítica e a formação para a autonomia. No que se refere aos indivíduos surdos, à reflexão e a crítica às estruturas sociais estabelecidas não acontecem fora de uma política que privilegie a aquisição natural de língua, identidade e cultura surda. Portanto, neste estudo reflito com base na filosofia bilíngue na educação de alunos surdos.

No entanto, a educação bilíngue para surdos não se restringe em definir formalmente o uso de duas línguas no contexto escolar, mas em entender essa educação como ponto de partida para reflexões políticas sobre as questões de identidade, língua e cultura surda. Portanto, nas relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, no que se refere à função da escola, às articulações com as políticas públicas e aos conceitos e preconceitos inerentes à sociedade.

Assim, a Teoria Crítica da Sociedade fornece os elementos necessários para a realização da crítica social contemporânea. A orientação para a emancipação fundamentada no pensamento de Adorno nos leva a pensar que as reflexões no campo educacional, especialmente, na análise dos limites e possibilidades de um projeto de sociedade emancipada é possível e fecundo. Foi com base nesse referencial teórico que procurei desenvolver uma reflexão sobre a inclusão de alunos surdos em escolas públicas, ressaltando a importância da língua, da cultura e da formação a identidade surda como maneira de possibilitar uma educação crítica e tendencialmente subversiva.

Na intenção de refletir sobre as estruturas de ensino propostas para o atendimento educacional a alunos surdos, foi realizada uma análise detalhada das orientações do MEC, que se traduzem no Atendimento Educacional Especializado. Assim, com base na legislação que fundamenta esse atendimento e nos materiais voltados para a formação de professores, foi

feita uma reflexão a respeito das orientações do MEC, somadas às observações realizadas nas escolas e nos questionários aplicados junto aos professores participantes deste estudo.

Dessa maneira, durante a elaboração deste estudo questões puderam ser refletidas e compreendidas sobre a inclusão de alunos surdos sob a perspectiva bilíngue. No pensar sobre as possibilidades da educação democrática para indivíduos surdos, foi possível entender o Programa de Bilinguismo, por meio das escolas estudadas como política pública do município de Niterói que pensa a educação de alunos surdos sob a perspectiva da valorização linguística e cultural.

A constatação são os resultados obtidos. Durante a revisão de literatura foi possível estudar obras de diversos autores, no que se refere à teoria crítica, assim como a educação de surdos em um contexto histórico educacional. Também foi possível analisar documentos referentes à educação especial e de surdos, mesmo considerando a segregação histórica imposta aos indivíduos com deficiência. Pois, atualmente os sistemas educacionais enfatizam a educação inclusiva como capaz de promover o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Fortalecendo assim, o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

Assim, em consonância com os objetivos e questões propostas sob a perspectiva do referencial teórico que fundamentou este estudo, suas considerações finais são as que se seguem.

Levando em conta a caracterização do Programa de Bilinguismo, inserido em uma proposta de política pública de educação inclusiva em exercício no município de Niterói, é possível afirmar que:

- O Programa de Bilinguismo, objeto deste estudo, faz parte de uma rede de programas que constituem as Políticas Públicas de Inclusão do Município de Niterói. Portanto, está situado no cenário da educação inclusiva de Niterói, como política pública para atender às demandas da educação de alunos surdos, no que se refere ao suporte e efetivação da educação inclusiva nas escolas do município.
- A Coordenação de Educação Especial administra programas que atendem às diversas especificidades dos alunos incluídos nas escolas. Para tal, funcionam, hoje, os seguintes programas/ações: Núcleo PAI, Pedagogia Hospitalar, Programa de Tecnologia Assistiva, Transporte Acessível, Programa de Formação de Professores, Programa de Professores de apoio,

Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, entre outros. Destaca-se que de acordo com as necessidades, os alunos surdos são beneficiados por estes programas e estas organizações se configuram como elementos importantes para a efetivação de uma educação democrática para alunos com deficiência.

- O Programa de Bilinguismo funciona em consonância com os pressupostos filosóficos e teóricos de uma educação bilíngue, com foco na valorização da cultura, da língua e da formação de identidade surda nos ambientes escolares.
- O referido Programa atende a 145 (cento e quarenta e cinco) alunos com surdez distribuídos em 25 escolas da Rede Municipal de Niterói. Foi detectado que 85 (oitenta e cinco alunos) apresentam surdez profunda, ou seja, não percebem as variações de sons da fala humana e, portanto, necessitam de Libras como primeira língua; 27 (vinte e sete) alunos apresentam uma deficiência auditiva parcial, o que indica que são alunos que percebem a voz humana e têm como primeira língua o português oral. Além desses alunos, percebemos também que 33 (trinta e três) são alunos que apresentam surdez, associada à outras deficiências ou são surdocegos, necessitando de recursos e estratégias diferenciadas em seu processo de escolarização.
- A maioria dos alunos atendidos pelo Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói apresenta surdez profunda com necessidade de Libras como primeira língua. Esses alunos encontram-se em turmas bilíngues, ou seja, turmas exclusivamente de alunos surdos na primeira etapa do ensino fundamental e em turmas regulares com intérprete na segunda etapa do ensino fundamental. Portanto, para a maioria dos alunos surdos a Libras é a língua de instrução. Percebemos também que estes alunos estão concentrados em duas escolas, sendo elas: Escola Municipal Ernani Moreira Franco, com 34 (trinta e quatro) alunos com surdez e a Escola Municipal Paulo Freire, com 73 (setenta e três) alunos com surdez. Devido ao maior quantitativo de alunos e por representarem a maior parte do Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Niterói, essas duas escolas foram escolhidas como lócus deste estudo.
- No que se refere à caracterização das Escolas Municipais Paulo Freire e Ernani Moreira Franco concluiu-se que os espaços físicos, a presença de

profissionais comprometidos com a proposta de uma educação inclusiva, a participação de surdos adultos no contexto escolar e a organização pedagógica para atender a alunos com deficiência se constitui em ambiente propício para a efetivação de uma educação democrática.

- Existe uma organização ambígua quanto à educação dos alunos surdos. Nas escolas estudadas, embora a maioria dos alunos com deficiência esteja incluída em turmas regulares, verificou-se que os alunos surdos estão em turmas especiais (denominadas turmas bilíngues), onde a convivência em sala de aula acontece, apenas, entre alunos surdos, durante a primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, até o 5º ano de escolaridade. A partir do 6º ano de escolaridade, os alunos surdos passam a constituir turmas inclusivas compostas por alunos surdos e ouvintes. Porém, este estudo verificou que os profissionais bilíngues coadunam com esta organização e a entendem como favorável ao desenvolvimento dos alunos. Assim, com base nos autores que apoiaram este estudo e na manifestação dos professores participantes, entendeu-se que com base nas necessidades linguísticas e culturais, essa se configura como uma opção possível de garantia de manutenção da língua e da cultura entre os alunos surdos, uma vez que esses se encontram impossibilitados de seu contato em seu meio social fora da escola. Além dessas questões, verificou-se também a necessidade de um planejamento e desenvolvimento das aulas de maneira a possibilitar construções cognitivas significativas para os alunos surdos, uma vez que esses acessam o conhecimento de forma visual diferentemente dos alunos ouvintes.
- No que se refere aos alunos surdos, $\frac{1}{4}$ (um quarto) apresenta alguma outra deficiência associada à surdez ou é surdocego. Esses alunos são acompanhados por professores de apoio bilíngues e são atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Esta informação indica que o município de Niterói se organiza para atender as diferentes necessidades educacionais especiais em função das especificidades de cada aluno.
- Outra informação apresentada é com relação aos alunos com deficiência auditiva parcial, ou seja, aqueles que apresentam uma diminuição da percepção auditiva. Mas, conseguem perceber as variações de som da fala

humana e, portanto, processam o seu pensamento por meio da língua portuguesa oral. Verificou-se que esses alunos representam uma porcentagem menor do Programa de bilinguismo, que estão incluídos em turmas regulares e são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, quando necessário.

- A Secretaria Municipal de Educação, por meio do Programa de Bilinguismo provê profissionais especializados para o atendimento de alunos surdos e se preocupa em garantir a atuação de profissionais surdos adultos no cotidiano escolar como maneira de garantir a aquisição e manutenção da Libras como primeira língua dos alunos surdos. No entanto, apesar dos cargos de professor bilíngue, Professor de Libras e Intérprete de Libras terem sido criados, estes profissionais ainda são viabilizados por meio de processo seletivo simplificado para contratação temporária e ainda não houve concurso público para prover os referidos cargos.
- Mesmo considerando que os profissionais bilíngues ainda são garantidos por meio de contrato temporário, constatou-se que esses profissionais estão presentes nas dinâmicas escolares envolvendo alunos surdos e que todas as relações com estes alunos ocorrem por meio da Língua de sinais. Portanto, entende-se como respeitosa e democrática a garantia desses profissionais no cotidiano escolar.
- A criação dos cargos de Professor Bilíngue, Professor de Libras e Intérprete de Libras se configurou como significativo avanço para a educação de indivíduos surdos nas escolas municipais de Niterói. Embora ainda não tenha ocorrido concurso público para o provimento de tais cargos, entende-se que o fato de terem sido criados e comporem o plano de cargos, carreiras e vencimentos do município de Niterói, indica que, após o próximo concurso, os alunos surdos poderão contar com profissionais especializados efetivos no município de Niterói. Esta se configura como uma garantia de direitos para os alunos surdos.
- No entanto, apesar da criação dos cargos bilíngues ser considerada um avanço para a educação de surdos no município de Niterói, verificou-se uma característica contraditória no que se refere à valorização da língua, cultura e identidade surda. Ao prever o cargo de intérprete de Libras, o município de

Niterói indica valorização da educação de surdos. Em contradição, essa valorização é fragilizada quando se observa o enquadramento funcional do referido cargo. Constatou-se que o cargo de intérprete, integra o grupo descrito como apoio especializado, que corresponde a servidores de Ensino Médio, ocupantes de cargos de provimento efetivo com carga horária de 40 horas semanais, o que corresponde a 8 (oito) horas diárias e com um salário inicial que não contribui à valorização do profissional. Esta carga horária e remuneração indicam desvalorização do profissional e, por consequência, fragilidade no que se refere à garantia de direitos dos alunos surdos.

- A Rede Municipal de Ensino de Niterói opta por capacitação em serviço para os profissionais que atuam com alunos que apresentam deficiência. Esses profissionais recebem orientações dos professores da Sala de Recursos, da Equipe de Articulação Pedagógica das Unidades Escolares e da Equipe de Educação Especial da FME, além de serem estimulados a participarem de cursos, palestras e encontros que possibilitem elementos teóricos e práticos na área que atuam. Verificou-se também que são promovidos cursos de capacitação em educação bilíngue para surdos, cursos de Libras e cursos de Ensino de Língua portuguesa como segunda língua. A oferta destas formações indica que o município atende as exigências da legislação no que se refere formação continuada de professores e garante ações pedagógicas que atendem às necessidades dos alunos surdos.
- No entanto, verificou-se que apesar de existirem iniciativas de formação e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico com alunos surdos, os professores participantes deste estudo consideram que as iniciativas ainda são poucas e que se faz necessário maior contato da comunidade escolar com os alunos surdos. Ficou claro nas narrativas de professores surdos que os professores não participantes do grupo bilíngue não demonstram aptidão para a experiência com surdos. De acordo com Adorno esta fragilidade na formação dos indivíduos reside muito mais na dificuldade em viver experiências do que, propriamente, na oferta de cursos e outras estratégias objetivas.
- Do ponto de vista pedagógico foi verificado que as escolas estão organizadas de maneira a oferecer possibilidades de atendimento aos alunos com deficiência de acordo com suas singularidades, necessidades e

potencialidades. A organização das escolas em turmas inclusivas, salas de recursos, professores de apoio, turmas bilíngues, intérpretes, entre outros, evidenciam a implementação de propostas pedagógicas em respeito às singularidades dos indivíduos que a constituem.

Dialogando com as experiências dos professores sobre a educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva no município de Niterói verificou-se:

- Os professores bilíngues participantes deste estudo apresentam uma percepção favorável a respeito da inclusão de alunos surdos, reconhecendo o esforço do município em empreender capacitações dos profissionais envolvidos, assim como em garantir a presença de profissionais surdos e ouvintes com especialização no cotidiano dos alunos surdos.
- Um grupo de professores percebe a inclusão de surdos como um processo e descrevem momentos de interações entre alunos surdos e ouvintes, evidenciando a aptidão das crianças a viverem experiências. Em alguns momentos os alunos ouvintes foram observados fazendo tentativas de uso da língua de sinais. Ficou claro que as crianças, quando menores, mais experienciam o ainda desconhecido em suas vidas. Quanto a isso, Adorno (2006, p.151), afirma: “(...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Assim, esses alunos se mostram receptivos a viver experiências com a diversidade. Portanto, sensíveis a se constituírem como indivíduos emancipados.
- Um segundo grupo de professores manifestou entender a educação de alunos surdos como um processo ainda com muitas lacunas e necessitando de adequações. A partir de tal constatação este estudo optou por não dicotomizar o processo de ensino em satisfatório ou não. Mas, refletiu sobre a necessidade das escolas voltarem suas ações para a promoção da garantia do direito à educação, entendendo a educação de alunos surdos como um processo em curso, que tende a provocar inquietações e necessidades de reformulações constantes e permanentes na intenção de, não apenas, acolher esses alunos. Mas, também garantir sua permanência, na escola, com dignidade.

Este estudo considerou, também, a importância da convivência com a diversidade em uma educação transformadora como contribuição para a formação de indivíduos críticos e autônomos. Sendo assim, refletiu-se sobre as relações que se estabelecem no que se refere ao

respeito e a valorização da diversidade humana. Sobre esta questão verificou-se nas narrativas:

- Os professores apresentam opiniões ambíguas no que se refere ao estabelecimento das relações entre indivíduos surdos e ouvintes no ambiente escolar. Enquanto um grupo percebe as dinâmicas escolares como facilitadoras das interações entre alunos surdos e ouvintes; outro grupo de professores declara que situações de constrangimento e dificuldades nas relações entre os indivíduos surdos e ouvintes acontecem e que a escola não cria possibilidades para que as relações se estabeleçam. Esta situação foi pensada a partir do pensamento de Crochík (2011) como uma característica da marginalização e não da segregação. Ou seja, alunos surdos estão matriculados e frequentam a escola pública. Portanto, não estão segregados. Mas, por não participarem efetivamente do cotidiano de toda comunidade escolar, estão à margem dessa dinâmica pedagógica estabelecida nas escolas.
- Mesmo alguns professores considerando que as relações se estabelecem de forma espontânea e, na maioria das vezes, sem estranhamento, sabe-se que a escola é uma instância social. Há manifestação de atitudes regressivas à inclusão por parte de alguns alunos que refletem os estereótipos construídos culturalmente. Assim, as atitudes dos alunos revelam a necessidade de atuação dos profissionais da escola para a possibilidade de combater as atitudes preconceituosas no ambiente escolar e nas demais instâncias sociais.
- Mesmo alguns professores considerando poucas as iniciativas, verificou-se que existem projetos pedagógicos visando à promoção da interação entre indivíduos surdos e ouvintes. Mas, por vezes, estes projetos são descontinuados por questões de tempo e outras demandas que surgem no cotidiano escolar, vinculando a não realização das atividades à lógica capitalista da produção acelerada, onde as prioridades são estabelecidas com base no tempo, nas metas de produção, nos relatórios, nas fichas, nas datas pré-estabelecidas e em situações que perpetuam a lógica competitiva capitalista em oposição à necessidade de se viver experiências formativas na constituição de indivíduos críticos e autônomos.
- As escolas estudadas apresentam intenção e iniciativas promotoras de educação inclusiva. Mas, que em sendo constituintes de um projeto social

ainda recente, enfrentam desafios que precisam ser problematizados e superados.

Ao problematizar a inclusão de indivíduos surdos considerou-se, não apenas, as relações que se estabelecem naturalmente ou às possíveis manifestações de preconceito impostas historicamente à sociedade. Mas, fez-se necessário refletir sobre os impeditivos linguísticos e culturais, tendo em vista a importância do uso, divulgação e significação da língua e da cultura surda nos ambientes escolares observados. Sobre este aspecto é possível afirmar que:

- A maioria dos alunos surdos matriculados nas escolas observadas chega à escola com relativo domínio de Libras por virem encaminhados de outras instituições, no próprio município, onde existe trabalho com a língua de sinais como primeira língua. No entanto, existem alunos que chegam à escola sem nenhum conhecimento de Libras e a adquirem no cotidiano escolar em convívio com outros indivíduos surdos.
- A língua e cultura da comunidade surda assumem centralidade no processo de inclusão de alunos surdos em uma perspectiva bilíngue/bicultural. Mesmo com o fato de alunos surdos chegarem à escola sem nenhum ou pouco contato anterior com a comunidade surda, sua língua e cultura, as escolas assumiram uma postura político-pedagógica propositiva, no sentido de promover esse contato como condição necessária para o desenvolvimento dos alunos surdos. Assim, como sua relação com os alunos ouvintes.
- A língua de sinais possibilita interação e trocas significativas entre os componentes do grupo bilíngue, considerando este grupo formado por professores especializados e alunos surdos. No entanto, a comunidade ouvinte, que não é especializada, demonstra desconhecimento e não utiliza a Libras como meio de comunicação com os indivíduos surdos na escola. Portanto, a Libras não se constitui como língua de interação e comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes nas escolas observadas. Esse fato indica necessidade de formulação de estratégias pedagógicas com o objetivo de aproximar indivíduos surdos e ouvintes na construção de uma educação inclusiva bilíngue.
- Alguns alunos ouvintes reagem à língua de sinais como algo engraçado e manifestam preconceito com brincadeiras, por vezes, pejorativas. No entanto,

verifica-se que ao estabelecerem maior contato com os alunos e professores surdos mudam o comportamento inicial. Considerando o pensamento de Crochík (2006), as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem espontaneamente. Assim, os alunos ouvintes manifestam preconceito por terem incorporado estereótipos oriundos da cultura majoritária. Para o referido autor a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo e sua ausência caracteriza o preconceito. Assim, verificou-se que ao viverem experiências com a língua de sinais e com alunos surdos, os alunos ouvintes passam a manifestar reações diferentes das anteriores. Portanto, com base em Crochík (2006) percebemos que frente à ausência da experiência, os alunos ouvintes manifestam preconceito e cabe à escola pensar estratégias na direção de proporcionar novas experiências culturais não preconceituosas.

- Mesmo observando manifestações de preconceito, este estudo verificou que existem iniciativas de promover a interação entre indivíduos surdos e ouvintes e o quanto é importante a experiência de interação entre indivíduos surdos e ouvintes. Em uma realidade multifacetada e multicultural, como apresentada nas escolas, as possibilidades de viver experiências diversas, constituem significativa oportunidade de elevação da consciência e possibilidade da constituição de uma sociedade mais humana.
- Os profissionais surdos adultos estão presentes no cotidiano escolar dos alunos surdos e exercem a função de modelo de língua e identidade para esses alunos. Mas, também atuam na dinâmica escolar como facilitadores do aprendizado, na preparação de estratégias, de materiais e de propostas pedagógicas significativas. Portanto, o encontro e a interação permanente entre indivíduos surdos são facilitados pelas escolas, favorecendo a formação de identidade dos alunos surdos e aquisição natural da Língua de sinais como primeira língua. A presença de professores surdos no cotidiano escolar demonstra investimentos em uma educação bilíngue.
- No que se refere à cultura surda verificou-se que é afirmada, possibilitada e significada pelo grupo bilíngue. Mas, na maioria das vezes, está restrita ao grupo de alunos e profissionais bilíngues sendo ignorada e desconhecida pelo restante da comunidade escolar. Algumas iniciativas de difusão e, conseqüentemente, de mais acesso e conhecimento, podem ser observadas

como sementes de experiências que precisam ser aprimoradas, ressignificadas e refletidas pela comunidade escolar.

Com base nas orientações do MEC para o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, previsto no Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011), este estudo analisou as organizações pedagógicas propostas para os atendimentos de alunos surdos, assim como os atendimentos em Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, este estudo verificou:

- De acordo com as orientações do MEC aluno surdos devem estudar, preferencialmente, em turmas regulares compostas por alunos surdos e ouvintes e o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado no horário contrário ao da escolarização formal. O trabalho pedagógico do AEE se configura como um atendimento complementar, onde o professor especializado deve se organizar para ensinar Libras, ensinar conteúdos em Libras e promover o aprendizado do português como segunda língua. Com base em tais orientações esse estudo questionou: Se todas as demandas dos alunos surdos forem atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, qual será a função da sala de aula comum? A esse respeito, os materiais disponibilizados pelo MEC não são esclarecedores.
- Este estudo revelou que o município de Niterói propõe uma organização pedagógica diferente à orientada pelo MEC. Os alunos surdos encontram-se em turmas bilíngues, exclusivamente para alunos surdos e são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, apenas, quando possuem alguma outra deficiência.
- Os alunos surdos têm suas demandas de língua, cultura e identidade atendidas em sala de aula bilíngue. Todos os trabalhos pedagógicos no que se referem aos conteúdos ou dinâmicas relacionais acontecem por meio da Libras como primeira língua dos alunos surdos. Portanto, os alunos surdos não demandam atendimento especializado em SRMs. Este Atendimento Especializado ocorre, apenas, com alunos surdos que possuem outras deficiências ou surdocegueira.
- No que se refere aos alunos surdos com outras deficiências associadas e alunos surdocegos verificou-se que estão incluídos em turmas bilíngues com acompanhamento de um professor de apoio bilíngue e frequentam AEE nas

SRMs. Esta organização indica que o Programa de Bilinguismo procura atender às necessidades específicas de cada aluno com deficiência matriculado nas escolas e que as estratégias pedagógicas são elaboradas com base na perspectiva inclusiva.

- O município de Niterói, conta com Referencias Curriculares de Língua Portuguesa para alunos surdos. Ter um currículo específico de Língua portuguesa adequado às necessidades dos alunos surdos se configura como avanço considerável em uma proposta de educação bilíngue para alunos surdos.
- A partir do sexto ano, os alunos surdos estudam em turmas inclusivas, constituídas por surdos e ouvintes, contando com o intérprete de LIBRAS na sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado, no aprendizado da Língua Portuguesa em Salas de Recursos Multifuncionais. Esses atendimentos ocorrem no contra turno da escolarização formal, tendo por objetivo desenvolver o conhecimento sobre a Língua portuguesa como segunda língua. A presença de intérpretes no cotidiano escolar e a preocupação em aprofundar a língua portuguesa, como segunda língua, para alunos surdos, se configuram como importantes iniciativas para uma proposta educacional bilíngue.
- Uma barreira enfrentada pelo Programa de Bilinguismo é a escassez de profissionais especializados para atender aos alunos surdos. Por vezes, não existe oferta de profissionais disponíveis para serem contratados. No entanto, afirmamos que as barreiras que se apresentam ao Programa de Bilinguismo são constituintes de um processo ainda em construção. Faz-se necessário viver experiências com a diversidade cultural e linguística dos alunos surdos para que os professores se sintam encorajados a realizar atividades pedagógicas que atendam a esses alunos.
- Por fim, este estudo revelou que uma educação inclusiva para alunos surdos deve se fundamentar em uma filosofia bilíngue/bicultural que considere e possibilite construções e reconstruções significativas no que se refere à língua, cultura e identidade dos indivíduos surdos. Assim, como a oportunização de relações democráticas entre indivíduos surdos e ouvintes.

Durante o desenvolvimento deste estudo, considerou-se importante afirmar que para incluir alunos surdos em escolas regulares não é bastante que sejam matriculados na escola. Mas, estratégias e alternativas viabilizem as construções cognitivas por meio de uma cultura visual, assim como a difusão da Libras nos ambientes escolares e também a participação de surdos adultos nas discussões sobre currículo, avaliação e estruturação da escola no sentido amplo.

Mesmo considerando os entraves postos pelo sistema educacional e social do qual a escola é partícipe, verificou-se que as Escolas Municipais Paulo Freire e Ernani Moreira Franco, junto à Fundação Municipal de Educação de Niterói/FME, atuam na perspectiva da educação democrática para alunos surdos.

Portanto, tenho esperança que este estudo possa contribuir para a educação democrática, que segundo Costa (2009, p. 62) caracteriza-se por:

Uma educação emancipadora capaz de combater o preconceito na escola, por intermédio de um projeto que contemple e acolha a diversidade humana e as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos, não as transformando em desigualdade.

E no caso de alunos surdos, essa educação democrática configura-se ainda, de acordo com Quadros (2008), em criar um ambiente linguístico apropriado às maneiras peculiares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas. Além de assegurar o desenvolvimento sócio emocional íntegro com base na identificação com adultos surdos, oportunizando o acesso à informação curricular e cultural, possibilitando aos alunos surdos construir uma concepção de mundo e participarem conscientemente do contexto social.

Assim, a Teoria Crítica contribuiu para a realização das reflexões no que se refere ao papel da escola, dos professores e das ações pedagógica na perspectiva de uma política cidadã baseada em uma ética linguística e cultural que vislumbrou a construção de um saber em acordo com o reconhecimento das diferenças, com as variadas potencialidades dos indivíduos, com os tempos, espaços e estratégias tendo por base o respeito à individualidade de cada aluno em uma perspectiva inclusiva bilíngue.

Portanto, o pensamento de Adorno nos apoiou no que se refere aos desafios encontrados pelas escolas em sua função educacional singular de entender o desenvolvimento histórico e social sobre as novas e contemporâneas funções da escola em desenvolver uma educação plural coerente com a perspectiva inclusiva. Assim, de acordo com a Teoria Crítica,

a educação para a inclusão é aquela que preconiza a experiência com o outro não idêntico na possibilidade de reflexão e formação de uma identidade crítica e autônoma. Enfim, retomo a lição de Adorno sobre a potencialidade da educação para permitir aos indivíduos desvelarem as contradições da vida em sociedade e a capacitá-los para o exercício da resistência, voltando-se para uma cultura humana que seja capaz de contrapor-se à barbárie.

Considerando minhas experiências vividas, tanto como Coordenadora do Programa de Bilinguismo da Fundação Municipal de Educação de Niterói como também durante o processo de minha formação no doutorado, penso como o poeta Manoel de Barros, ao afirmar: “A importância de uma coisa, há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.” E que o encantamento produzido em mim, não se encerre, não esmoreça, e não abrande. Que os reflexos deste encanto pela educação inclusiva e pela emancipação dos indivíduos possam ampliar as possibilidades de resistência à alienação no processo educacional de alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

_____. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. 1969, Disponível em <http://planeta.clix.pt/adorno/>, acesso em 12/01/2013

_____. Meu pensamento sempre esteve numa relação muito direta com a prática. Entrevista concedida à **Revista Alemã Der Spiegel**, nº 19, em 1969. Disponível em <http://planeta.clix.pt/adorno/>, acesso em 16/01/2013

ALVES, C. B; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília, MEC/SEESP, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, Autores Associados, 2001.

BECKER. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno CEDES** vol.18, nº 46, Campinas Sept. 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004>, acessado em 18 de agosto de 2011

BEHARES, L.E. *Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales* Cadernos de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2008a. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp

_____. **Inclusão, Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, volume 1, n.º 1, Outubro, Brasília, 2008b.

_____. **Inclusão, Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Edição Especial, volume 1, n.º 1, Brasília, 2005.

_____. Lei n. 10436, 24 abr.2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2002.

_____. Decreto n. 5.626. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de Setembro de 2001. Seção 1E, 2001b., pp. 39-40.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei** n.º 9.394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, DF, 1994.

_____. Decreto n.º. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2008.

_____. Decreto n.º. 7.611, De 17 De Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011A.

CAMATTI, L; GOMES, A.P.G. In: THOMA & HILLESHEIM. (org.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**. A reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre, Mediação, 2008.

CEVASCO, M.L. **Dez lições sobre estudos culturais**. Bomtempo, 2003.

CHAUÍ, M. H. **Cultura e democracia**. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf> acesso dia 17 de agosto de 2012

CORDE. **Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: www.mec.seesp.gov.br; www.sedh.gov.br

COSTA, V. A. da. **Formação de professores: narrativas e experiências instituintes na e para a escola inclusiva.** In: Cadernos de Ensaios e Pesquisas, Pedagogia, UFF, Niterói, RJ - Edição Especial, Caderno n.º 11, 2006, pp. 23-43

_____. **Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência.** Niterói, EdUFF, 2005.

_____. In: CHAVES, COSTA & CARNEIRO (orgs.) **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência.** Niterói, intertexto, 2009

_____, V. A; CARVALHO, M..B.W.B; MIRANDA, T.G. & DAMASCENO, A. (orgs.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva.** Niterói, Intertexto, 2011.

_____. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013
Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em 24/03/2014

CROCHÍK, J. L. **Educação para a resistência contra a barbárie.** In: Revista Educação - Adorno pensa a educação. São Paulo, Segmento, n.º 10, Ano II, 2009, pp. 16-25.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

_____. **Preconceito e educação inclusiva.** Secretaria de Direitos Humanos – SDH/ PR, Brasília, 2011.

DAMÁZIO, M.F.M. **Atendimento educacional especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.

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

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. de M.P.; MONTOAN, M.T.E. **Atendimento educacional especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.

FELIPE, T. A. **Políticas públicas para a inserção de LIBRAS na educação de surdos.** In: Espaço - Informativo técnico científico do INES, nº 25, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre, Mediação, 2008.

FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. (org.). Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERREIRA, A. In: RIBEIRO, M. L. S & BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo, Avercamp, 2003.

FOGLI, B.F.C. dos S. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições: “Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GLAT, R. & BLANCO, L.M.V. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, A. P. G. In: KARNOPP, L.B; KLEIN,M; LAZZARIN, M.L.L. (org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo, Plexus, 2007.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis, Obra Jurídica, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

_____. In: SILVA, T.T. da S; HALL, S. & WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2011.

KARNOPP, L. In: THOMA& LOPES, M. C.A. (org.). **invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

_____ In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. (org.). Porto Alegre, Mediação, 2008.

_____ In: LODI, A. C. B; MELO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

KELMAN, C.A. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

LACERDA, C. B. F. de.; GOÉS, M. C. R. de. (Orgs.). **Surdez – processos educativos e subjetividade**. São Paulo, Lovise, 2000.

_____ In: LODI, A.C.B; MELO, A.D.B; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

LASTA; HILLESHEIM. In: THOMA; HILLESHEIM. (orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011.

LIMA, M. do S.C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2004.

LOPES, M.C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

LOPES, M.C. In: KARNOPP, L.B; KLEIN,M; LAZZARIN, M.L.L. (orgs.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: Negociações, Intercorrências e Provocações**. Canoas: ULBRA,2011.

LOUREIRO, V. R. Espaço: Informativo Técnico Científico. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, n.º 25, Rio de Janeiro, 2006.

MAAR, W.L. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

MANTOAN, M.T.E. In: FERREIRA, M. E. C. & GUIMARÃES, M. (orgs.). **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 2005.

MEIRELES, R. M. do P. L. **Educação Bilíngue de alunos surdos**: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire, Niterói (RJ). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

_____. In: COSTA, V.A. da; CARVALHO, M.B.W.B; MIRANDA, T.G. & DAMASCENO, A. (orgs.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói, Intertexto, 2011.

MIRANDA, T. G. In: MIRANDA, T. G & FILHO, T.A.G. (orgs.). **Educação especial em contexto inclusivo**: reflexão e ação. Salvador, EDUFBA, 2011.

_____. In: **Inclusão, Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, volume 1, n.º 1, Outubro, Brasília, 2008.

MORAES, W.S.G. **Educação de alunos surdos e formação de professores**: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública? Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

PEDREIRA, S. M. F. Espaço: Informativo Técnico Científico. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, n.º 25, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, M.C. da C. In: LODI, A.C.B; MELO, A.D.B; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

PERLIN, G.T. In: THOMA & LOPES, M. C.A. (orgs.) **Invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

PERLIN, G.T. In: THOMA & LOPES, M. C.A. (orgs.). **Invenção da surdez II**: Espaços e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

PERLIN, G.T. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. (Org.) Porto Alegre, Mediação, 2005.

PINTOR, N.A.M. **Uma análise do Projeto Integrado de Desenvolvimento e Estimulação (EIDE) na Rede Municipal de Ensino de Niterói/ RJ**. Tese de doutorado, Fundação Osvaldo Cruz, Instituto Fernandes Figueira, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **Caminhos para a Inclusão**. Sabor de Escola. Edição 1, jul. 2004.

PORCHE, C. In: SANTANA, A . P. & BERGAMO, A . **Cultura e identidade surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., Campinas, vol.26, n.91, p.565-582, Maio/Agosto.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso dia 17 de agosto de 2012.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

_____, In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre, Mediação, 2008 b.

_____, In: GUARINELLO, A. C. (org.). **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo, Plexus, 2007.

_____, In: LODI, A.C.B; MELO, A.D.B; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre, Mediação, 2012.

_____; SCHMIDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, 2006.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. **A formação do professor para a inclusão escolar:** questões curriculares do Curso de Pedagogia. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L.F.E.C.P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro, DP&A, 2003, pp. 209-221.

RAPOLI, E.A; et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília, MEC/SEESP, 2010.

RIBEIRO, M. L. S; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial:** do querer ao fazer. São Paulo, Avercamp, 2003.

RINALDI, G. et al BRASIL. Secretaria Educação Especial/MEC. **Deficiência Auditiva.** Brasília: SEESP, 1997.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos a caminho do bilinguismo.** Niterói, EdUFF, 1999.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo, Paulinas, 2006.

_____. **Existe uma cultura surda?** Disponível em www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc, acesso no dia 25 de julho de 2011.

SANTANA, A . P.; BERGAMO, A . **Cultura e identidade surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc.,Campinas, vol.26, n.91, p.565-582, Maio/Agosto.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso dia 17 de agosto de 2012.

SANTOS, K.R.de O.R.P.I. In: LODI, A.C.B; MELO, A.D.B; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre, Mediação, 2012.

_____. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre, Mediação, 2008.

SANTOS, L.F; CAMPOS, M.L.I.L. In: ALBRES, N. de A. & NEVES, S.L.G. (Orgs.) **Libras em estudo:** política educacional. São Paulo, FENEIS, 2013.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo, Cedas, 1986.

SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.) **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil–ALB, 2003.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 2006.

_____. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. (Org.) Porto Alegre, Mediação, 2005.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** (Org.) Porto Alegre, Mediação,1999, volumes.

_____. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (Orgs.) **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil–ALB, 2003.

SOARES, M. A.L. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, Autores Associados, 2005.

THOMA, A. S. **Educação de surdos:** dos espaços e tempos de exclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S. & LOPES, M. C. (orgs.). **Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2006.

_____; KLEIN. (Orgs.) **Currículo e avaliação:** a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2009.

_____ ; HILLESHEIM. (Orgs.) **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011.

_____ ; LOPES, M. C.A. (Orgs.) **Invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

WITKOSKI, S.A. **Educação de surdos e preconceito:** bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

WOODWARD, K. In: SILVA, T.T. da S; (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2011

ANEXOS**ANEXO – 1****Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos****LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.****Regulamento**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

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

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

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

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

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

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

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

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

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO
Paulo Renato Souza

HENRIQUE

CARDOSO

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

ANEXO - 2



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

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

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

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

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

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

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

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

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

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

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

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

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

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

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

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

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

I - cursos de educação profissional;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

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

CAPÍTULO IV

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

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

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

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

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

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

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

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

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

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

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

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

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU

COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto nº 5.296, de 2004](#).

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184^º da Independência e 117^º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

ANEXO 3



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no [Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005](#).

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do [art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007](#).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008](#).

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190ª da Independência e 123ª da República.

DILMA
Fernando Haddad

ROUSSEFF

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra

ANEXO 4

Entrevista semiestruturada com os professores bilíngues, professores de Libras e gestora da Educação Especial

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA: *Educação Bilíngue de Alunos Surdos: Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas em Niterói/RJ*

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a. VALDELÚCIA ALVES DA COSTA

MESTRANDA: Rosana Maria do Prado Luz Meireles

Sr(a) Professor(a):

Por gentileza, solicitamos sua participação em nossa pesquisa que abrange os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, os professores das turmas bilíngues de alunos surdos e professores de LIBRAS no município de Niterói

Nome: (se desejar se identificar) _____.

Pseudônimo: (se não desejar se identificar) _____.

Série, nível ou área de atuação: _____.

Data de nascimento: _____.

Sexo: FEM. () MASC. ()

Formação Acadêmica: _____.

Tempo de serviço no magistério (Ano que iniciou): _____.

Tempo de serviço com alunos surdos: _____.

Proficiência em Libras? _____.

Responda às questões abaixo:

- No que se refere à inclusão:

1-O que você pensa sobre educação inclusiva?

2- O que você acha necessário para a inclusão de alunos surdos na escola?

3-Como você percebe a inclusão de surdos na escola em que atua no município de Niterói?

4 - De que maneira a escola se organiza para atender aos alunos surdos? Qual a estrutura proposta? (Inclusão em turma regular com surdos e ouvintes? Turmas com apenas alunos surdos? Turmas com diversas deficiências? Atendimentos individuais? Reagrupamentos por afinidade de idade, conteúdo ou língua? Outros?)

5 – Em sua opinião, como esta estruturação influi no processo de desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos?

6- Como a comunidade escolar lida com a inclusão de alunos surdos?

7- Para você, a escola oportuniza interações entre alunos surdos e ouvintes? Como isso acontece?

● **No que se refere ao Programa de Bilinguismo da Rede Municipal de Educação de Niterói:**

Em sua opinião:

1 - Quais os desafios enfrentados pela escola na educação de alunos surdos?

2 -Quais as conquistas obtidas no processo de inclusão de alunos surdos?

3- Como você percebe a participação da FME na educação de alunos surdos na escola? Comente.

4- Há debates e/ou estudos acerca da educação inclusiva e/ou inclusão de alunos surdos na escola ou na Rede Municipal de Educação de Niterói?

5 - Como você percebe o processo de aprendizado dos alunos surdos na escola?

Há uma metodologia e currículo específicos para o ensino dos diversos conteúdos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais?

6- O currículo e as estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos surdos se assemelham aos dos alunos ouvintes? Por que?

7 - Por que a denominação turmas bilíngues e não classes especiais para surdos?

● **No que se refere à língua, identidade e cultura surda:**

Em sua opinião:

1- Qual o significado que a LIBRAS assume na concepção dos alunos ouvintes da escola? Sempre foi assim? Se mudou, como se deu essa mudança?

2- Os alunos surdos chegam à escola sabendo a LIBRAS? Quando não, como a adquirem?

3 - Existe um currículo e metodologia específica de Ensino de Libras como primeira língua para alunos surdos desta escola?

4- Os sujeitos ouvintes da escola utilizam a LIBRAS na comunicação com os alunos surdos? Como ocorre a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes?

5 - A língua de sinais é a língua de instrução para os alunos surdos desta escola? Comente:

6 - Que papel que o profissional surdo adulto assume no processo pedagógico dos alunos surdos?

7 – Em sua opinião, de que maneira a cultura surda é percebida no ambiente escolar?

● **No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais:**

9- Quais os critérios para que um aluno seja acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado? Quem estabelece estes critérios?

2 - Todos os alunos surdos, desta escola, são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncionais?

-
-
- 3 – Qual o tempo e frequência de atendimento dos alunos surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais?

- 4 – Que outras estratégias, além do Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, a escola apresenta para oportunizar acesso ao conhecimento por parte dos alunos surdos?

- 5 – O Atendimento Educacional Especializado se articula com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula? Quais as implicações desta possível articulação pedagógica?

- 6 - Como a escola se organiza para atender alunos surdos com outras deficiências associadas na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado? E quanto aos alunos surdocegos? Existe alguma organização específica para o acompanhamento pedagógico destes alunos?

- 7– Considerando a orientação do MEC no que se refere aos três eixos de Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, comente como eles acontecem na escola onde você atua no município de Niterói.

- Ensino dos conteúdos curriculares por meio da LIBRAS

-
-
-
- Ensino de LIBRAS como primeira língua

-
-
-
-
-
- Ensino de Português como segunda língua

8– Existe um currículo e estratégias específicas para o Ensino Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos?

Obrigada por sua participação.