



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE UM ALUNO SURDO
COM IMPLANTE COCLEAR**

JULIANA PÊGAS COSTA

RIO DE JANEIRO

2015

JULIANA PÊGAS COSTA

**A PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE UM ALUNO SURDO
COM IMPLANTE COCLEAR**

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^ª Dr^ª. Celeste Azulay Kelman

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora:

Presidente: Prof^a Dr^a Celeste Azulay Kelman
(orientadora)

Prof^a Dr^a Ana Canen (UFRJ)

Suplente interno- Prof^a Dr^a Maria Vitória Campos
Mamede Maia (UFRJ)

Prof^a Dr^a Helena Amaral da Fontoura (UERJ)

Suplente externo-Prof^a Dr^a Rosana Glat (UERJ)



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "*A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear*"

Mestrando: **Juliana Pêgas Costa**

Orientado pelo (a): **Prof. Dra. Celeste Azulay Kelman**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2015

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman

Prof. Dr.^a Ana Canen

Prof.^a Dr.^a Helena Amaral da Fontoura

CIP - Catalogação na Publicação

C837p Costa, Juliana Pêgas
A PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE
UM ALUNO SURDO COM IMPLANTE COCLEAR / Juliana
Pêgas Costa. -- Rio de Janeiro, 2015.
104 f.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Surdez. 2. Implante coclear. 3. Inclusão.
4. Multiculturalismo. I. Azulay Kelman, Celeste,
orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Dissertação a Mario Antônio Mesquita Costa, pai e grande referência. Sem ele eu não teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram durante esses dois anos de pesquisa. Ao meu marido, companheiro de todas as horas, minha mãe Sandra e irmã Mariana que sempre me apoiaram e me ajudaram a chegar até aqui. Meu maior agradecimento é ao meu pai Mario, meu amor e minha referência, a quem eu dedico este trabalho. Foi ele quem esteve comigo em todas as fases de construção desta pesquisa, desde a inscrição no processo seletivo do mestrado, até as idas ao campo empírico. Não posso deixar de lembrar como foi difícil chegar até aqui e sem ele, sem dúvidas, eu não teria conseguido.

Agradeço à professora e orientadora Dra. Celeste Azulay Kelman pela dedicação e paciência e por ter sido para mim muito mais do que uma professora, me acolhendo com carinho de mãe. Agradeço a ela por ser minha referência na área da surdez e grande inspiração. Agradeço a todos os amigos do GEPeSS (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez), em especial à amiga e professora Adriana Ramos com a qual aprendi muito e iniciei uma bela parceria de trabalhos acadêmicos.

Às queridas professoras Dra Ana Canen e Dra. Vitoria Maia por terem acompanhado este trabalho desde o exame de qualificação, me orientando e ajudando a chegarmos a este resultado.

Agradeço de modo especial à Ana Canen por ter sido a grande referência para a construção deste trabalho. Como autora, me inspirou e ajudou a fundamentar esta pesquisa, como professora, com suas aulas maravilhosas, me fez perceber que é possível realizar uma educação multicultural. Faço um agradecimento especial às professoras que aceitaram compor a Banca Examinadora, Prof Dr^a Helena Amaral da Fontoura e Prof Dr^a Rosana Glat que, certamente, com a sua larga experiência poderão contribuir com meu trabalho.

À escola que trabalho, Colégio Paulo Freire, por acreditar em meu trabalho e me dar a oportunidade de colocar em prática a educação que eu acredito. Em especial à minha coordenadora Iara Vaz, por me ajudar durante esses dois anos, tentando conciliar meu horário de trabalho com o do mestrado e por me apoiar em todos os momentos difíceis.

A todos os meus amigos pelo apoio e por entenderem minha ausência durante esse período.

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (Boaventura de Souza Santos, 1997).

RESUMO

COSTA, Juliana Pêgas. **A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Essa dissertação investigou a inclusão de um aluno surdo com implante coclear em uma escola municipal do Rio de Janeiro por meio do trabalho e percepção de professores e coordenação pedagógica. Para tanto, foram realizadas observações das aulas dos professores das disciplinas Ciências, Matemática, Inglês e Português, acompanhamento de algumas atividades com a professora da sala de recursos e realização de entrevistas com alguns desses professores e com a coordenadora pedagógica. Foi feita a análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, buscando investigar de que forma esta unidade de ensino se coloca aberta à diversidade e se ela privilegia uma abordagem multicultural nos conteúdos e projetos (CANEN; XAVIER). Além disso, investigou-se de que modo é abordada a questão da inclusão no documento e se há ênfase ao respeito à diversidade cultural e identitária de seus alunos. Esta pesquisa buscou discutir e refletir sobre algumas tensões que envolvem a inclusão de alunos surdos em classes comuns, principalmente alunos com implante coclear, que são vistos, muitas vezes, como ouvintes ou como surdos “curados” que não necessitam de metodologias específicas. Para a análise dos dados, foram construídas cinco categorias, abordando as temáticas: metodologias e formação de professores no contexto da inclusão multicultural, avaliação e desempenho escolar do aluno com implante coclear, identidades de pessoas surdas implantadas, participação da família e língua de sinais e implante coclear: rompendo com a dicotomia. Ao final, conclui-se que o surdo implantado pode tornar-se um sujeito bilíngue, utilizando a língua de sinais e língua portuguesa nas modalidades escrita e oral. Propõe-se a inclusão multicultural, respeitando-se os aspectos culturais e identitários dos alunos, enfocando o multiculturalismo crítico (CANEN; CANDAU) nesse processo.

Palavras-chave: Surdez. Implante coclear. Inclusão. Multiculturalismo. Prática docente.

ABSTRACT

This dissertation investigated and analyzed the mainstream process of a deaf student with cochlear implant in a public school of the city of Rio de Janeiro, through the work and perception of teachers and the pedagogical supervisor. Therefore, observations were made on the classes of Sciences, Mathematics, English and Portuguese, as well as in the resource room activities conducted by the Special Education teacher. In addition, some of these teachers and the pedagogical supervisor were interviewed. The Political Pedagogical Project of the school was analyzed in order to investigate how open to diversity this school was, whether there was a multicultural approach on its contents and projects or not (CANEN; XAVIER). Besides, it was also investigated how inclusion was referred in this document and if it mentioned the respect to students' cultural and identity features. This research discussed and some tensions related to inclusion of deaf students in regular classes, mainly those with cochlear implants, who are seen many times as hearing people or "cured" deaf who do not need special methodologies. Through content analysis, five thematic categories were built, involving the following topics: methodologies used and teacher training, within the frame of a multicultural inclusion approach; assessment and academic achievement of the implanted student; identities of deaf implanted students; participation of the family and sign language and cochlear implant: deconstructing the dichotomy. At the end, there is a proposal that the implanted deaf student becomes a bilingual individual, a sign language user as well as a Portuguese communicator, in both writing and speaking modes. This reference is coherent with the theoretical framework of this work, focusing on the critical multiculturalism approach (CANEN; CANDAU) while considering educational inclusion. The adoption of the critical multiculturalism is strongly recommended on the daily life at school in order to reach inclusion for all, with respect to linguistic and identity peculiarities.

Key words: Deafness. Cochlear implant Inclusion. Critical multiculturalism. Teachers work.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	21
1.1.1 Geral	21
1.1.2 Específicos	21
1.2 JUSTIFICATIVA	22
2. QUADRO TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICO	28
2.1 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	32
2.1.1 Breve panorama histórico da educação dos surdos	32
2.1.2 O Oralismo	33
2.1.3 A Comunicação Total	35
2.1.4 O bilinguismo	35
2.2 O IMPLANTE COCLEAR	37
2.3 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS COM IMPLANTE COCLEAR	40
2.4 EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM IMPLANTE COCLEAR: TENSÕES ENTRE ORALISMO X BILINGUISTO	42
3. MÉTODO	46
3.1 METODOLOGIA	46
3.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	47
3.3 PARTICIPANTES	47
3.3.1 Pedro	47
3.3.2 Os profissionais da escola participantes	
3.4 LOCAL	50
3.5 INSTRUMENTOS	51
4. RESULTADOS	55
4.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	55

4.2. OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS RECOLHIDOS INFORMALMENTE -----	60
4.2.1. Metodologias e formação de professores no contexto da inclusão multicultural do aluno surdo-----	61
4.2.2 Avaliação e desempenho escolar do aluno com implante coclear-----	72
4.2.3 Identidades de pessoas surdas com implante coclear -----	78
4.2.4 Participação da família-----	83
4.2.5 Língua de sinais e implante coclear: rompendo com a dicotomia-----	87
5. CONCLUSÃO -----	93
6. REFERÊNCIAS -----	97
7. APÊNDICES -----	104

1. INTRODUÇÃO

A educação de crianças surdas passou ao longo de nossa história atravessada por diversas tentativas de reabilitá-las ao padrão ouvinte. Como não podiam escutar, houve um grande esforço por parte de alguns médicos e educadores que, em diferentes épocas, buscaram desenvolver a fala e a linguagem escrita dessas crianças como único método para o desenvolvimento das crianças com “deficiência auditiva”. Um marco histórico dessa tentativa foi o Congresso de Milão, em 1880, que legitimava as línguas orais auditivas dos países e impedia a utilização das línguas de sinais nos processos ensino-aprendizagem da pessoa surda. Porém, as comunidades surdas resistem e lutam contra tal imposição da língua oral. Skliar (1997) faz uma análise dos anos em que as línguas de sinais foram suprimidas, abordando o oralismo, método do qual falaremos mais adiante, desde o Congresso de Milão, até outras diversas formas de tentativa de normalização dos sujeitos surdos. Segundo esse autor, isso ocorrera principalmente na “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais” (SKLIAR, 1997, p.111).

A partir deste congresso, o oralismo volta a tornar-se o modelo educacional para os surdos, já que isso ocorrera em outras épocas e em outros lugares. Lacerda (1998), porém, destaca que os resultados não foram positivos. Essa autora afirma que grande parte dos surdos não conseguiu desenvolver a fala e, quando conseguiam, era insuficiente. Portanto, devido a essa ineficácia da filosofia oralista, lutas e resistência das comunidades surdas e também com os avanços nos estudos linguísticos, a partir da década de 60, a língua de sinais começa a ser reconhecida como língua legítima. A partir daí, surgem outras filosofias para a educação dos surdos que atendiam melhor às suas necessidades: a comunicação total, que utilizava tanto o gestual quanto o oral; e o bilinguismo, que previa a utilização tanto da língua de sinais quanto da língua oficial do país.

Após anos de luta pelo direito e legitimação da língua de sinais, e na tentativa de retirar a surdez do campo da deficiência, atualmente, outra questão surge no cenário mundial que vem causando polêmica e muita resistência por parte da comunidade surda: o implante coclear. Militantes e parte da comunidade surda veem no implante coclear mais um discurso médico que insiste em normalizar o surdo, em adequá-lo ao máximo ao padrão ouvinte (REZENDE, 2012). Porém, acreditamos que é importante refletirmos e pesquisarmos sobre tal procedimento, principalmente deslocando o foco da área e dos discursos médicos para investirmos nos temas sociais e educacionais. Atualmente, muitos pais optam pelo implante e,

com isso, o número de matrículas de alunos implantados vem crescendo nos últimos anos, mas ainda são poucos os estudos na área educacional. Por isso, reforçamos a importância de investirmos em estudos e pesquisas na área da educação sobre esse novo contexto educacional em que estão presentes em classes comuns alunos surdos com implante coclear juntamente com outros alunos surdos sem implante coclear.

O implante consiste em uma cirurgia em que eletrodos são implantados na cóclea, com a intenção de estimular o nervo auditivo por meio de impulsos elétricos. É importante ressaltar que tal procedimento, apesar de eficaz para resolver alguns casos de deficiência auditiva, não deve ser visto como um processo de cura da surdez, principalmente porque estão envolvidos outros fatores como, por exemplo, as identidades e a cultura surda. De acordo com Wrigley (1996, p.71):

(...) surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.

Nesse sentido, é necessário pensar a respeito da metodologia utilizada para a educação de alunos surdos com implante, uma vez que muitas escolas têm utilizado somente a língua portuguesa, ignorando a língua de sinais e, conseqüentemente, a cultura e seus aspectos identitários. Ainda são poucos os trabalhos publicados sobre o implante coclear voltados à educação. A maioria das pesquisas está direcionada à área da fonoaudiologia ou audiologia.

Vale lembrar que, apesar de já ser uma realidade no país, a maioria das escolas ainda enfrenta grandes barreiras na inclusão educacional por diversos fatores, entre os quais a falta de uma metodologia específica que atenda às diferenças e especificidades em sala de aula. A inclusão do aluno surdo é um desafio ainda maior a ser enfrentado, já que não estamos falando simplesmente de “deficientes auditivos”, assim como são denominados erroneamente, mas de pessoas que possuem uma língua formal na modalidade viso-espacial.

Até meados do século XX, as línguas de sinais eram consideradas formas gestuais simplificadas das línguas oral-auditivas. Somente na década de 60, com os estudos de Willian

Stokoe¹ (1960) esse panorama começa a ser modificado. Esse autor transformou a percepção sobre a língua de sinais americana, que passou a ser reconhecida como uma língua complexa, que atendia a todos os critérios linguísticos, entre eles o fonológico e o morfológico. A partir de então, os estudos linguísticos na área das línguas de sinais foram se aperfeiçoando e adquiriram o status de língua legítima. Além disso, há uma enorme dificuldade em incluir o surdo em contextos pensados e estabelecidos por e para ouvintes. A respeito da inclusão, Skliar (2006) comenta:

O sistema que exercia o seu poder excluindo tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora - e já não pode controlar com tanta eficácia. Se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora (p. 28).

Além de Skliar (2006), diversos autores da área da surdez veem com reservas o modelo de inclusão por não o considerarem ideal ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos; percebem que seria melhor se eles estudassem em escolas para surdos ou em classes especiais na classe regular. Por outro lado, a inclusão é um fenômeno internacional e, portanto, é muito importante pensar e pesquisar como tem sido implementada essa política nas escolas em todo o país. Do mesmo modo, não se pode ignorar que há vários alunos surdos matriculados nas escolas regulares em classes comuns e, por isso, é fundamental refletir sobre possíveis encaminhamentos e aperfeiçoamento.

O sistema educacional brasileiro, a partir da década de noventa, caminha em direção a uma escola inclusiva que garanta a todos os alunos, com deficiência ou não, com diferenças sociais e culturais, o seu desenvolvimento e aprendizado em classes comuns. De acordo com Fernandes, Glat, Orrico, Redig & Feijó (2005):

(...) A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na sociedade, seja no ensino regular, no mercado de trabalho, no lazer, enfim, possui como objetivo a promoção de um cidadão com direitos e deveres igualmente aos demais indivíduos. Garantindo assim, o acesso e permanência destas pessoas no ensino regular com suportes adequados para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (p.114).

A proposta da educação inclusiva aponta para um modelo de escola pronta para receber as diversidades existentes em sala de aula, oferecendo a todos os alunos suporte necessário para que eles se desenvolvam. Porém, segundo afirmam Glat & Fernandes (2005), muitas escolas com discurso de inclusão, na verdade ainda trabalham com o modelo de integração. É importante ressaltar que os dois termos integração / inclusão, embora muitas

¹ William Stokoe (1920-2000) foi um dos primeiros linguistas a estudar uma língua de sinais com tratamento linguístico. É considerado o pai da linguística da língua de sinais americana.

vezes apareçam como sinônimos, são diferentes em relação à inserção do aluno no contexto escolar.

Segundo Miranda (2003), o modelo de integração surge no cenário brasileiro a partir da década de setenta, com o discurso que se opunha à ideia de segregação que imperava em relação às escolas especiais para alunos com deficiência. A partir daí, as políticas públicas educacionais seguem o modelo de integração/ normalização. Tal modelo parte da iniciativa de inserir alunos com deficiência em escolas regulares, a fim de que eles não ficassem segregados em escolas especiais. Porém, como afirma Rodrigues (2006), o modelo de integração continuou com a segregação dos alunos com deficiência, uma vez que continuava a prevalecer a oposição entre classes comuns e classes especiais, em que o aluno com deficiência contava com “aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação etc.” (p. 303).

A partir da década de noventa, a educação brasileira vai sofrendo modificações em direção a uma educação inclusiva. Nesse período, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que orienta a integração em classes comuns de alunos que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (MEC/SEESP, 1994, p.19). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 também reforça a necessidade de promover a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares em classes comuns. Segundo Rodrigues (2006, p. 304), a inclusão não se caracteriza por uma evolução do modelo de integração, mas que “a escola integrativa ‘via’ a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência, e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva”. Dessa forma, na perspectiva de uma educação inclusiva, todos os alunos, com deficiência ou não, devem ter seu desenvolvimento garantido e a escola deve adaptar-se para receber a diversidade existente na sociedade.

Existem vários autores e diferentes correntes teóricas e metodológicas que discutem a questão da inclusão, portanto, é necessário ressaltar que optamos nesta pesquisa por propor que a inclusão de alunos surdos no contexto escolar em classes comuns dialogue com teóricos que enfatizam os pressupostos do Multiculturalismo Crítico (Mc Laren 1999), Canen (2007; 2012) e Candau (2012). Entendemos que esta abordagem ajuda a combater as diferentes formas de opressão cultural e nos ajuda a refletir a respeito da inserção de diferentes sujeitos em um espaço plural, onde convivem diferentes culturas e identidades. É nesse sentido que entendemos a inclusão, de forma que a escola possa proporcionar a todos os alunos, cada um com suas especificidades, um espaço de convivência sem exclusão e com respeito às

diferentes manifestações culturais e identitárias. Canen & Xavier (2008) discutem de que forma a inclusão pode se beneficiar com os pressupostos do multiculturalismo. Quanto a isso, as autoras afirmam que:

Quando falamos em uma educação inclusiva para as nossas escolas, a partir do olhar multicultural, temos que ter em mente dois aspectos importantes: primeiramente, que as diferenças não constituem incompletudes, defeitos, falhas ou caracteres de anormalidade, e sim, que elas se caracterizam como uma pluralidade de formas legítimas de ver, de ser e de estar no mundo. E, em segundo lugar, que se faz necessário e urgente olhar para o interior de nossas salas de aulas, não apenas procurando os que estão ausentes fisicamente desse local, mas também buscando os grupos e os indivíduos a quem os processos educativo e social têm negado espaço, representação, voz, permanência e sucesso (p. 229).

Portanto, por meio de uma inclusão multicultural, todos os sujeitos surdos que tiveram por tanto tempo esse espaço negado, podem ter a oportunidade de se desenvolverem e obterem sucesso escolar. Porém, vale salientar que existem vários dilemas em relação à educação dos alunos surdos, entre eles o que fora destacado anteriormente: a inclusão, as abordagens educacionais que não valorizam a língua de sinais, dentre tantos outros aspectos. Além dessas questões que perpassam a discussão da educação da pessoa surda, o implante coclear surge por meio do avanço da tecnologia. Isso nos leva a pensar sobre a situação da inclusão de alunos com implante coclear. Estudos com crianças implantadas (QUEIROZ & KELMAN, 2007; KELMAN & QUEIROZ, 2009) apontam para a falta de preparo do professor em sala de aula, ausência de uma metodologia adequada e da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem do aluno implantado. Além disso, mostram uma forte resistência por parte dos alunos a aceitarem esse procedimento de base essencialmente oralista, o que reforça o respeito pela língua, cultura e identidade surda. Portanto é de enorme importância ressaltar que o implante coclear e a língua de sinais não se excluem mutuamente, mas ao contrário, o implante torna-se mais uma opção para que o surdo possa alcançar um bilinguismo integral e possa utilizar a língua portuguesa e a de sinais conforme sua necessidade, podendo ainda servir como intérprete aos seus pares surdos. Como afirma Kelman (2010):

O bilinguismo em crianças com implante coclear deve ser estimulado, pois a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida. Um surdo que fale e sinalize pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de língua de sinais (p. 37).

Vale ressaltar que não se pode negar que a criança surda implantada continua sendo surda. Estudo (PUNCH & HYDE, 2011) aponta para a possibilidade de crianças que realizam o implante coclear continuarem usando a língua de sinais. Dessa forma, o sujeito pode ser bilíngue, utilizando tanto a língua oral auditiva de seu país, quanto a de sinais. Isso não quer dizer que, feito o implante coclear, o surdo rompa com sua identidade coletiva surda e não faça mais parte dessa comunidade, mas que ele tenha a possibilidade de utilizar tanto a língua de sinais, quanto o português, se assim desejar.

A inclusão não se limita à inserção do surdo com implante na sala de aula, mas implica em conhecê-lo melhor, saber quando foi realizado o seu implante, se tem acompanhamento fonoaudiológico, de forma a aumentar a chance de poder se propor oferecer a esse aluno recursos necessários para seu desenvolvimento, materiais pedagógicos, currículo adequado e uma prática pedagógica que caminhe ao encontro do respeito às diversidades, numa perspectiva multicultural. Desse modo, “o processo de inclusão de um aluno surdo não termina quando este é colocado em uma classe regular, ao contrário, inicia-se” (KELMAN, 2011a, p.193). Portanto, cabe reforçar que utilizamos como quadro teórico o multiculturalismo para refletirmos sobre a inclusão escolar desses alunos, o que será desenvolvido mais adiante no quadro teórico-epistemológico.

Existem, matriculadas na rede pública do município do Rio de Janeiro, algumas crianças surdas que realizaram a cirurgia do implante coclear. Pretendemos nesta pesquisa, analisar, pois, como está ocorrendo a inclusão de um desses alunos com implante que pertencem a esta pesquisa. Analisaremos a prática docente dos professores que atuam com o aluno implantado em sala de aula, tentando perceber se ocorre de fato sua inclusão multicultural, com respeito às especificidades, necessidades, sua cultura e identidade.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1 Geral

Investigar como está sendo realizada a inclusão de um aluno com implante coclear em classe comum de uma escola municipal do Rio de Janeiro por meio do trabalho e percepção dos professores e da coordenação pedagógica.

1.1.2 Específicos

- Analisar as metodologias que os professores utilizam para atenderem às necessidades do aluno surdo implantado;
- Descrever e analisar se as metodologias utilizadas no contexto da inclusão privilegiam uma abordagem multicultural, com respeito à língua e outros aspectos culturais do aluno;
- Verificar quais os modos de comunicação que o aluno utiliza, se é língua de sinais e/ou língua oral, discutindo as tensões existentes na educação de alunos com implante coclear;
- Verificar como se dá a inclusão do aluno surdo implantado.

1.2 JUSTIFICATIVA

O implante coclear é visto por muitos surdos como mais uma tentativa de curar uma deficiência auditiva. Para parte da comunidade surda, o implante seria uma medida de opressão cultural, em que cultura e identidade dos surdos são desvalorizadas e subjugadas em relação ao grupo hegemônico ouvinte. Sabendo que o implante ainda é um ponto de muita resistência por esse grupo, e ainda na condição de ouvinte, sabíamos que percorrer os caminhos dessa pesquisa não seria fácil, mas nos colocamos no lugar de pesquisadores com muitas inquietações sobre o contexto educacional atual, em que se encontram cada dia mais presentes nas escolas regulares, alunos com implante coclear. Não pretendemos nesta pesquisa defender o implante coclear, nem colocar a surdez no campo da deficiência, mas investigar como o professor planeja suas aulas em relação a esses alunos. Teria ele interesse em reforçar os conteúdos apenas na forma oral da língua portuguesa ou estimularia junto à família que a criança mantivesse, no caso de já ter adquirido, a língua de sinais?

O grupo de pesquisa da orientadora dessa dissertação vem estudando alunos com implante coclear no município do Rio de Janeiro. A partir dos encontros realizados em nosso grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez – GEPeSS - foram surgindo alguns questionamentos a respeito do aluno que realiza o implante. Faziam parte de nosso grupo, como colaboradoras, algumas professoras do município do Rio de Janeiro que atuavam com esse alunado. No GEPeSS tivemos a oportunidade de escutar os relatos e experiências dessas professoras e, a partir daí, foram surgindo algumas inquietações do grupo e uma necessidade cada vez maior de investigar mais de perto como está sendo realizada a inclusão das crianças implantadas. Quais as metodologias utilizadas pelo professor para atender a esse aluno? Essas metodologias favorecem sua inclusão na classe regular? A língua de sinais é utilizada nas aulas? O professor se sente preparado para atuar nesse contexto de inclusão e teve formação necessária? Esse aluno também recebe o apoio complementar do atendimento educacional especializado na sala de recursos? Essas são algumas questões do grupo que foram surgindo e, junto com elas, uma necessidade cada vez maior de investigá-las mais de perto, no contexto escolar.

Há um distanciamento enorme entre a visão da área médica e a do campo educacional no que se refere ao implante coclear. Ainda prevalece na medicina um discurso de “cura” da surdez, no intuito de se corrigir uma deficiência. De acordo com essa perspectiva, a pessoa implantada deve estimular ao máximo sua oralização, chegando até a sugerir a não utilização da língua de sinais. O campo da educação está direcionando as pesquisas para as implicações

educacionais nesse aluno que recebe o implante coclear, como estão sendo desenvolvidas as atividades de leitura e escrita, entre outros aspectos. Na Suécia, país referência em implante coclear (PREISLER, TVINGSTEDT E AHLSTRÖM, 1999), os pais que decidem realizar a cirurgia em seus filhos devem se comprometer em estimulá-los ao aprendizado da língua de sinais, ou seja, nesse país há a preocupação que esse sujeito se constitua como bilíngue. Além disso, o governo oferece cursos gratuitos para as famílias aprenderem a língua de sinais. Pesquisas, como por exemplo, as de Preisler, Tvingstedt e Ahlström (1999) nos trazem tal informação e mostram um estudo sobre o desenvolvimento psicossocial de crianças com implante coclear neste país. Com esta investigação, foi possível perceber, por meio das entrevistas dos pais que, a motivação maior que os levaram a optar pela cirurgia em seus filhos, foi a possibilidade do bilinguismo.

A relevância de nossa pesquisa está justamente no fato de que ainda são poucas as investigações sobre o implante coclear na área da educação aqui no Brasil. Na revisão de literatura, pesquisamos produções científicas no banco de teses e dissertações da CAPES e foram encontrados diversos trabalhos sobre o implante coclear na área da medicina, psicologia e fonoaudiologia. Conduzimos a busca através das palavras chave implante coclear-educação e foram encontrados dezesseis trabalhos, sendo oito dissertações e oito teses entre os anos 2005 a 2012. Sobre a prática pedagógica de professores que atuam com alunos implantados, não foi encontrada nenhuma pesquisa. A seguir discutiremos os resultados encontrados em três dos trabalhos acadêmicos que mais se assemelham ao tema aqui proposto.

Uma das dissertações encontradas foi a de Queiroz (2008). Sua pesquisa gira em torno de um estudo de caso sobre a construção da escrita inicial de uma criança surda com implante coclear. A criança observada foi um menino de sete anos, filho de pais surdos. Ele estudava em escola regular, e seu processo de alfabetização foi orientado pelo método oralista, o qual não utiliza a língua de sinais. O quadro teórico que a autora utiliza é a abordagem histórico-cultural da educação de surdos, privilegiando a teoria vigotskiana no que se refere à linguagem como uma função psicológica superior mediadora das funções simbólicas da criança e que estabelece uma relação com o pensamento e os vários pressupostos sobre a escrita. A autora aborda a escrita em seus aspectos históricos e metodológicos, enfatizando que a escrita dos surdos tem sido objeto de diversas pesquisas, dado que é marcada por suas formas próprias de construção, muitas vezes estigmatizadas perante a norma padrão do português. A autora aponta que algumas salas de aula inclusivas não favorecem o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita do surdo, devido a metodologias centradas

somente em decodificações gramaticais. Nesse sentido, é aberta uma discussão sobre em que medida o implante coclear pode auxiliar nesse processo da escrita do sujeito surdo.

Cabe ressaltar que a autora deixa claro sua percepção sobre a escrita, que deve se dar num processo de inter-relação social. Foram analisados desenhos, escrita espontânea e escrita em atividades dirigidas. Através das produções e também dos relatos de acontecimentos vivenciados pela pesquisadora em sala de aula, podemos perceber que a metodologia utilizada na escola é ineficaz, desconsiderando a vivência do aluno, sua cultura e, principalmente, sua língua. Percebemos também que algumas produções do aluno observado faziam parte de suas vivências e de seu entendimento do mundo, o que, muitas vezes era ignorado ou mal compreendido pela professora. Os resultados mostraram, também, que a experiência visual é de extrema importância na surdez, e que as atividades que priorizavam essa experiência mostram-se mais eficazes no processo de aprendizagem do aluno. Por outro lado, as atividades em que o professor priorizava a oralidade, o aluno demonstrava uma enorme dificuldade em desenvolvê-la. Importante ressaltar que, na época da pesquisa, o aluno tinha sido implantado há dois anos, e por isso ainda tinha dificuldade na decodificação dos sons.

Por fim, a pesquisa aponta que o implante coclear ainda não contribuíra para a aquisição da escrita do aluno observado, principalmente pelo pouco tempo de uso do implante. Ressalta, ainda, que a orientação oralista não favorece o desenvolvimento cognitivo do surdo, e que a não utilização de sua língua primeira - Libras - não garantiu condições efetivas de aprendizagem ao aluno pesquisado.

Outro trabalho acadêmico encontrado foi Rezende (2010). Em sua tese, Patrícia, professora surda e militante dos direitos da comunidade surda, analisa discursos de famílias que decidiram realizar o implante em seus filhos com o objetivo de “curar” a surdez. Nessa pesquisa, a autora comenta que esse procedimento é responsável por aniquilar os direitos, identidade e cultura dos sujeitos surdos. Sua pesquisa de campo foi feita em Manaus, onde havia um número crescente de crianças implantadas. Seu quadro teórico está baseado em Foucault no que se refere ao poder do discurso ouvinte sobre a pessoa surda. A autora fundamenta sua tese com base nos estudos culturais e estudos surdos com inspiração pós-estruturalista, defendendo a identidade surda e a surdez fora do campo da deficiência. Sua tese de doutorado foi publicada posteriormente (REZENDE, 2012). No que se refere à educação, ainda são poucas as pesquisas sobre esse assunto. É muito importante mais investimentos nas implicações sócio educacionais em alunos implantados. Sobre a prática docente de profissionais que atuam com alunos com implante coclear, não foi encontrado nenhuma tese ou dissertação.

Ferreira (2007) também aborda em sua dissertação de mestrado a educação de alunos surdos implantados. A autora faz um estudo sobre a ortografia de alunos com implante coclear através dos ditados e redações realizados em sala de aula. A pesquisadora faz um estudo de caso coletivo em escola pública no primeiro segmento do ensino fundamental. Foram selecionados quatro alunos para a realização da pesquisa. Através dos dados, foi possível perceber vários desvios na ortografia desses alunos que, na visão da autora, ocorreram pela dificuldade de discriminação dos sons, pela falta de consciência fonológica, lexical e morfosintática e demais aspectos vinculados à linguagem e oralidade.

É crescente o número de alunos surdos implantados inseridos na escola regular em classes comuns. Portanto, é necessário investir em pesquisas com o objetivo de investigar como o professor está atuando com esses alunos em sua sala de aula e se sua prática docente está favorecendo a inclusão desses alunos numa perspectiva multicultural.

A seguir, apresentamos um quadro que mostra os resultados encontrados em trabalhos acadêmicos que se aproximam de nosso tema.

Tabela 1- Resultados da Busca no Banco de Dados da CAPES

Autor	Título do trabalho	Publicação	Universidade	M / D
BRAZOROTTO, JOSELI SOARES	CRIANÇAS USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR: DESEMPENHO ACADÊMICO, EXPECTATIVAS DOS PAIS E DOS PROFESSORES.	01/02/2008	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	D
HUZIWARA, EDSON MASSAYUKI	FUNÇÃO SIMBÓLICA DE ESTÍMULOS AUDITIVOS EM USUÁRIOS DE IMPLANTE COCLEAR COM SURDEZ PRÉ-LINGUAL	01/02/2006	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	M
FORTUNATO, CARLA APARECIDA DE URZEDO	REYNEL DEVELOPMENTAL LANGUAGE SCALES (RDLS): UM ESTUDO LONGITUDINAL EM CRIANÇAS USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR	01/02/2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	D
YAMANAKA, DANIELA APARECIDA RISSI	VIVÊNCIAS DE PAIS DE CRIANÇAS SURDAS FRENTE A POSSIBILIDADE DE SEUS FILHOS SE SUBMETEREM AO IMPLANTE COCLEAR	01/07/2008	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP	M
SILVA, LEANDRA TABANEZ DO NASCIMENTO	PROGRAMA COMPUTACIONAL DE ENSINO DE HABILIDADES AUDITIVAS	01/09/2007	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	D
QUEIROZ, ESMERALDA FIGUEIRA	A ESCRITA INICIAL DE UMA CRIANÇA SURDA COM IMPLANTE COCLEAR	01/02/2008	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	M
PINTO, ELAINE SOARES MONTEIRO	ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DE IMPLANTE COCLEAR EM CRIANÇAS	01/01/2007	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	D
SILVA, WAGNER ROGERIO	AVALIAÇÃO DE LIMIAR E MÁXIMO CONFORTO AUDITIVO POR MEIO DE PROCEDIMENTOS OPERANTES COM CRIANÇAS SURDAS PRÉ-LINGUAIS SUBMETIDAS A IMPLANTE COCLEAR	01/03/2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	D
REZENDE, PATRICIA LUIZA FERREIRA	IMPLANTE COCLEAR NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS SURDOS	01/04/2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	D

FERREIRA, JULIANA MEDEIROS PRASS LEMES	ANÁLISE DA ORTOGRAFIA DE CRIANÇAS USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR	01/04/2007	UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	M
VERDU, ANA CLAUDIA MOREIRA ALMEIDA	FUNÇÕES SIMBÓLICAS EM PESSOAS SUBMETIDAS AO IMPLANTE COCLEAR: UMA ANÁLISE EXPERIMENTAL DO OUVIR	01/06/2004	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	D
ELERT, HILTRUD	EM FRONTEIRAS IDENTITÁRIAS: OS IMPLANTES COCLEARES INSTITUINDO E ENSINANDO NOVAS MANEIRAS DE SER OUVINTE	01/10/2008	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	M
GAIA, TATIANA FRANCIS	AValiação DO REPERTÓRIO VERBAL INICIAL EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA PRÉ-LINGUAL USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR	01/04/2005	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	M
GOLFETO, RAQUEL MELO	COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE FALA EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA PRÉ-LINGUAL USUÁRIAS DE IMPLANTE COCLEAR	01/03/2010	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar	D
LIBARDI, ANA LIVIA	AValiação DO SITE CURSO DE SISTEMA DE FREQUÊNCIA MODULADA PARA PROFESSORES	01/08/2012	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	M
RIOS, NOEMI VIEIRA DE FREITAS	PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM ESCOLA REGULAR: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES	01/10/2007	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP	M

2. QUADRO TEÓRICO- EPISTEMOLÓGICO

Esta pesquisa investigou um contexto escolar onde ocorre a inclusão de um aluno surdo com implante coclear em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Partimos do pressuposto de que inserir esse aluno em sala de aula comum não é suficiente para garantir uma escola inclusiva, que atenda à diversidade e garanta a aprendizagem dos alunos. Acreditamos que incluir um aluno surdo implantado é oferecer a ele recursos necessários para seu desenvolvimento e aprendizagem, desde materiais disponíveis, atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, até um currículo adequado e uma prática docente que esteja atenta à realidade e às necessidades desse aluno, caminhando numa perspectiva multicultural, em que, principalmente, sua língua e sua cultura sejam valorizadas.

Portanto, analisamos a inclusão educacional sob a perspectiva do multiculturalismo, pois acreditamos que essa teoria poderia contribuir efetivamente com as discussões sobre a educação inclusiva, uma vez que “questiona formas de ocultação das diferenças de modo a desafiar preconceitos e processos de exclusão de grupos socioculturais oprimidos, no contexto educacional” (CANEN & XAVIER: 2008 p. 225).

Como sinalizado anteriormente, destacamos autores como Mc Laren (1999), Canen (2007; 2012) e Candau (2012) para nos ajudar a dialogar com o Multiculturalismo. Convém destacar que o termo Multiculturalismo é polissêmico e, por esse motivo, é necessário esclarecer sob qual perspectiva dessa corrente teórica guiamos nosso olhar para essa pesquisa.

Alguns autores preferem utilizar o termo interculturalismo ao invés de multiculturalismo por considerarem que o prefixo “inter” sugere uma relação efetiva entre as diversas culturas existentes. Já o multiculturalismo partiria do pressuposto de que existem diversas culturas, mas elas não necessariamente estariam relacionadas. Utilizaremos aqui os termos multiculturalismo/ interculturalismo (CANEN, 2007), por considerarmos que o multiculturalismo em sua perspectiva crítica vai além de uma mera existência de culturas que não se relacionam. Canen (2007) afirma que tais críticas atribuídas ao termo multiculturalismo se dão pelo fato de que tais autores direcionam seus olhares para um tipo de multiculturalismo, o liberal ou folclórico. Sob essa perspectiva, a diversidade cultural é contemplada somente em eventos pontuais, como por exemplo, escolas que trabalham a questão racial somente no dia da consciência negra ou então contemplam a cultura indígena somente no dia do índio. Trabalharemos na perspectiva do multiculturalismo crítico (MC LAREN, 1999) que valoriza e contempla de fato a diversidade cultural. Mais do que o respeito pela diversidade, o multiculturalismo crítico no campo da educação busca romper

com preconceitos enraizados no currículo oficial e nas práticas pedagógicas, procurando dar voz àqueles que foram silenciados ao longo da história. Segundo Canen & Xavier (2012, p. 309):

O currículo e as práticas pedagógicas deveriam caminhar em direções que incluem: reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos “outros”; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; e compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural.

A educação de surdos vem sendo marcada, ao longo de anos, pela tentativa de silenciá-los, uma vez que sua língua não é contemplada em seu processo de escolarização. Mesmo no modelo mais aceito pela comunidade surda, o bilinguismo², estamos presenciando um verdadeiro desrespeito aos aspectos culturais dos surdos e, em alguns casos, nem mesmo a língua de sinais se faz presente por meio de um intérprete. É necessário, portanto, pensarmos a respeito de uma educação multi/intercultural, em que os grupos minoritários se percebam e se reconheçam no contexto educacional no qual estão inseridos.

Candau (2012) defende que, para alcançarmos uma educação intercultural, serão necessárias algumas ações fundamentais: desconstruir, articular, resgatar e promover. Traduzindo o pensamento da autora, seria necessário que os preconceitos fossem gradativamente sendo desconstruídos em nossa sociedade, articulando-se igualdade e diferença, resgatando os aspectos culturais e de construção de nossas identidades, promovendo interação entre nós e os outros e reconstruindo a dinâmica educacional. Essa reconstrução começaria por trabalhar o multiculturalismo nas escolas de forma ampla, não se reduzindo a eventos pontuais, como na perspectiva do multiculturalismo folclórico ou liberal. Na perspectiva liberal ou folclórica, há a valorização da diversidade cultural, porém, não se questiona a construção das diferenças e não contribui com a transformação de uma sociedade desigual. Nesse sentido, “o multiculturalismo é reduzido a um ‘adendo’ ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como ‘dia da consciência negra’, ‘dia do índio’ e assim por diante” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.63).

Pesquisas (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN, 2008) apontam práticas pedagógicas que apresentam potenciais multiculturais. Mostram profissionais que, de certa forma, tentam incorporar em suas práticas pedagógicas aspectos que contemplem a diversidade existente. É nesse sentido que essa pesquisa caminhará, tentando perceber se o

² O Bilinguismo na educação de surdos pressupõe a aquisição das duas línguas pelo aluno surdo: a de sinais e a oral-auditiva de seu país. Nessa abordagem, a língua de sinais se configura como a primeira língua do surdo ou L1.

professor de sala de aula comum, que tem um aluno com implante coclear inserido, utiliza uma metodologia que atenda às necessidades desse aluno e se há um potencial multicultural incorporado em sua prática docente.

Autores (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013) destacam a enorme contribuição de Paulo Freire na década de 50 para esse processo de emergência do multiculturalismo no Brasil. Outros autores (GROFF; PAGEL, 2009; PEROZA, 2012;) destacam a enorme importância do educador brasileiro para ajudar a discutir as questões relativas à diversidade cultural existente em seu país. Em sua teoria e prática, Freire (2005) já apontava caminhos para essa perspectiva multicultural, mesmo não mencionando diretamente esse termo. Os anos 80 são marcados pela abertura política e democratização do ensino. Sobre esse período, os autores (GROFF; PAGEL, 2009; PEROZA, 2012) destacam as renovações curriculares que foram subsidiadas pela pedagogia crítico-social dos conteúdos e pela educação popular. Portanto, para refletir e analisar se as práticas dos professores analisados privilegiam uma abordagem multicultural, utilizaremos, além dos autores destacados anteriormente, alguns pressupostos de Freire (2005).

Segundo Freire (2005, p. 81), “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”. É nesse sentido que concebemos a educação e é nessa perspectiva em que a educação da pessoa surda está pautada, no respeito às suas singularidades e à sua maneira de ver o mundo. Uma aula que contemple a realidade desse aluno leva em consideração que ele é um ser histórico social, portanto, respeita-se sua língua espontânea, a de sinais, e seus aspectos culturais e identitários.

A prática pedagógica nessa percepção parte da necessidade e vivência dos alunos, de forma que o conteúdo a ser ensinado possa fazer sentido a eles. Tal prática tem como ponto de partida suas experiências, seus olhares sobre o mundo. Freire (*ibidem*) destaca planos educativos que falharam por, justamente, partirem de uma visão pessoal da realidade do educador ao invés de levarem em conta as pessoas a que se destinam tais programas. Sobre isso, Freire (*ibidem*) destaca a necessidade de “jamais dar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam esses temores. Temores de consciência oprimida” (p. 100).

A educação de surdos no Brasil é marcada por algumas práticas pedagógicas que não utilizam como base a língua de sinais e outros traços culturais da comunidade surda. É nesse sentido que reforçamos a ideia de Freire, de que é necessário que os conteúdos estejam

adequados aos alunos e às suas reais necessidades. Pesquisas na área da educação da pessoa surda (DORZIAT, 2009; KARNOPP, 2012; LODI, 2013) mostram que muitas escolas utilizam somente o método oralista³ e suas aulas estão essencialmente baseadas no padrão hegemônico ouvinte. Segundo as autoras, apesar de haver grandes avanços no que se refere à garantia dos direitos educacionais dos surdos, a língua oral auditiva ainda prevalece no processo ensino aprendizagem desses alunos.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a língua de sinais como a primeira língua da comunidade surda do Brasil. Pelo Decreto Presidencial 5626/2005, que regulamenta essa Lei, as instituições de ensino devem garantir às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação através da língua de sinais. Para garantir a educação dos surdos, as instituições de ensino devem:

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. (BRASIL, Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005).

Portanto, decreta-se a obrigação de se atender a essas medidas, mas a maioria das escolas públicas ou privadas não cumprem essa responsabilidade. Alguns estabelecimentos de ensino contratam intérprete, mas outras transferem essa tarefa aos pais, que são obrigados a arcar com as despesas para que seus filhos tenham acesso à língua de sinais. Tudo isso reforça um possível sentimento de inferioridade por parte das crianças surdas que passam a se ver como “deficientes”, inferiores e passam a não se reconhecer no padrão estabelecido pelas escolas.

³ A modalidade oralista baseia-se na crença de que a língua oral é a única forma possível de comunicação e através da qual o desenvolvimento cognitivo ocorre para o sujeito surdo. A Língua de Sinais deve ser evitada porque atrapalharia o desenvolvimento da oralização.

Freire (2005) defende uma educação para todos, sem discriminação e homogeneização cultural. Apesar de sua teoria pedagógica e filosófica ter se firmado antes mesmo do movimento da inclusão em uma perspectiva mundial, é possível trazer seus pressupostos para o atual modelo educacional inclusivo.

O quadro teórico escolhido dentro de uma perspectiva multicultural guiou nosso olhar para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa que gira em torno de três eixos principais: a educação dos surdos, o implante coclear e a inclusão e alunos surdos com implante coclear.

2.1 A educação dos surdos

Para entendermos o contexto educacional atual que envolve a pessoa surda, é necessário revisarmos as diversas metodologias utilizadas ao longo dos anos. Foram várias as abordagens metodológicas destinadas à educação dos surdos e, ter conhecimento sobre tais métodos educacionais, permite uma melhor compreensão de suas consequências no desenvolvimento da pessoa com surdez e ainda nos ajuda a refletir sobre o lugar do implante coclear no contexto educacional atual. A seguir, faremos uma abordagem histórica da educação dos surdos e das principais correntes filosóficas que permeiam essa educação.

2.1.1 Breve panorama histórico da educação dos surdos

Goldfeld (1997) e Lacerda (1998) apontam que, até o século XV, prevaleceu na mentalidade dos povos que a pessoa surda era primitiva e, por esse motivo, era impossível de ser educada. Moura (2000) destaca que Aristóteles considerava a linguagem a condição humana do indivíduo, e como na época acreditava-se que o surdo não tinha linguagem, ele não era considerado humano. A mesma autora ressalta a influência da Igreja Católica na Idade Média em discriminá-los, não os batizando, na medida em que os surdos não podiam falar e confessar seus pecados. Nas palavras de Moura (2000, p. 16), “a igreja acreditava que suas almas não poderiam ser consideradas imortais, porque eles não podiam falar os sacramentos”. Isso fez com que a Igreja investisse na educação dos surdos.

Somente a partir do século XVI, é que se tem notícia de educadores de pessoas com surdez. Nesse século, na Espanha, Moura (2000) aponta que o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520 - 1584) desenvolveu uma metodologia de educação para surdos que incluía a representação manual das letras do alfabeto, utilizava a escrita e oralização, e ainda criou uma escola de professores para surdos.

Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou, no mesmo país, um livro que falava do alfabeto manual de Ponce de Leon. Porém, como aponta Lacerda (1998, p.19), eram poucos os surdos que podiam se beneficiar dos estudos e metodologias voltadas à surdez, já que eram destinados às famílias nobres que “contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam”. Já na época do Renascimento, a surdez deixa de localizar-se na perspectiva religiosa e passa para a perspectiva da razão, sendo estudada pela ótica científica.

2.1.2 O Oralismo

O oralismo é um método que tem por objetivo a aprendizagem da língua oral por meio de treinamentos e exercícios fono-articulatórios. Goldfeld (2002) destaca a existência de diversas metodologias de oralização dentro da filosofia oralista; entre elas a verbo-tonal, a audiofonatória, aural e a acupédica. Embora tenham alguns pontos que se distinguem, todas essas metodologias privilegiam a língua oral para a comunicação dos surdos.

O método verbo-tonal foi criado por Peter Guberina, na Iugoslávia com o objetivo de estimular a fala e a audição de pessoas chamadas com deficiência auditiva. Nesse método, trabalha-se a entonação, o ritmo e a pronúncia, com a finalidade de tornar a fala o mais natural possível. Utilizam-se estímulos sonoros, visuais e táteis para a reabilitação do deficiente auditivo. Outra metodologia oralista é a audiofonatória, criada por Guy Perdoncini na França em 1958. Trabalha-se a estimulação da fala utilizando somente pistas auditivas como vias de acesso. O método aural é proposto por Sanders nos Estados Unidos em 1971 e privilegia a visão e a audição no processo comunicativo. Nesse método, primeiramente, utiliza-se o apoio da leitura labial, mas posteriormente, esse recurso é retirado, utilizando somente o estímulo auditivo. A metodologia acupédica tem como objetivo desenvolver a função auditiva do surdo ao máximo, nesse processo, não se utiliza a leitura labial, de modo a estimular a audição. Segundo Goldfeld (2002), a maioria dessas metodologias utiliza como quadro teórico, os pressupostos do linguista Chomsky. De acordo com esse embasamento, “todas as crianças nascem com uma propensão biológica para dominar uma língua, e se receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem” (GOLDFELD, 2022, p. 35). O atendimento necessário nessa visão é o estímulo da fala e da audição o mais cedo possível de modo a utilizar os resíduos auditivos dos surdos para que possam discriminar os sons.

Nessa filosofia, a surdez é vista como uma deficiência, uma falta que precisa ser corrigida de modo a aproximar ao máximo a pessoa surda ao padrão ouvinte. Vale destacar que existem duas formas de entendimento da surdez: a concepção clínico-terapêutica e a socioantropológica. Na primeira concepção, a surdez é vista como algo patológico que necessita de tratamento, como afirmam alguns autores (SKLIAR, 1997; SANTANA, 2007). Na visão socioantropológica, a surdez é vista como uma condição, não como uma patologia. Nessa concepção, a surdez não se configura como deficiência, mas sim como diferença e, nesse caso, a língua de sinais e a cultura surda são valorizadas. A filosofia oralista, portanto, parte da perspectiva da surdez na visão clínica, de modo que o surdo não tem reconhecidas sua língua, cultura e identidade coletiva. Segundo Wrigley (1996), “contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos” (p. 13).

Lafon (1989) destaca que as tentativas de oralização iniciaram-se em 1805 na França, por meio do médico Jean-Marie Itard, que desenvolve a ideia de melhorar a audição através de exercícios acústicos. Rezende (2012) chama atenção para as múltiplas tentativas desse médico em curar a surdez de diversas formas, causando a morte de muitos surdos por conta de seus experimentos. Nas palavras da autora, “atrocidades e barbaridades nos corpos surdos! Tudo isso só em busca da cura, da medicalização da surdez” (p. 38).

A filosofia oralista ganha força a partir da segunda metade do século XIX e passa a dominar a educação de surdos. Um marco importante que o institui é o Congresso de Milão em 1880. Foi realizada uma conferência internacional, onde se reuniram educadores de diversos países para discutirem métodos educacionais para a educação dos surdos. Ficou decidida a exclusão da língua de sinais e foi imposto o método oralista. De acordo com as Atas do Congresso:

I

O Congresso:

Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento,

Declara:

Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo (INES: 2011, p. 4).

Nesse evento, muitos surdos não tiveram direito à votação das propostas e a língua de sinais foi proibida. De acordo com Rezende (2012), havia 164 participantes. Dentre eles, 74% eram oralistas. Os surdos que estavam presentes não puderam participar da

votação. É possível perceber pelas atas que o congresso declarou a superioridade do método oral puro sobre o uso de sinais, subjugando os surdos e a língua de sinais aos ouvintes.

Segundo Rezende (2012):

Antes do Congresso de Milão, havia uma educação de surdos não medicalizada, em que não eram contratados especialistas, mas professores que tinham fluência em língua de sinais e respeito pelos artefatos culturais do povo surdo (p. 45).

Após quase cem anos de hegemonia da filosofia oralista, começa-se a perceber os saldos negativos, já que crianças surdas têm seu desenvolvimento prejudicado. Segundo Queiroz (2008), grande parte dessas crianças “não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória. Assim como as dificuldades em relação à leitura e à escrita conduziram a um repensar desta opção metodológica, evidenciando seu insucesso” (p. 30).

2.1.3 A Comunicação Total

Após diversas críticas ao oralismo e em resposta ao descontentamento com essa metodologia, surge na década de 70 a Comunicação Total. Esta incorpora diferentes formas de comunicação, como gestos, língua de sinais, fala e alfabeto digital. Apesar de romper com a perspectiva anterior, a Comunicação Total ainda mostrava-se frágil e ineficiente em relação à aquisição das línguas.

Autores como Gesueli (1998), Goldfeld (2002) e Kelman (2005) fazem críticas a essa filosofia, já que o uso de duas línguas simultaneamente - língua de sinais e língua oral - é impraticável, de modo que prejudica a aquisição de uma língua ou de outra. Outra crítica seria que, na Comunicação Total, a língua de sinais é um mero facilitador para a língua majoritária, e sendo assim, essa filosofia possui suas raízes no oralismo e a cultura ouvinte continua tendo hegemonia. Na mesma época da Comunicação Total, os estudos linguísticos avançam e começam a surgir movimentos e pesquisas sobre a importância da língua de sinais para a pessoa surda.

2.1.4- O bilinguismo

Segundo Quadros (2012), definir bilinguismo depende de diversos fatores de ordem política, cultural e social. De acordo com a autora, mesmo sendo considerado um país

monolíngue, o Brasil apresenta vários grupos falantes de outras línguas. Ela destaca que se ignora a existência de falantes das famílias imigrantes de diversos países, além dos surdos sinalizadores. De acordo com Quadros (2012, p.188) “todas essas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras, caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue”. Isso nos leva a crer que o Brasil assume uma postura política que subtrai as línguas em vez de considerá-las aditivas.

O bilinguismo é, segundo Quadros (2012), “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (p. 189). No caso do surdo, o bilinguismo pressupõe a utilização da língua de sinais e da língua oral auditiva do país em momentos ou circunstâncias diferentes. O bilinguismo defende a legitimidade da língua de sinais e está localizado, de acordo com Skliar (1997), em princípios socioantropológicos. Nessa perspectiva, a língua de sinais passa a ser valorizada como língua espontânea e a língua de direito do surdo. Com isso, o surdo passa a ser um sujeito histórico cultural, em que sua língua e cultura são respeitadas e não subjugados ao padrão ouvinte. Ao contrário da Comunicação Total, o Bilinguismo propõe o uso de cada língua separadamente de acordo com o contexto e as necessidades comunicativas do usuário da língua.

Goldfeld (2002) destaca que o primeiro país a adotar a proposta bilíngue foi a Suécia no início dos anos 80, mas que se consolida nos anos 90, ganhando força no mundo inteiro. Queiroz (2008) pontua a importância da luta política e reivindicação dos surdos brasileiros para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas oficiais. Essas lutas culminaram no reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, legitimada pela Lei 10436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/2005 citados anteriormente. Vale ressaltar que de acordo com a lei, a língua de sinais não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, o que reconhece a condição bilíngue do surdo, e garante a escrita como forma de inserção do surdo na sociedade em diversos contextos onde ela se faz presente.

Apesar de grandes avanços em relação à legitimação da língua e cultura surda, é possível perceber que a língua portuguesa ainda predomina no contexto educacional da criança surda, até mesmo na proposta bilíngue. Vale ressaltar que uma educação bilíngue ultrapassa o aprendizado de duas línguas. Mais do que isso, uma educação bilíngue envolve conhecimentos e saberes que o surdo deve ter acesso em seu processo de escolarização. E isso deve ocorrer por meio de sua língua espontânea, mas é possível perceber que a língua de sinais assume papel secundário nas escolas brasileiras. De acordo com Quadros (2012, p.193):

As propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português mantenha-se como a língua de acesso ao conhecimento. A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante nos espaços escolares.

Assim, nota-se que em muitas escolas a educação bilíngue não prioriza a língua de sinais como língua de instrução para o surdo. Portanto, a educação de surdos na perspectiva bilíngue vai além das questões puramente gramaticais e linguísticas, “esta educação situa-se no contexto de garantia e de acesso e permanência na escola” (*ibidem*, p. 198).

2.2 O implante coclear

A educação da pessoa surda ocorreu durante muitos anos com o desrespeito às suas especificidades e necessidades. Em tentativas incansáveis de se desenvolver a fala, educadores e especialistas da área da reabilitação faziam com que os surdos se aproximassem ao máximo dos ouvintes. Para tanto, diferentes filosofias surgiram na tentativa de promover o desenvolvimento da criança surda, entre elas, o oralismo. Nessa filosofia, como já foi dito, a língua de sinais não era utilizada e o surdo era estimulado a desenvolver a língua oficial de seu país na modalidade oral e escrita. Cabe ressaltar que algumas vezes, chegavam a amarrar as mãos das crianças surdas para impedi-las de sinalizar. As consequências dos quase cem anos de oralismo foram muitas, em que muitos surdos tiveram seu desenvolvimento comprometido, além de uma evasão escolar maciça devido ao fracasso em seu processo de escolarização.

Após anos de lutas por reconhecimento e legitimação da língua de sinais, parte da comunidade surda mostra-se resistente às tentativas de normalização da surdez e supressão da língua de sinais. O implante coclear seria, para alguns surdos, mais uma forma de colocar a surdez no campo da deficiência e da patologia. Segundo Rezende (2012):

As variadas formas de correção dos corpos surdos e as técnicas de oralização, desde o uso de próteses auditivas até a cirurgia do implante coclear, são descobertas e discursos científicos que veem os surdos como um desvio da normalidade (p. 47).

De acordo com a autora, com o implante coclear, a surdez não é vista sob a ótica antropológica, mas sim pela ótica médica. Dessa forma, haveria um retorno às tentativas de oralização e um retrocesso nos avanços dos aspectos culturais e identitários dos surdos.

Porém, é importante ressaltar que, em nossa percepção, a língua de sinais e a oral auditiva podem ser aditivas e não mutuamente excludentes. No entanto, Quadros (2012) destaca que ainda há a predominância de discursos e ideias de que “uma língua leva ao não uso de outra e, neste caso, subtrai” (p. 188). Segundo esta autora, muitos surdos não aceitam essa perspectiva por conta de nossa “política de subtração linguística”, (p.192) em que o português é privilegiado e, muitas vezes, representa uma ameaça ao uso da língua de sinais. Sobre isso, Quadros (2012) afirma que:

Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que essa língua foi tida como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento, utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua” (p. 193).

O implante coclear é uma cirurgia em que a mensagem sonora é comunicada através de eletrodos que são implantados diretamente na cóclea, para estimular o nervo auditivo íntegro por meio de impulsos elétricos. Assim, a mensagem que seria conduzida pelas vias normais (tímpano, ossículos, cóclea e nervo auditivo) até chegar ao cérebro, chega de outra forma, através dos eletrodos que movimentam as células ciliadas da cóclea, transmitindo uma informação eletroquímica para o cérebro. Apenas o som não é percebido da mesma forma que os ouvintes o percebem, embora possa se ter percepção dos sons da fala e, em decorrência, com apoio de atendimento fonoaudiológico, fazer a criança surda poder falar.

O implante é composto por uma parte interna e outra externa. O componente interno é um receptor-estimulador, que inclui a antena interna, colocada cirurgicamente junto ao osso do crânio, atrás da orelha. A parte externa fica aparente no corpo e é constituída por um processador de fala, uma antena transmissora e um microfone.

Segundo Costa, Bevilacqua & Amantini (2005) é indiscutível o benefício do implante coclear no tratamento da deficiência auditiva. Por outro lado, é importante ressaltar que ele não representa a cura da surdez, embora essa seja a expectativa de muitas famílias que buscam esse recurso. Segundo Santana (2007), o implante é capaz de:

Promover o acesso ao som ultrapassando as células ciliadas, permitindo ao usuário perceber os sons; transformar sinais elétricos e enviar os sons ao

nervo auditivo e ao cérebro; oferecer mais acesso que as próteses tradicionais para a informação da fala; melhorar a percepção de crianças que já realizam treinamento auditivo (p.134).

Por outro lado, reforçando o que foi dito anteriormente, Santana (2007) aponta que o implante não garante que um som elétrico seja interpretado da mesma forma que um som acústico. O autor aponta, ainda, outros fatores responsáveis pelo “insucesso” do implante coclear, como por exemplo, problemas emocionais e familiares, falta de acompanhamento com o fonoaudiólogo, entre outros. Segundo Silva & Araújo (2007) é necessário uma avaliação criteriosa antes da realização da cirurgia:

Determinar se o paciente é candidato ao IC é uma tarefa que exige uma equipe multiprofissional, considerando o indivíduo em todos os aspectos: médicos, audiológicos, psicoemocionais, sociais e emocionais. A equipe básica é composta por: médicos, fonoaudiólogos, enfermeiras, psicólogos, assistentes sociais e outros técnicos que acompanham o paciente em todas as etapas: avaliação, retornos pré-cirúrgicos, hospitalização e retornos pós-cirúrgicos para acompanhamento (p. 254).

Além das causas médico-científicas apontadas, vale lembrar que a eficácia da cirurgia se deve por outros fatores, como a participação da família e outros aspectos de ordem emocional, social, cultural e identitária.

Pesquisas (KELMAN & QUEIROZ, 2008; QUEIROZ & KELMAN, 2009) mostram alguns surdos implantados que apresentam resistência ao uso do implante, retirando com frequência sua parte externa, o que não possibilita a captação dos sons. Muitas dessas pessoas já adquiriram a língua de sinais e preferem se comunicar por meio da língua de sinais, reforçando sua identidade e cultura surda.

O Implante Coclear é um recurso que auxilia de maneira significativa na reabilitação de muitos casos de deficiência auditiva. Um embate existente nos dias de hoje é que os discursos produzidos em relação ao implante coclear localizam-se no campo da medicina e seus afins. São crescentes, mas ainda poucos os investimentos em pesquisas sobre os seus efeitos nos aspectos sociais, culturais, identitários e pedagógicos nas pessoas que realizam a cirurgia. Além disso, ainda prevalece a orientação pós-cirúrgica essencialmente oralista, assim como afirma Queiroz (2008, p.36) que “visa à aquisição da fala, por meio do desenvolvimento das habilidades auditivas. Ou seja, dispensa outras formas de estímulos, como por exemplo, o visual”. É necessário reforçar a ideia de que mesmo tendo realizado o implante, a criança

adquirir a língua de sinais e também a língua portuguesa tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral, para que ela possa utilizar as duas línguas em diferentes situações sociais.

2.3 A inclusão de alunos surdos com implante coclear

O termo inclusão possui um vasto campo semântico e é discutido sob diferentes correntes teóricas e perspectivas. A abordagem de inclusão assumida nesta pesquisa está relacionada à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente a inclusão de alunos surdos com implante coclear. Referimo-nos ao ideário de uma educação democrática, “com base em princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos direitos humanos, e que culminam (mas não terminam) na proposta oficializada na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, em 1990” (SANTOS, 2002, p.108). A educação inclusiva é fundamental na construção de uma sociedade que proporcione a todos os indivíduos, levando em consideração suas especificidades, a efetiva participação nos processos educacionais e sociais.

A inserção de um aluno integrante do público alvo da Educação Especial (MEC, 2008) pode ocorrer de diferentes maneiras. Acreditamos que somente inserir um aluno em sala de aula não é suficiente para garantir sua efetiva inclusão escolar. São necessárias diversas medidas para que isso ocorra, entre elas podemos destacar a adaptação do currículo, práticas pedagógicas com potenciais multiculturais, recursos diferenciados, entre outros. Além disso, conforme afirmam Canen & Xavier (2008, p.230) “falar sobre educação inclusiva multicultural pressupõe uma mudança organizacional da escola (...) é preciso repensar as relações sociais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares”. Entendemos a escola como um espaço multicultural (CANEN; CANEN, 2005, p.233) onde convivem pessoas de diferentes crenças, cores, orientações sexuais, traços culturais e identidades. Por isso, é muito importante que esse espaço esteja atento à diversidade, mas que “as diferenças não sejam vistas como *déficits* ou falhas e sim como características que tendem a enriquecer o espaço escolar”.

Concordamos que para ocorrer de fato uma educação inclusiva é necessário que a estrutura educacional se modifique. Segundo Mantoan (2006), não basta inserir o aluno sem transformar as concepções de escola que temos hoje. Para a autora, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional (...) que propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos” (MANTOAN, 2006, p. 19). Porém, é

necessário que o professor esteja atento às diferenças e trabalhe numa perspectiva pedagógica que dê visibilidade a todos os sujeitos presentes na sala de aula.

Kelman (2012) afirma que a educação inclusiva só pode ser bem sucedida se for impregnada de respeito às culturas minoritárias. Segundo a autora, essa educação:

Refere-se ao atendimento educacional de todas as crianças e jovens, independente de sua diferença, seja ela linguística, como ocorre com surdos e índios; religiosa; cultural; sexual; étnica ou simplesmente tenha uma cultura diferente, como menores trabalhadores ou que vivem nas ruas (p. 49).

Sabemos, no entanto, que essa inclusão multicultural ainda não ocorre em muitas escolas, apesar de seus discursos pró-inclusão, como afirmam Glat & Fernandes (2005) ao refletirem sobre o panorama da inclusão das escolas no município do Rio de Janeiro. De acordo com as autoras, muitas dessas escolas mostram um verdadeiro desrespeito às diferenças socioculturais de seus alunos, mas afirmam ser inclusivas por estarem matriculados alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Santos (2012)

Um dos grandes desafios dos educadores é que tipo de oferta educativa deve ser baseada na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos e a formação do sujeito crítico e participativo (p. 79).

De acordo com Santos (2012, p. 77), as discussões sobre a educação de surdo atualmente giram em torno de “esforços para encontrar a melhor metodologia, a melhor organização curricular e o melhor tipo de oferta educativa-classe especial, escola especial ou escola regular com classe de apoio pedagógico”. No entanto, a autora aponta que o sucesso do aluno não é definido pelo tipo de oferta educativa, mas sim a partir de discussões do processo educativo dos alunos, do currículo, do trabalho coletivo da escola e de seus objetivos. Para Santos (2012):

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 (p. 79).

Assumindo a perspectiva multicultural da inclusão, devemos pensar sobre como está ocorrendo a inclusão de alunos surdos com implante coclear nas escolas regulares. É necessário que os professores estejam atentos a questões como a localização desse aluno em

sala de aula, utilização de recursos visuais para melhor compreensão dos conteúdos, entre outros fatores. É necessário, principalmente, que as práticas pedagógicas desses professores tenham incorporado o respeito à língua de sinais, à cultura surda e as diversas identidades presentes na sala de aula inclusiva. Além disso, é importante discutir a respeito da educação de alunos com implante coclear, para que seja possível superar tensões existentes entre oralismo x bilinguismo que ainda são responsáveis pela resistência por parte de algumas pessoas ao implante coclear.

2.4 Educação de alunos com implante coclear: tensões entre Oralismo x Bilinguismo

A partir dos estudos de Stokoe (1960), a língua de sinais foi ganhando espaço nos estudos linguísticos e, hoje, já não se questiona a legitimidade desta língua. Já apontamos anteriormente a importância da língua de sinais no processo cognitivo e do ensino-aprendizagem de alunos surdos, sendo eficiente para seu desenvolvimento. Autores (GOLDFELD, 2002; KELMAN, 2005; KARNOPP, 2012; LODI, 2013) apontam a importância da aquisição da língua espontânea do surdo, a de sinais, para a aquisição de uma segunda língua oral auditiva. Porém, ainda são muitos os surdos que não têm acesso à língua de sinais, principalmente porque a maioria é filha de pais ouvintes que apresentam certa resistência em aceitar essa diferença linguística de seus filhos. Portanto, ainda existem diversos surdos cuja língua materna é o Português, e não a língua de sinais, e que apresentam dificuldades na aprendizagem e na aquisição da língua. Quanto a isso, Quadros (2003) diz:

A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem (p.97).

Destaca-se, portanto, a importância da aquisição da língua viso-espacial para os surdos e o fracasso no desenvolvimento dos que não têm esse acesso. O contexto educacional brasileiro tem demonstrado dificuldade em lidar com essa aquisição da língua de sinais em salas de aula inclusivas. Sobre o processo educativo de crianças com surdez, Quadros (2003) comenta que:

Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito (p. 99).

Além do contato com a língua de sinais, propõe-se que esse contexto educacional esteja atento para a necessidade de uma pedagogia visual, oferecendo às crianças instrumentos pedagógicos que favorecem seu desenvolvimento por meio da experiência essencialmente visual que é a dos surdos. Unindo-se a língua de sinais a recursos visuais, a criança surda possui maiores chances de se desenvolver satisfatoriamente.

Crianças surdas brasileiras que realizaram a cirurgia do implante coclear têm a oportunidade de desenvolver duas línguas, a de sinais e o Português nas duas modalidades, escrita e oral. Esse bilinguismo bimodal⁴ pode favorecer em muitos aspectos esse aluno, entre os quais, a possibilidade de comunicação em diferenciados contextos sociais. Porém, ao realizarem a cirurgia, muitos profissionais da saúde ainda orientam seus pacientes para a preferência do oralismo à língua de sinais, pois, segundo essa lógica, a criança implantada deve desenvolver ao máximo sua fala e a língua de sinais poderia interferir nesse processo. Esse tipo de orientação acaba criando barreiras em relação ao implante coclear, pois, dessa forma, este acaba sendo um recurso que anula as identidades e cultura dos sujeitos surdos. Com isso, o implante acaba sendo uma medida de opressão cultural, inclusive da língua de sinais, enquanto, na verdade, poderia ser mais uma opção de comunicação e aprendizagem para os surdos.

Quadros (2010) estudou o desenvolvimento bilíngue intermodal⁵ em crianças ouvintes, filhas de pais surdos (CODAS- children of deaf adults) e destaca que essas crianças atingem o desenvolvimento linguístico em cada língua, mesmo que apresentem certa interferência de uma língua em outra. Tal interferência é apontada pela autora como indícios de alto nível de proficiência linguística e não uma insuficiência na habilidade. A partir desse estudo, Quadros, Cruz & Pizzio (2012) realizam uma pesquisa comparativa entre três grupos de crianças:

⁴ Utilizamos o termo bilinguismo bimodal para nos referirmos quando a criança cresce usando as duas modalidades: espaço-visual e oral-auditiva (QUADROS, 2010) e não ao utilizado para fazer referência ao português sinalizado.

⁵ Quadros, 2012 utiliza o termo intermodal como sinônimo de bimodal. (QUADROS, 2012, p. 186-via nota de rodapé).

ouvintes bimodais, filhas de pais surdos; surdas com implante coclear, filhas de pais surdos e surdas com implante coclear, filhas de pais ouvintes. Ao analisarem o desempenho de criança surda usuária de implante coclear, filha de pais surdos, que possui acesso irrestrito à Libras, comparou-se com o das crianças surdas usuárias de implante coclear, que possuem acesso restrito à Libras. Com esse estudo, as autoras concluem que o desempenho foi semelhante ao do grupo de crianças bilíngues bimodais ouvintes, ou seja, o acesso irrestrito à língua de sinais em crianças bimodais, ouvintes ou surdas com implante coclear, pode favorecer o seu desenvolvimento linguístico da mesma forma. Essa conclusão destaca a ideia da importância da língua de sinais na vida de crianças que realizaram a cirurgia do implante coclear. Segundo o mesmo artigo, “crianças surdas usuárias de implante coclear em processo de aquisição da linguagem podem se beneficiar com o acesso irrestrito à Libras, atingindo inclusive desempenho semelhante a de crianças bilíngues bimodais ouvintes” (p. 185).

É relevante frisar que a criança surda com implante não deixa de ser surda e é importante que ela, se já tiver adquirido, continue utilizando a língua de sinais, e caso ainda não tiver acesso, que busque o contato com seus pares surdos para adquirir-também a língua de sinais. Portanto, acreditamos que tanto a língua de sinais, quanto a língua portuguesa em suas duas modalidades, oral e escrita, podem favorecer ao aluno surdo, uma vez que poderá se comunicar nos dois modos e em variadas situações, com ouvintes e surdos.

Há surdos que militam por seus direitos e defendem sua cultura e identidade coletiva. Há alguns casos em que surdos com implante coclear são excluídos pelos que não utilizam esse recurso por acreditarem que o implante rompe com a identidade surda. Utilizamos como quadro teórico o multiculturalismo, e dessa forma, acreditamos que a identidade é flexível, dinâmica, portanto nunca está fechada, mas sempre inacabada. Dentro da perspectiva do Multiculturalismo crítico, as identidades estão em constante construção. De acordo com essa perspectiva, deve haver um cuidado ao utilizarmos as identidades estratégicas, de forma que não se acabe essencializando as identidades. Canen (2007) afirma que às vezes, em busca de se combater o preconceito ou lutar pelos direitos, acabamos, em determinados momentos, congelando as identidades:

É o caso, por exemplo, em que se decide desenvolver estratégias para desafiar o preconceito contra o índio, mas não se considera a complexidade cultural das nações indígenas, com suas linguagens múltiplas, seus significados plurais, etc. Ainda que a intenção seja crítica, a homogeneidade da categoria ‘índio’ assenta-se em uma visão da identidade como ‘essência acabada’ o que pode resultar em um congelamento das identidades e das diferenças (p.95).

Dessa forma, em vez de categorizar e incorrer no risco de congelar as identidades surdas, preferimos, aqui, partir da perspectiva multicultural crítica e entender os sujeitos surdos como diversos, que pertencem a diferentes classes sociais, diferentes orientações sexuais, gênero, cor, etnias, com diferenças linguísticas, entre outros aspectos. Portanto, preferimos utilizar o termo sujeitos surdos em vez de surdo e nessa categoria de sujeitos, incluímos aqueles que optaram pela cirurgia do implante coclear.

É importante ressaltar que há a necessidade de se superar a tensão entre oralismo e bilinguismo quando o assunto é implante coclear e superar preconceitos existentes em dicotomias, como por exemplo, surdo x ouvinte, surdo x surdo com implante coclear ou oralização x língua de sinais. Devemos, pois, proporcionar aos surdos o acesso tanto à língua de sinais, quanto à língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita e o direito de serem reconhecidos como sujeitos plurais e múltiplos, se assim o desejarem.

3. MÉTODO

3.1 Metodologia

Essa pesquisa localiza-se no âmbito de uma pesquisa maior intitulada “Alunos surdos implantados: desenvolvimento e aprendizagem” que estuda as implicações sócio educacionais dos alunos implantados no município do Rio de Janeiro (KELMAN, 2013). No primeiro semestre de 2013, para essa pesquisa maior, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em quinze escolas onde se encontravam matriculados alunos com implante coclear. Já para esta presente pesquisa, resolvemos selecionar uma dessas escolas e realizar um estudo de caso, a fim de analisar com mais cuidado e atenção o contexto educacional em que se encontra matriculado um aluno com implante coclear.

A metodologia utilizada é qualitativa, por estar centrada na produção de dados contextualizados e por corresponder à opção do quadro teórico utilizado nesta pesquisa, na vertente do multiculturalismo crítico. De acordo com Ludke & André (1986, p.18) “o estudo qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ainda segundo o caráter interpretativo e contextualizado dessa abordagem metodológica, Alves-Mazzotti & Gewandszajder (2004) destacam a possibilidade que há em desvelar percepções, sentimentos e valores em uma observação mais atenta no estudo qualitativo. As autoras destacam as três características que consideram essenciais em um estudo qualitativo: a visão holística, a abordagem indutiva, e a investigação naturalística. Sobre tais abordagens, as autoras afirmam que:

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER: 2004, p. 131).

Portanto, o enfoque qualitativo-interpretativo orienta esta pesquisa, de modo que trabalharemos com os dados de forma contextualizada, atentando com cuidado para as particularidades existentes no contexto escolar pesquisado, tentando compreender os vários significados dos dados que forem surgindo durante o processo da pesquisa.

3.2 Estratégias metodológicas

Há diversas maneiras de se fazer pesquisa na área de educação: etnográfica, estudo de caso, pesquisa-ação, análise de narrativas, entre outras. De acordo com os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Optamos pelo estudo de caso pela complexidade de nosso objeto, sendo necessário mergulhar em um único contexto escolar para que possamos fazer um recorte de aspectos importantes sobre o processo de inclusão dos alunos com implante coclear. Por isso, reforçamos nossa escolha metodológica, uma vez que o estudo de caso é um exame sistemático de um contexto que parte de uma visão integrada do pesquisador. No processo de inclusão educacional de um aluno implantado estão envolvidos diversos fatores, dentre os quais: o trabalho desenvolvido pelos professores, coordenadores e gestores; a relação/interação dos colegas de turma e a participação da família. Na pesquisa maior (KELMAN, 2013), todos esses participantes estiveram envolvidos. Porém, vale ressaltar que esta pesquisa pretendeu analisar a inclusão por meio do trabalho dos professores e coordenação pedagógica; por isso, a pesquisa deu ênfase a esses atores. Além disso, não pretendemos generalizar as informações que serão aqui construídas. Desse modo, não será possível afirmar que os resultados encontrados nesta pesquisa irão ocorrer da mesma forma com os professores de todos os alunos implantados.

3.3 Participantes

3.3.1 Pedro

Esta pesquisa analisou a inserção de um aluno com implante coclear em classe comum por meio do trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Portanto, participou da pesquisa o aluno implantado que recebeu o nome fictício “Pedro”. Em 2014, quando se realizou a pesquisa, ele estava matriculado no 6º ano do ensino fundamental em classe comum. Pedro estava com 15 anos e realizara o implante com cinco anos de idade. Seu grau de surdez é severa, ficando surdo aos quatro anos de idade devido a uma meningite. Assim, Pedro é um surdo pós-lingual, uma vez que já falava nos quatro primeiros anos de sua vida. A

seguir, apresentamos um quadro com alguns dados do aluno relevantes para a análise dos resultados.

Tabela 2- Dados do aluno

Nome fictício	Pedro
Idade	15 anos
Ano escolar	6° ano
Nasceu surdo	() Sim (x) Não. Ficou surdo aos 4 anos devido a uma meningite
Tempo de privação sonora	Um ano. Fez a cirurgia aos 5 anos.
Usou prótese auditiva antes do IC?	() Sim (x) Não
Tempo de uso do IC	10 anos
Grau de surdez	Surdez severa
É oralizado?	(x) Sim () Não
Usa língua de sinais?	() Sim (x) Não

3.3.2 Os profissionais da escola participantes

Participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica, a professora da sala de recursos multifuncionais (SR) e professores de classes comuns das disciplinas matemática, inglês, ciências e português. Chegamos a esses professores porque foram os destas disciplinas que concordaram em participar de nossa pesquisa, além disso, os dias da semana em que estava sendo realizada a pesquisa, esses professores atuavam na sala de aula em que Pedro estudava. A coordenadora pedagógica atua como professora da sala de recursos na parte da manhã, e à tarde ela coordena a escola. É importante destacar que, em relação ao aluno Pedro, ela é a coordenadora. Ela possui formação em Pedagogia e já atua na educação há 14 anos. A professora da sala de recursos multifuncionais que atua com o aluno Pedro já atua na área educacional há 30 anos e realiza seu trabalho no atendimento educacional especializado. Para entendermos melhor o seu trabalho, faremos a seguir um breve esclarecimento sobre o que são salas de recursos multifuncionais e o público que atende.

Alunos com necessidades educacionais especiais têm direito à educação realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar, no contraturno, que deve ser realizado preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado, ressaltando-se que tal atendimento não substitui a classe regular de ensino (BRASIL, 2010). Segundo a lei n. 9.394/96, o atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais deve ser garantido, de preferência, na rede regular de ensino e deve iniciar-se na educação infantil (BRASIL, 1996). Segundo o Ministério da Educação, as Salas de Recursos Multifuncionais devem ser espaços equipados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008). Nesse espaço, os professores atuam em diversas áreas do conhecimento e selecionam os recursos específicos para que ocorra o aprendizado de cada aluno, e produzem atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL, 2006). Os professores das salas de recursos também produzem materiais didáticos de acordo com a necessidade de cada aluno e estabelecem diálogo com os professores da classe comum e também com a família. (BRASIL, 2010). A sala de recursos da escola pesquisada atende aos alunos com necessidades educacionais especiais da escola e também de outras escolas da redondeza que não possuem esse recurso.

Os professores das salas comuns atuam há bastante tempo na educação conforme especificaremos por meio da tabela 3 abaixo. Todos eles concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e responderam às entrevistas, com exceção dos professores de Matemática e Inglês, que entraram de licença no momento da realização das entrevistas. Em relação a esses dois docentes, os dados foram construídos a partir dos instrumentos utilizados: a observação e depoimentos recolhidos informalmente.

Tabela 3- Dados dos professores

	Idade	Formação	Tempo de atuação profissional	Ano escolar que leciona
Prof. SR	54	Curso normal	30 anos	Todos
Prof de Ciências	35	Curso superior	10 anos	Fundamental
Prof de Português	48	Mestrado	29 anos	Fundamental
Prof de Matemática	40	Curso superior	18anos	Fundamental
Prof Inglês	38	Curso superior	15 anos	Fundamental
Coordenadora pedagógica	36	Pedagogia	14 anos	Todos

3.4 Local

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública pertencente à 5ª CRE, onde se encontrava matriculado em 2014 um aluno surdo com implante coclear. Chegamos a esta escola porque no ano em que foram mapeados os alunos implantados do Rio de Janeiro, ele se encontrava no quinto ano e estudava em outra escola do município também da 5ª CRE, que não possuía sala de recursos multifuncionais. No ano de 2014, este aluno foi remanejado para a escola atual onde a pesquisa ocorreu, já que possui maiores recursos para a inclusão.

Essa escola possui 1.219 alunos e atende a educação Infantil, educação especial e ensino fundamental. A escola conta com dois turnos, parte da manhã e parte da tarde. A escola foi reinaugurada em 2011 pelo prefeito do Rio e conta com uma estrutura com sala de recursos multifuncionais, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de informática, sala

de leitura, auditório, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e encaminhada pela regional responsável. Foi submetida e aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil, sob número 297 A/2012. Dessa forma, foi possível acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno em uma escola que apresenta recursos favoráveis à inclusão escolar.

3.5 Instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação e diário de campo. A análise documental foi realizada pelo estudo do projeto político pedagógico da escola (PPP), onde procuramos investigar a presença ou ausência da questão do respeito à diversidade, a participação da comunidade escolar na construção do mesmo e como é abordada a questão da inclusão dos alunos.

A observação consiste em um exame detalhado que requer envolvimento e atenção do pesquisador na coleta e na análise dos dados. Martins (2008) salienta que:

O observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador (p.24).

Optamos por realizar a observação procurando perceber como ocorre a prática dos professores e os modos de comunicação do aluno implantado em situações espontâneas, dentro da rotina do cotidiano escolar. Por isso, optamos pela observação naturalística não participante, já que o pesquisador buscou não interferir no campo observado. Segundo Lakatos & Marconi (2002), a observação naturalística é registrada no ambiente real e os acontecimentos são registrados no momento em que ocorrem. Selltiz; Wrigstman & Cook (1987) definem esta observação como naturalística, porque seu objetivo é analisar o comportamento humano em seu ambiente natural, com a vantagem de obter diversas informações em relação à interação dos participantes. Em relação à observação não participante, autores (SELLTIZ; WRIGTSMAN; COOK, 1987, RICHARDSON, 1999; LAKATOS; MARCONI, 2002) apontam que ela ocorre quando o observador não interfere no campo, somente executa um papel de expectador. É comum esse tipo de observação quando

se deseja fazer uma observação naturalística, já que não tem o objetivo que o observador interfira no contexto investigado.

Além da observação das aulas dos professores, procuramos observar momentos recreativos e de maior descontração dos alunos, de modo a constatar se o que os professores diziam sobre os modos de comunicação de Pedro ocorriam também em momentos de interação com os seus pares ouvintes. Essas sessões de observação ocorreram no período entre março a setembro do ano de 2014, perfazendo um total de 37 aulas. A observação ocorria duas vezes por semana, terças e quintas-feiras no turno da manhã. No turno da tarde foram realizados três encontros na sala de recursos multifuncionais. Às terças-feiras era realizada a observação das aulas de Inglês, Matemática e Ciências, já às quintas-feiras, era realizada a observação das aulas de língua portuguesa. Abaixo, segue a tabela com os dias em que foram realizadas as sessões de observação.

Tabela 4- Observação das aulas

Meses/ Dias	Inglês	Ciências	Matemática	Português	Sala de recursos	Total de aulas
Março	Dias 11 e 18	Dias 11 e 18	Dias 11 e 18	Dias 13 e 27	Dia 27	09
Abril	Dias 08 e 15	Dias 08 e 15	Dias 08 e 15	Dias 03 e 10.	Dia 10	09
Julho	Dias 08,15 e 22	Dias 08,15	Dias 15 e 22	Dias 10,17 e 24	-----	10
Agosto	-----	Dias 12 e 19	-----	Dias 07 e 14	Dia 05	05
Setembro	-----	Dias 02 e 9	-----	Dias 04 e 11.	-----	04
						Total: 37 aulas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Português, Ciências, Professor da sala de recursos e coordenadora do ano letivo de 2014 desse aluno. O roteiro das entrevistas consta nos Apêndices A e B. O registro do material observado foi feito por meio de um diário de campo e as entrevistas foram registradas com áudio gravação. As entrevistas com os professores e coordenadora pedagógica foram necessárias porque entendemos que é importante dar voz a esses profissionais para que possamos refletir e aprender sobre a prática docente, ouvindo seus questionamentos e conhecendo um pouco sobre seu percurso profissional. Portanto, foram entrevistados o coordenador pedagógico, dois professores regentes e um de sala de recursos. Dois professores não puderam realizar as entrevistas e por isso, os instrumentos utilizados em relação a eles limitaram-se à observação de suas aulas e depoimentos recolhidos informalmente.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pela possibilidade que esse instrumento de coleta de dados nos oferece de ir além das informações que poderiam ser coletadas em um roteiro previamente elaborado. Como afirma Manzini (2008) é necessário que o pesquisador utilize um roteiro para esse tipo de entrevista que o ajude a alcançar os objetivos de seu trabalho. Porém ele não é rígido, permitindo ao pesquisador fazer as adaptações necessárias

durante a entrevista e enriquecer sua investigação. A entrevista pode fornecer dados para comparar evidências coletadas na observação a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o contexto estudado.

Martins (2008) destaca a importância da atenção do pesquisador ao planejar a entrevista, a obtenção de algum conhecimento prévio sobre o entrevistado, ouvir mais do que falar e o registro dos dados e informações durante a entrevista. Dessa forma, a entrevista cumpre seu papel de fornecer dados relevantes ao pesquisador. De acordo com Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista mais adequada aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, já que esse instrumento permite mais flexibilidade no momento de entrevistar professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e orientadores, por exemplo. Por isso, optamos pela entrevista semiestruturada, em que há um roteiro que dá margem a novas questões não previstas, conferindo maior liberdade às respostas dos entrevistados.

Realizadas estas etapas de observação, análise documental e entrevistas, buscamos descrever e analisar os dados obtidos na pesquisa dialogando com o quadro teórico. Procuramos discutir e refletir sobre algumas tensões que envolvem a inclusão de alunos surdos em classes comuns, principalmente alunos com implante coclear que são vistos, muitas vezes, como ouvintes ou como surdos “curados” que não necessitam de metodologias específicas porque podem ouvir. Tentamos abordar a importância do multiculturalismo no processo de inclusão do aluno e analisar os dados sempre relacionando-os com esse referencial teórico, sem deixar de questionar os problemas encontrados, apontando para possíveis encaminhamentos metodológicos.

4. RESULTADOS

4.1. Projeto Político Pedagógico (PPP)

Analizamos o Projeto Político Pedagógico da escola lócus da presente pesquisa, onde buscamos investigar de que forma esta unidade de ensino se coloca aberta à diversidade e como ela privilegia uma abordagem multicultural nos conteúdos e projetos. Além disso, buscamos observar de que modo é abordada a questão da inclusão no documento e se há ênfase ao respeito à diversidade cultural e identitária de seus alunos. Tentamos observar, ainda, de que forma a comunidade escolar teve participação efetiva na construção deste documento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento utilizado pelas escolas para estabelecer metas, objetivos, estratégias, recursos e formas de avaliação, para que cada unidade escolar organize da melhor forma o processo ensino - aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Na elaboração do PPP, deve-se levar em consideração a realidade dos alunos, a cultura e os costumes locais, para que se alcance melhores condições de aprendizagem dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 regulamenta a responsabilidade de as Unidades Escolares organizarem seus Projetos Político-Pedagógicos junto com toda a comunidade educacional e garante autonomia das escolas para a elaboração do documento. De acordo com a LDB:

Artigo 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Portanto, podemos observar que é indispensável a participação dos professores na construção do projeto, bem como de toda a comunidade escolar. Porém, muitas escolas estaduais e municipais concebem o PPP como uma obrigação do cumprimento de uma lei, construindo um projeto padronizado, sem levar em consideração as especificidades da escola. É importante que esse instrumento seja organizado com a colaboração dos funcionários,

gestores, professores, coordenadores, inclusive dos alunos e da comunidade para que ele seja organizado com atenção às necessidades sócio educacionais dos alunos, o que, muitas vezes, acaba não ocorrendo em nosso contexto educacional atual.

Ao conversarmos sobre o PPP da escola pesquisada, a maioria dos professores demonstra ter conhecimento superficial a respeito do documento. Além disso, demonstra não ter tido efetiva participação na construção do mesmo. Em depoimento, ao ser perguntado sobre sua participação na elaboração do PPP e se este contempla a questão da diversidade e da inclusão, a professora de Português, diz:

Olha, esse projeto atende sim a questão da diversidade. Essa escola tem sala de recursos, intérprete, enfim, tem o cuidado com o trabalho de pessoas com deficiência. Acho que esse ano o tema gira em torno dos valores, como paz, disciplina, etc. (Entrevista- professora de Português).

Podemos perceber que a professora possui um conhecimento vago sobre o projeto da escola, ao dizer que “acho que esse ano gira em torno dos valores”. Com essa fala, é possível verificar que a professora não teve efetiva participação na elaboração do PPP da escola. Em entrevista, ao perguntarmos sobre sua participação na construção do projeto e se saberia dizer se este contempla a questão da diversidade e inclusão, a professora da sala de recursos multifuncionais diz:

Sim, porque até a diretora da nossa escola, ela vem da Educação Especial. A coordenadora também é de manhã professora da sala de recursos e à tarde, ela é coordenadora. Então, o planejamento é pensado incluindo todos os nossos alunos, então não tem realmente como não ser, já que temos representantes na escola inteira (Entrevista com a professora da sala de recursos).

Podemos observar que a escola contempla a questão da inclusão dos alunos, por meio dos recursos oferecidos e de coordenadores e gestores capacitados e direcionados à questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, podemos observar que, em nenhum momento, a professora afirma ter opinado e participado da fase de construção do documento. Respondendo à mesma pergunta, a professora de ciências diz:

Esse ano o PPP é voltado para a questão da paz, dos valores com os outros. A inclusão, eu vejo aqui na escola, isso até me surpreende, que o pessoal da sala de recursos aqui é bem engajado, então na verdade essa questão da integração está sempre presente aqui na escola, independente do PPP deste ano, do ano passado. O que a gente pede, eles fazem. Tem que ficar

transcrevendo tudo, então eu fiquei muito surpresa quando vim aqui pro município. Eu já trabalhei em escola particular, no Estado e nunca vi uma escola que tivesse uma sala de recursos tão estruturada, um trabalho muito direcionado, muito individualizado com os alunos. Eles conhecem cada aluno por nome e a necessidade de cada um. A escola tem um trabalho muito bom, muito relevante em relação à inclusão, independente do PPP (Entrevista com a professora de ciências)⁶.

É relevante destacar o trabalho realizado pela escola para atender aos alunos que constituem o público alvo da Educação Especial, principalmente no que se refere à sala de recursos multifuncionais. Dessa forma, a professora de ciências acredita estar ocorrendo de fato a inclusão desses alunos. Porém, convém destacar que, mais uma vez, os professores demonstram conhecer superficialmente o projeto, reforçando a hipótese da falta de participação dos docentes na elaboração do PPP das unidades escolares. Optamos por grifar alguns trechos da entrevista da professora de ciências para salientar que a escola vislumbra a inclusão, independentemente do projeto político pedagógico do ano letivo. Fizemos à coordenadora da escola a mesma pergunta, e ela diz:

A gente sempre faz voltado para a inclusão. O PPP desse ano é voltado à construção dos valores para vida. Então está sempre voltado para as questões dos valores, da disciplina, do respeito, da cidadania. De uns anos pra cá a gente vem trabalhando muito com essa questão dos valores, a gente vai mudando o nome, os objetivos, mas é sempre voltado para a questão dos valores mesmo; do respeito (Entrevista com a coordenadora pedagógica).

De acordo com a entrevista da coordenadora, podemos perceber que a questão do respeito às diferenças é sempre prioridade no PPP da escola e que esse é renovado anualmente. Ela afirma, ainda, que o projeto possui uma base comum para todos os anos que é sempre centrada no respeito e na inclusão, fazendo pequenas modificações de acordo com as necessidades de cada ano letivo. Sobre a participação dos professores na elaboração do documento, ela diz:

Sim, participam. Nós vemos a demanda de cada ano, vimos que esse ano a maior queixa dos professores era em relação ao comportamento e indisciplina dos alunos e, por isso, tentamos elaborar um projeto que direcionasse para essas questões (Entrevista com a coordenadora pedagógica).

⁶ Grifos nossos.

De acordo com o depoimento da coordenadora, os professores têm participação, já que discutem sobre as necessidades de projetos e trabalhos pedagógicos voltados a determinadas questões que julgam relevantes a cada ano letivo. É importante frisar que o projeto da escola deve estar sempre atento às necessidades de sua comunidade.

Segundo Veiga (2003), a escola pode optar por dois tipos de Projeto Político-Pedagógico, o primeiro apontado pela autora estaria voltado para a atividade regulatória e outro, para a emancipatória. Na primeira, o PPP é desenvolvido para atender somente às exigências legais, não levando em consideração as necessidades da comunidade escolar. De acordo com Veiga (2003):

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação ensino/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto. (p. 271).

Na atividade emancipatória, o projeto é elaborado junto com a comunidade, atentando-se para o contexto social, econômico e cultural de seus alunos. Sobre essa atividade, Veiga (2003) diz:

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo instrumental, visando a eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo. [...] Este ponto é de vital importância para se avançar na construção de um projeto político-pedagógico que supere a reprodução acrítica, a rotina, a racionalidade técnica, que considera a prática um campo de aplicação empirista centrado nos meios (p. 275).

Nessa perspectiva, é importante que a unidade escolar esteja atenta à diversidade existente, inclusive no modelo de escola inclusiva, que está aberta a receber todos os alunos, entre eles, alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial. No documento analisado, percebemos que não houve uma efetiva participação da comunidade escolar, estando, portanto, ligado ao que Veiga (2003) classifica como inovação regulatória. Por outro lado, o PPP da escola foi elaborado levando em consideração as necessidades apontadas pelos professores, principalmente no que diz respeito a questões como a disciplina e o respeito.

O PPP da escola pesquisada possui uma base comum a todos os anos letivos, acrescentando-se a cada ano algumas modificações e adendos de acordo com os objetivos a serem alcançados em cada ano. Não foi possível a realização da análise de todo o PPP, já que este ainda encontrava-se incompleto na época da pesquisa.

O Projeto intitulado “Saber Viver: Construindo Valores para a Vida” tem por objetivo principal desenvolver nos alunos os valores essenciais para a vida e convívio social que integram a filosofia da escola:

D) FILOSOFIA:

A Escola Municipal (pesquisada) tem por finalidade favorecer a formação integral do ser humano através da promoção da cultura da paz, pela apropriação do conhecimento e ampliação da visão de mundo, do exercício da cidadania e da formação ética, para que se torne protagonista de sua história na sociedade em que vive, dando ênfase aos valores baseados nos ideais de solidariedade, respeito e amor ao próximo (p. 5).

Vimos que o PPP da escola vislumbra a questão da inclusão dos alunos e o respeito à diversidade existente e isso se alia à filosofia da escola que se baseia principalmente no respeito. Esta pesquisa investiga como ocorre a inserção de um aluno com implante coclear, e, nesse sentido, buscamos perceber como as questões culturais e identitárias são abordadas nesse contexto escolar. O documento elaborado pela escola pesquisada apresenta como objetivo geral:

Trabalhar a identidade do aluno fazendo com ele se reconheça com um ser em direitos e deveres. Tornando-o um cidadão capaz de conviver harmonicamente com as diferenças, respeitando os limites da convivência social, tendo como princípio básico o amor próprio e aos outros. (p. 9).

Podemos observar que a questão da identidade aparece com ênfase no objetivo do projeto. Além da identidade, o respeito às diferenças aparece como prioridade no referido documento. Por outro lado, é possível observar que a identidade contida no PPP é de uma perspectiva voltada para as identidades coletivas, fixas, imóveis, e não as identidades plurais em constante transformação, como pressupõe Canen (2007). Sabemos que em uma escola pública brasileira, há alunos de diferentes crenças, etnias, costumes, entre outros aspectos, e que a escola constitui-se um ambiente multicultural, e por isso, devem ser respeitadas todas essas diferenças. Além disso, há alunos surdos, ouvintes, alunos com diferentes tipos de deficiência que devem acima de tudo serem respeitados. É importante lembrar que, de acordo com o multiculturalismo crítico, quadro teórico do presente estudo, não podemos categorizar

e essencializar tais identidades. Por essa razão, reforçamos que as identidades são múltiplas, e, portanto, não estamos considerando como uma única categoria os alunos com necessidades educacionais especiais. Levamos em consideração cada indivíduo em constante processo de modificação.

Podemos verificar, portanto, que a escola enquanto instituição pretende cumprir o papel de dar importância à diversidade e valorização da identidade. Porém, a observação e as entrevistas nos levaram a concluir que o multiculturalismo presente no PPP em muitos momentos, não está incorporado nas práticas dos professores.

É importante verificar na prática docente se esse objetivo é alcançado, se realmente os professores incorporam esse multiculturalismo presente no PPP da unidade escolar.

Para alcançar seus objetivos, a escola utiliza como metodologia trabalhos pedagógicos voltados a quatro temas diferentes, que foram distribuídos ao longo do ano de 2014. Foram eles: Resgatando valores; Batendo um bolão; Brasil: das raízes aos frutos e Quando eu mudo, o mundo muda. O documento não especifica determinado projeto a ser desenvolvido para cada tema, apenas afirma que:

Os valores a serem trabalhados deverão atravessar as áreas do conhecimento. O professor deverá estar atento aos melhores momentos para tratar estes assuntos. Poderão ser ocasiões imprevistas – como uma notícia de jornal ou uma briga no recreio, que mobilizem os alunos – ou ocasiões criadas pela sensibilidade do professor (p. 9).

Portanto, é de responsabilidade do professor trabalhar esses temas e valores em suas aulas, tentando dialogar seus conteúdos com tais valores estabelecidos no PPP. Por outro lado, nas sessões de observações realizadas na pesquisa, não foram constatadas nenhuma dessas ações direcionadas aos valores nas aulas dos professores que participaram da pesquisa. Tudo isso ajuda a reforçar a importância de o professor incorporar em sua prática docente atividades que estejam atentas à diversidade existente em sala de aula, e as diferentes identidades que circulam no contexto escolar.

4.2 Observação e entrevistas

Foram realizadas sessões de observação durante o período de março a setembro de 2014 em sala de aula de quatro diferentes disciplinas: Matemática, Inglês, Ciências e Português, além de acompanhamento de algumas atividades na sala de recursos multifuncionais no contraturno. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com

esses docentes. Para efeitos de melhor compreensão das informações obtidas e interpretação dos dados, estes foram analisados e agrupados de acordo com a semelhança temática, assim formaram-se as categorias construídas abaixo, sempre com base na ótica dos professores:

- Metodologias e formação de professores no contexto da inclusão multicultural do aluno surdo
- Avaliação e desempenho escolar do aluno com IC
- Identidades de pessoas surdas com implante coclear
- Participação da família
- Língua de sinais e implante coclear: rompendo com a dicotomia

4.2.1 Metodologias e formação de professores no contexto da inclusão multicultural do aluno surdo

Por meio das sessões de observação realizadas e entrevistas, procuramos verificar como é realizado o trabalho dos professores num contexto tão diversificado, em relação à inserção de um aluno surdo com implante coclear. Procuramos observar quais as metodologias utilizadas por esses professores que favorecem a aprendizagem dos alunos. Além disso, procuramos observar em seus discursos quais as principais dificuldades encontradas para a realização de seus trabalhos e se eles sentem necessidade de recursos para auxiliarem suas aulas e se tiveram formação adequada para lidarem com a diversidade e a inclusão em sala de aula.

As escolas municipais do Rio de Janeiro estão recebendo uma demanda cada vez maior de alunos surdos em classes comuns, e isso requer melhor estrutura e preparo para recebê-los, incluindo a presença da língua de sinais no processo ensino-aprendizagem e a contratação de intérpretes. Esse movimento ocorre, principalmente, pela necessidade do cumprimento da Lei que garante a língua de sinais no processo instrucional do aluno surdo (Decreto-Lei 5626/2005). Com essa legislação, as escolas oferecem intérprete em língua de sinais e, em alguns casos, um instrutor surdo presente na sala de recursos multifuncionais. A presença dessa língua no contexto escolar favoreceu a inclusão dos alunos surdos em escolas regulares. Porém, somente a permanência de um intérprete em sala de aula não efetiva a inclusão dos alunos surdos e tampouco garante sua aprendizagem. É necessário que haja outros recursos e metodologias para atender a essa demanda. Sabemos que nosso país caminha para uma perspectiva pró-inclusão e muito se discute sobre a importância do

convívio social entre crianças surdas e ouvintes, Porém, para ocorrer a tão desejada inclusão, não basta inserir o aluno em classe comum. Sobre isso, Kelman (2013) afirma que:

O debate sobre inclusão como movimento mundial, político, confrontado às práticas pedagógicas realizadas no Brasil, nos leva a refletir sobre o aperfeiçoamento da inclusão de surdos nas escolas públicas de ensino fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro. Conviver com pessoas que não apresentem deficiência/diferença é bom, mas insuficiente. O que as crianças com suas singularidades precisam, mais do que um grupamento social inclusivo, é ter um acesso eficaz ao conhecimento (p. 1).

Para alcançar o acesso eficaz ao conhecimento, são necessários, além de medidas organizacionais da escola, professores atentos às necessidades de seus alunos e com formação necessária, mas muitos desses profissionais ainda se queixam de falta de investimento da prefeitura em cursos de formação continuada na área da surdez ou da inclusão de uma maneira geral. Ao serem perguntados se sentem falta de cursos na área, os professores comentam:

Olha, eu acho que a Secretaria até que vem oferecendo bastante para professores na sala de recursos sim, para professores de classe não, e muito menos para professores que trabalham na turma regular com ele. Eu acho que deveria ser oferecido mais curso sim para o professor regente de turma regular. Como agora, nunca se pode mais tirar professor de sala de aula porque o aluno tem direito a estar na escola, a escola tem que arranjar estratégia e não tem profissional, então não é oferecido (Entrevista com a prof da sala de recursos).

Sinto falta. Mas teria que ser em horário mais flexível, de repente cursos curtos ou profissional itinerante que viesse dar os cursos. Dariam outras atividades para os alunos enquanto a gente estaria em curso, enfim. A maioria trabalha em outros lugares e isso atrapalha. A gente não pode faltar para ir em cursos; teria que ter uma estratégia mais flexível (Entrevista com a prof. de Ciências).

Não, eles não oferecem curso, sinto muita falta porque a gente fica sem saber como lidar, né? (Entrevista com a prof. de Português).

Pela sala de recurso a gente tem bastante formação, tem oferecido cursos, de capacitação, a formação continuada ela é feita sim, é oferecida, mas para o professor da turma regular não tem. Isso é vinculado à escola ter uma estratégia para liberar o professor, então nem sempre a escola tem essa estratégia que tem aluno incluído. O professor da sala de recurso tem “o 5º dia” em que ele vai procurar essa formação. A minha formação foi grande parte pela rede. Meu curso de Libras eu fiz fora, depois fiz pela rede também, para buscar mais conhecimento, mas em nível de sala de recursos tem sim (Entrevista com a Coordenadora Pedagógica).

Podemos perceber que os professores de sala de aula comum se queixam da ausência de incentivo do município em cursos de formação, sendo oferecidos somente aos professores que estão diretamente ligados à educação especial. Entre os professores entrevistados, somente a coordenadora pedagógica e da sala de recursos possuem algum conhecimento em Libras, já os professores que atuam em sala de aula comum não possuem esse conhecimento. Em todas as falas, podemos perceber que uma das queixas desses professores é a falta de flexibilidade de horários em que são oferecidos cursos pela prefeitura, já que os docentes de salas de aula comum não têm tempos livres para realizá-los, ou seja, faltam estratégias do município para liberação desses profissionais para que possam investir em sua formação continuada e, dessa maneira, aperfeiçoar o processo de inclusão.

Por meio das entrevistas, pudemos observar que não há investimento em formação continuada oferecida pela prefeitura em relação à inclusão e que os professores entrevistados pouco conhecem sobre a surdez e o implante coclear, dificultando ainda mais o seu trabalho. Sabemos também que a formação inicial oferecida pelos cursos de formação de professores das universidades brasileiras não dá o suporte necessário para um bom trabalho com os surdos em salas comuns, por diversos fatores, mas principalmente pela não proficiência em língua de sinais. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina que todos os cursos de magistério devem incluir a disciplina Libras como obrigatória. No Capítulo II: Da inclusão da Libras como disciplina curricular, este documento dispõe que:

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.

Essa legislação representou um grande avanço no que se refere aos direitos dos sujeitos surdos, garantindo o acesso à sua língua espontânea, porém, ainda existem muitas barreiras quanto ao acesso a essa língua, principalmente nas escolas regulares em classes comuns, em que a língua de sinais, na maioria das vezes, está presente somente por meio do

intérprete. Muitos professores não possuem esse conhecimento e não conseguem se comunicar com seu aluno surdo, o que implica em dois grupos distintos na sala de aula onde haja mais de um aluno surdo incluído.

Muitos professores regentes que têm em suas salas de aula crianças surdas acabam transferindo o papel de ensinar para o intérprete. Este profissional é quem faz a mediação entre a língua portuguesa e a de sinais, e caso esteja atuando na educação, é denominado intérprete educacional. Pesquisas (LACERDA; GÓES, 2000; FERREIRA, 2002; ROSA, 2006; TUXI, 2009; KELMAN; BUZAR, 2012) dedicam-se a investigar o papel deste profissional em sala de aula, que às vezes é visto como responsável pelo aprendizado do aluno surdo, tendo ele o papel também de ensinar aquilo que o professor regente não fez, ou somente interpretar o conteúdo dado pelo professor para a língua de sinais. Devemos frisar que somente o intérprete de língua de sinais não garante a inclusão dos surdos; por isso, é importante que o professor regente estabeleça estratégias para que esses alunos acompanhem as aulas. Isso fica ainda mais claro se pararmos para refletir sobre alunos surdos que não têm acesso à língua de sinais, o que é o caso de Pedro, participante desta pesquisa. De que forma seria garantida a aprendizagem desse aluno, já que ele não utiliza a Libras e se a única estratégia na sala de aula tem sido a presença do intérprete? Esta é uma indagação que será abordada por meio das observações e entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Quando perguntados quais eram as maiores dificuldades no trabalho com o aluno com implante coclear, a maioria dos docentes se queixou da dificuldade na comunicação, já que Pedro é um menino oralizado, mas que pouco fala ou demonstra suas dificuldades, e também não tinha conhecimento em língua de sinais, portanto, não tinha um intérprete presente:

O Pedro, a gente fica meio sem se comunicar com ele então, eu não sei o que ele não entende, ele não consegue passar o que não entende às vezes. Nas questões ele não entende praticamente nada. Ele só copia, copia dos colegas enfim, então ele copia, mas eu não consigo saber dali o que ele de fato compreende (...) me comunico com ele por leitura labial. Porque eu soube que me parece que ele se comunica com a família com leitura labial, então procuro fazer né. Falar devagar para que ele faça a leitura e quando eu vejo que ele não percebe, eu tento usar algum gesto. Mas eu também não sei Libras nem ele, então acontece que eu imagino que facilite, tenha facilidade, às vezes faço alguns desenhos, assim, na verdade eu nem sei o que ele não entende. Às vezes pela cara dele eu consigo perceber acho que boa parte das coisas, acabo passando mesmo (...) eu não consigo ter um meio de comunicação. Eu sequer sei o que ele entende, então eu não tenho como adaptar tudo, não tem como eu trazer figura de tudo que eu fale, por exemplo, então eu não consigo estabelecer uma via de compreensão. (Entrevista com a prof de Ciências)

Além da comunicação, ele não sabe Libras, então também não consegue ter um intérprete que o oriente. O aluno surdo do ano passado tinha, então era mais fácil eu saber as dúvidas porque ele se comunicava com a intérprete, ela falava. (Entrevista com a prof de Ciências)

O Pedro é diferente do outro aluno surdo que a gente tem. O outro usa intérprete, a Libras e ele vai indo. (Entrevista com a Coordenadora)

A maneira que a gente trabalha é sensitiva, a gente vai observando as dificuldades, vai tentando ajudá-lo, porque você não tem curso, você não tem a linguagem de sinais, e ele não tem direito a um intérprete (Entrevista com prof de Português).

É difícil o trabalho com ele porque ele não sabe Libras, é mais fácil com o outro aluno que tem, porque o intérprete ajuda. (Entrevista com prof. de Matemática)

Minha matéria é complicada para ele porque é uma outra língua, né, então fica difícil. Ele não sabe Libras, parece que vai mal em Português. Em Inglês eu vou levando, tentando ajudar como eu posso. (Entrevista com prof. de Inglês).

É possível perceber pelas falas que os professores sentem muita dificuldade na comunicação com seu aluno porque ele não sabe língua de sinais, e, portanto, não tem um intérprete que o acompanhe. Apesar de ser oralizado, não tem participação em sala de aula, não consegue expor suas dúvidas e não apresenta produção das tarefas como os demais colegas. Essas entrevistas ajudam a reforçar o que foi dito anteriormente a respeito do papel do intérprete educacional, que acaba, muitas vezes, sendo o verdadeiro responsável pelo ensino do aluno surdo. Muitos docentes acabam repassando a tarefa de ensinar para esses profissionais. Já que Pedro não conhece a língua de sinais, as tarefas de ensinar e se comunicar são do professor regente que se sente fragilizado, pois afirma não ter tido formação necessária.

Por outro lado, é preciso que a educação desses alunos não esteja restrita ao intérprete, existem outras maneiras e diferentes recursos que os professores podem utilizar para facilitar essa comunicação e ajudar na aprendizagem. Kelman (2011) comenta a importância da comunicação multimodal para a produção de significados da criança surda. Segundo ela, “o professor necessita apoiar-se em múltiplos modos semióticos para que a criança surda possa construir significado. Um signo linguístico é representado por diferentes meios, como a associação de texto, imagem e movimento” (p. 196). A autora apresenta diversos exemplos práticos de como um professor pode realizar essa comunicação multimodal com seus alunos surdos e afirma ainda que todos se beneficiam com essa estratégia, tanto os alunos surdos, quanto os ouvintes que acabam aprendendo mais.

Quanto aos recursos e metodologias utilizadas pelos professores, verificamos por meio das observações que poucas vezes houve a presença da comunicação multimodal ou de recursos visuais que pudessem auxiliar na aprendizagem de Pedro e dos demais alunos. Além disso, as turmas superlotadas e barulho excessivo parecem incomodar Pedro que retira com frequência a parte exterior de seu implante.

Episódio 1 (março de 2014)

A professora de inglês entra na sala, dá boas vindas e cumprimenta carinhosamente seus alunos; eles parecem manter uma relação de afeto. Nesse momento, a turma parece estar eufórica e todos começam a falar ao mesmo tempo. O professor utiliza um microfone para amplificação do som de sua voz, já que a turma tem muitos alunos. Em diversos momentos, esse microfone emite ruídos que causam incômodo aos nossos ouvidos. Pedro rapidamente abaixa a cabeça e retira a parte exterior de seu implante.

Prof de Inglês: Turma, vamos voltar à página 25 do livro, vamos lá, vocês vão me dizendo em inglês os nomes das figuras que estão aí.

Nisso, todos os alunos abrem o livro e começam a dizer em voz alta as pronúncias dos objetos ilustrados no livro, enquanto a professora anota no quadro. Pedro, rapidamente, retorna à posição, coloca o implante e copia do quadro as palavras em seu livro. A aula permaneceu o tempo todo nessa dinâmica, os alunos pronunciavam, a professora escrevia no quadro e Pedro copiava. Durante 30 minutos, ele estava sentado no meio da sala.

Prof de Inglês: Pedro, venha sentar aqui na frente. Esse é seu lugar!

Ao ser solicitado pela professora, ele pega seu material e senta-se no lugar apontado pela professora, mas parece estar contrariado com a ideia.

A aula termina e entra outra professora, a de matemática. Os alunos reclamam e dizem não gostar dessa aula. A professora cumprimenta a turma e sai da sala à procura de um livro e permanece ausente durante dez minutos. Durante esse tempo, os alunos levantam, brincam, falam muito alto, o que parece incomodar demasiadamente Pedro, que rapidamente retira o componente externo de seu implante. Quando a professora retorna, todos correm e sentam em suas carteiras demonstrando medo.

Prof de Matemática: Abram o livro na página 30 que vamos corrigir o dever de casa!

Nesse momento, a professora senta-se em sua cadeira e realiza oralmente a correção das operações matemáticas. Os alunos parecem perdidos, demonstram não estar acompanhando corretamente a correção, mas nenhum deles solicita a correção no quadro ou

tira alguma dúvida. Todos permanecem calados. Pedro pede à professora para sentar-se ao lado de um colega para acompanhar e é atendido. Porém, seu colega também demonstrava que não estava conseguindo fazer a correção oralmente, olhavam para os lados tentando ajuda de outro colega.

Após o término da correção, a professora solicita que a turma termine sozinha as três páginas seguintes, e faz essas orientações com a posição voltada de costas para a turma. Todos começam a realizar a tarefa e quando algum aluno tinha alguma dúvida, ela pedia para que ele “pulasse” a questão e fizesse o que soubesse. Pedro e seu colega sentam juntos para realizar os deveres, mas Pedro reclama com ele que está conversando muito e pede silêncio para se concentrar na atividade. Em tentativas frustradas de realizar a tarefa, seu colega tem a ideia de copiar as respostas que estão atrás do livro. A aula termina e entra a professora de Ciências que também usava um microfone. Era dia da aplicação da avaliação do município e não teve aula. No momento da prova, Pedro faz com todos os alunos, na sala de aula e não na sala de recursos multifuncionais.

Análise:

Foi possível perceber que os ruídos da sala atrapalham a compreensão do aluno que tem implante coclear. A rede municipal do Rio de Janeiro tem recebido grandes números de matrículas e as salas, na maioria das vezes, são cheias, com aproximadamente 35 a 40 alunos. Isso prejudica ainda mais o processo de inclusão de alunos com implante coclear, já que o barulho interfere muito na emissão dos sons. O aluno com implante coclear também deveria receber o sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM), pois este sistema auxilia na compreensão da fala, tendo em vista que as ondas de rádio garantem um volume satisfatório e diminuem, significativamente, a entrada sonora de ruídos que interferem na compreensão do que está sendo falado. O sistema FM pode auxiliar a comunicação professor e aluno, já que estimula o processamento da compreensão da fala oral. É importante frisar que, além do respeito às identidades e língua, o surdo com implante também precisa ter garantido o seu processo de aprendizado dos significados dos sons, sendo fundamental um acompanhamento fonoaudiológico e, em alguns casos, também psicológico, de modo a auxiliar sua construção das palavras por meio da língua oral, até que este alcance a plena compreensão da fala. Além disso, deve-se estimular que este aluno também tenha acesso à língua de sinais, caso essa tenha sido a sua primeira língua adquirida ainda antes do implante, ou até mesmo se ainda não

tiver adquirido, que a escola e a família estimulem o contato com essa língua para que possa manter contato com seus pares surdos.

Vimos que Pedro não possui o aparelho FM e sente-se prejudicado com os ruídos nos momentos em que a turma está barulhenta, o que o leva a retirar o componente externo do implante para não ouvir. Os fortes ruídos do microfone dos professores também incomodam e prejudicam o entendimento de alguns sons das palavras, as quais Pedro parece não captar. Pudemos observar a ausência de estratégias desses professores para atender a um aluno com surdez que tem implante. No episódio acima, a professora de matemática realiza oralmente a correção, reforçando a falsa ideia de que quem tem implante coclear ouve perfeitamente e não precisa de recursos visuais. O professor deve estimular ao máximo a aprendizagem de seus alunos por meio da visualidade, com figuras, ilustrações, entre outros recursos. Nessa aula de matemática, por exemplo, seria essencial que a professora colocasse as explicações e respostas no quadro para que todos pudessem acompanhar. Além disso, os professores devem evitar fazer explicações ou orientações aos alunos de costas para eles, voltado para o quadro, pois isso impede que o aluno surdo realize leitura labial. A sessão acima demonstrou, ainda, que os professores recorrem ao livro didático como único recurso, não utilizando nenhum outro, como por exemplo, o aparelho de data show disponível nas salas.

Em entrevistas, esses docentes também se queixam da falta de recursos e tempo para prepararem aulas com o auxílio de diversos gêneros que trabalham com a visualidade.

Aqui na sala de recursos o que eu sinto muita falta realmente, assim: de quando falta o computador né, porque trabalho muito com imagens então as imagens eu consigo na Internet aí quando não tem a imagem fica muito difícil, porque quando ele não entende qualquer conceito, qualquer palavra, aí a gente vai lá e mostra. (Entrevista com prof sala de recursos)

Eu não tenho o que me queixar porque o pessoal da sala de recursos procura preparar os produtos que a gente pede. Por exemplo: os alunos deficientes visuais, a gente pede um mapa em Braille, e tem, talvez pudesse ter data show, nessa sala tem, mas tem sala que não tem, faltam cabos etc. Mas eu poderia até trabalhar mais com o visual, mas ainda assim, acho a compreensão dele limitada. Então até poderia ter mais algumas coisas visuais, mapas de corpo humano né visuais, poderiam até ter mais recursos, mas eu não sei até que ponto isso iria contribuir. Contribuiria com 10%? Com 20%, entendeu? Não sei até que ponto isso seria eficiente. (Entrevista com prof de Ciências)

Não tem recurso aqui. Recurso aqui é o quadro branco, canetinha, e acabou. É muito difícil quando você tenta fazer alguma coisa, tem que achar fio da internet, tomada funcionando, isso é um transtorno e acabou o tempo de aula. Aqui estou trabalhando com a apostila que vem do município, o livro e o caderno – que quando eu acho que devo fazer o reforço de algum

conteúdo, aí eu passo exercícios no caderno. (Entrevista com prof de Português)

Vimos que todas essas falas evidenciam que há falta de recursos e tecnologias para auxiliar as aulas, tais como, internet, data show, entre outros. A fala da professora da sala de recursos demonstra que até mesmo na sala de recursos multifuncionais, local que era para ser equipado com diversos recursos para o apoio a alunos com necessidades educacionais especiais, ainda carece de computador e internet. Isso acaba dificultando o trabalho do professor que atua diretamente com esses alunos e ainda deve fornecer material de apoio ao professor regente. Na fala da professora de Ciências, há uma contradição, ao afirmar que não há queixas, já que a sala de recursos procura fornecer todo o aparato necessário a suas aulas. Essa contradição se evidencia ao falar que poderiam ter data shows, cabos funcionando, etc para auxiliar o aluno por meio de recursos visuais. Além disso, nessa mesma fala, essa professora diz que poderia trabalhar mais com o visual, apresentando mapas, por exemplo, mas que não o faz porque não sabe se isto contribuiria muito com o aprendizado do seu aluno. Já apontamos anteriormente a importância de recursos visuais na educação de crianças surdas, além de outros recursos e a comunicação multimodal, porém, esta pesquisa nos mostra que muitas vezes tais estratégias não são utilizadas pelos professores.

Apesar de não oferecerem recursos e estratégias que valorizem as identidades dos alunos e seus traços culturais, os professores atribuem o baixo rendimento de Pedro ao desinteresse e falta de responsabilidade do mesmo. Muitas vezes, esse desinteresse e mal desempenho de alguns alunos são reflexos das aulas que podem estar desconectadas com suas realidades e seus anseios. Nesse sentido reforçamos as ideias propostas por Canen & Xavier (2012) de promover uma educação inclusiva multicultural, com atenção às culturas e especificidades dos alunos, e a necessidade dos professores incorporarem em suas práticas modos de valorizar as vivências dos alunos e as diversas culturas que convivem em um mesmo espaço escolar, assim como autores (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN, 2008) que apresentam ideias de práticas pedagógicas que possuem esses potenciais multiculturais. Nas entrevistas e em várias sessões de observação foi possível verificar esse discurso de conferir o fracasso escolar do aluno com implante ao seu desinteresse e falta de empenho individual.

O Pedro é muito fraco. Ele não demonstra interesse, entendeu? Porque, assim, a gente já teve aluno com deficiência, mas que corria muito atrás: eles mesmos já queriam sentar na frente, eles mesmos, no caso de cego, já pediam pra alguém ditar, os próprios alunos já tinham a dinâmica; quem

sentava do lado já era para ajudar. Se era exercício, eles mesmos chegavam com a folha e falavam “Aqui professora, para o pessoal transcrever” Então, assim, tem aluno com deficiência que corre atrás e tem aluno que deixa pra lá. Ele mesmo deixa pra lá. Ele só veio sentar na frente depois de muita insistência, a gente chamava ele para sentar aqui na frente e ele não queria, queria ficar na bagunça. Ele ficava o tempo todo conversando, lá ao modo dele. Então eu acho que isso dificulta muito a aprendizagem dele, não demonstra interesse. (Entrevista com prof. Ciências)

O Pedro é excluído por conta dele. O outro aluno surdo, por exemplo, era bem incluído, O Pedro não, por conta dele, ele não; acaba interagindo, porque ele não consegue captar por Libras nem pela fala, não consegue se comunicar comigo. Acho que ele acaba ficando excluído, mas também porque ele não corre atrás. (Entrevista com prof. Ciências)

Acredito que esses comportamentos não são normais, nem de aluno normal, talvez se ele melhorasse o comportamento, ele melhoraria bastante. (Entrevista com a coordenadora)

O que eu vejo nas aulas de português é que ele fica bem aquém, não consegue fazer uma referência do texto. Por exemplo: se eu coloco “as crianças foram à praia” e pergunto como estava o tempo, ele não sabe responder a uma questão dessa. Então ele tem dificuldade de fazer referência, de interpretar certas questões mais complexas que exigem um raciocínio maior, ele tem essa dificuldade. Agora perguntas diretas, “Maria foi a praia. Maria foi pra onde? Aí ele responde: “- Praia.” Mas isso é uma interpretação primária. O 6º ano já exige essas inferências, uma interpretação mais complexa, não é aquela coisa de criança em fase de alfabetização. (Entrevista com prof Português)

Os discursos acima demonstram que de acordo com a percepção dos professores, Pedro não apresenta um bom desempenho em relação aos colegas de turma. Em todas as falas, os professores afirmam que o aluno é desinteressado, não “corre atrás”, e por isso, acaba sendo excluído nesse contexto escolar. A fala da coordenadora evidencia que o mau comportamento de Pedro prejudica-o e que caso ele melhorasse, seu desempenho seria melhor. Nesta mesma fala, ela diz, “nem de aluno normal”, reforçando a imagem de anormalidade, de deficiência de seu aluno surdo com implante coclear. A fala da professora de português nos mostra que esse aluno possui muita dificuldade em compreensão de texto, de modo que não consegue realizar inferências, somente realiza interpretações primárias, como é exigido de uma criança ainda em fase de alfabetização. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da criança surda deve ocorrer de forma que ele consiga estabelecer sentido, por isso, é ideal que o professor de língua portuguesa trabalhe com os gêneros discursivos, ou seja, trabalhar a língua em contextos reais de comunicação. Pesquisas (KELMAN, 2011; KARNOPP, 2012; KARNOPP & PEREIRA, 2012; GESUELI, 2012;

GÓES & TARTUCI, 2012) apontam para o desafio do letramento em crianças surdas e apresentam alguns encaminhamentos metodológicos.

Os dados nos mostram que não são somente recursos que faltam nesse contexto, faltam estratégias, metodologias desses professores para atenderem ao aluno com implante coclear para que seja realizada de fato uma inclusão multicultural. Perguntamos aos professores o que eles achavam desse movimento de inclusão de alunos surdos e alunos surdos com implante coclear em classes comuns, e a maioria se queixa de falta de preparo para lidar com a situação. Vale lembrar que a escola pesquisada é uma das escolas municipais que mais recebe alunos com necessidades educacionais especiais e que conta em sua estrutura com uma sala específica para o atendimento dessas crianças, a sala de recursos multifuncionais.

O que eu acho da inclusão em geral é que nem todo aluno está incluído, deveria estar incluído, porque nem todos conseguem tanto se socializar, mas não só isso. Nós não temos um treinamento adequado, então tem aluno que fica perdido em sala de aula. Tem alunos que eu acho que invés de serem incluídos, eles são excluídos. (Entrevista prof de Ciências)

Eu não acho que a inclusão dele seja inadequada não. Eu acho que falta ele mesmo fazer a parte dele e aí a gente poderia fazer melhor a nossa também. Eu acabo muito não sabendo como articular os conteúdos com ele, como desenvolver as coisas com ele. (Entrevista prof de Ciências)

Essa política de incluir esses alunos que caem de paraquedas nas turmas regulares, isso não está funcionando. Eu acho positivo essa questão de agruparem, deles participarem, porque na vida não vão dividir espaço para quem tem deficiência e para quem não tem. Mas tem que dar suporte. Tem que dar uma estrutura para ajudar, porque só jogar ele ali no meio dos outros, ele não vai avançar. Ele está muito limitado e eu nem os outros professores temos tempo de ficar dando esse atendimento especial porque as turmas estão muito trabalhosas. Cada ano está piorando então você fica sem saber o que vai fazer. (Entrevista prof de Português)

Podemos notar que os professores não se sentem ainda preparados para lidarem com a inclusão escolar, pois não sabem o que poderiam fazer para incluir de fato um aluno com necessidades educacionais especiais. A professora de Ciências afirma não concordar em relação à inclusão de todos os alunos, já que para ela, muitas vezes, o que acaba ocorrendo é sua exclusão, pois não consegue acompanhar e se desenvolver satisfatoriamente. Por outro lado, a mesma professora afirma não ser inadequada a inclusão de alunos com implante coclear, mas no caso de Pedro, ele não é verdadeiramente incluído por não se dedicar, não “fazer a parte dele”. De acordo com essa professora, se o aluno “fizesse sua parte”, os professores fariam melhor a parte deles. Esse discurso revela que a professora em nenhum

momento coloca sua prática em reflexão, mas transfere a responsabilidade pelo fracasso do aluno ao próprio aluno que não se dedica, culpabilizando-o. Com isso, nos indagamos: Não seria possível fazer o processo inverso? Esse professor não poderia se empenhar para atrair Pedro, para que ele tivesse mais vontade e motivação para aprender? Entendemos que apesar de inúmeros problemas estruturais da escola, falta de recursos, entre outros aspectos que dificultam o trabalho do professor, é possível incorporar na prática docente meios para promover uma inclusão com respeito às diferenças e culturas de seus alunos, ou seja, promover uma educação multicultural.

4.2.2 Avaliação e desempenho escolar do aluno com implante coclear

Muitas escolas, atualmente, trabalham com um modelo de avaliação que tem sido alvo de inúmeras discussões no meio acadêmico e entre muitos professores que atuam com essa realidade. Tal discussão se dá, principalmente, porque não é fácil encontrar a melhor maneira de mensurar o que um aluno aprendeu ou não conseguiu atingir em determinado ciclo. Além disso, o conceito de avaliação foi construído historicamente e é carregado de sentidos, principalmente porque esteve estritamente relacionado à ideia de julgamento e/ou poder. (FORQUIN, 1993; LUCKESI, 1998; FOUCAULT, 2011).

Diversos autores (LUCKESI, 1996; MELCHIOR, 1999; PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 1999; 2001) questionam os sentidos do termo avaliação e problematizam a maneira como tem sido realizado esse procedimento ao longo dos anos. Muitas vezes, a verificação da aprendizagem dos alunos ocorre arbitrariamente, de modo que seu objetivo acaba sendo o de medir e classificar os sujeitos, fato que pode trazer consequências ao desenvolvimento de crianças, como problemas de autoestima e falta de motivação no estudo. Perrenoud (1999) aponta que a avaliação pode seguir duas lógicas: uma que pretende selecionar e a outra que está a serviço das aprendizagens. A avaliação que está a serviço da seleção procura medir o rendimento e acaba por promover determinada hierarquização. Já a outra perspectiva, centra-se no caráter formativo, procurando dar apoio necessário aos alunos e professores, buscando alternativas pedagógicas nesse processo educativo.

As críticas à avaliação voltam-se, principalmente, ao procedimento de selecionar, aferir, classificar, julgar e hierarquizar os alunos. Porém, o que a maioria desses autores e pesquisadores propõe é a reflexão sobre esse procedimento e a mudança do enfoque na avaliação, e não na eliminação da mesma. Portanto, a maioria não sugere a eliminação da avaliação e a aprovação automática dos alunos, mas que a avaliação esteja sempre a serviço

da aprendizagem. Para que isso seja possível, é necessário que o professor reflita constantemente sua prática pedagógica e procure a melhor forma de estimular e favorecer o desenvolvimento de seus alunos. Nesse sentido, é necessário que esses docentes concebam a avaliação como um processo contínuo, que não termina em uma “prova” ou “teste” no qual será atribuído determinado conceito.

À medida que o acesso à escola foi sendo democratizado, aumentou o número de crianças que não conseguiam corresponder às avaliações classificatórias. Nesse contexto, pessoas que tinham sido excluídas por anos do contexto escolar, foram sentindo dificuldade em acompanhar o padrão exigido pelas escolas. Entre elas, destacam-se crianças de classe popular e/ou com algum tipo de deficiência. Por isso, foi necessário repensar tal modelo para atender a esse público e realizar de fato a educação para todos os sujeitos, como propôs Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Avaliar alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da inclusão tem gerado inúmeras discussões e questionamentos, principalmente em um ambiente que costuma trabalhar com avaliações classificatórias. Esses alunos, em alguns casos, no município do Rio de Janeiro, realizam as avaliações com adaptações feitas pela sala de recursos multifuncionais, individualmente ou em pequenos grupos. Com isso, eles têm a oportunidade de realizar tal procedimento com atenção de um professor especializado que irá procurar a melhor forma de avaliá-lo. Porém, em alguns casos, o aluno realiza a avaliação junto com os demais alunos, sem qualquer tipo de adaptação, o que gera resultados inferiores em relação à expectativa do professor e em relação aos demais colegas da turma. Quando isso ocorre, gera um questionamento entre o corpo docente, entre aprovar automaticamente, mesmo sem o aluno ter atingido o conceito exigido, ou reter esse aluno sem ter sido realizado outro procedimento avaliativo que leve em consideração suas necessidades individuais. Em ambos os casos esse aluno acaba tendo seu desenvolvimento comprometido. Sobre o primeiro caso, em relação ao aluno surdo, Kelman (2011) comenta que:

Uma crítica que se pode fazer à prática pedagógica existente é a de promoção fácil do aluno surdo, aprovado para a série seguinte sem suficiente domínio dos conteúdos escolares da série anterior. Isso traz implícita a descrença do professor de que o aluno surdo possui real capacidade de aprendizagem. No dizer de uma professora: ‘É válido se os professores que trabalharem com eles o fizerem com responsabilidades. Só empurrar não vale’ (p. 202).

A autora afirma que aprovar automaticamente um aluno surdo sem que tenha sido constatado o domínio exigido de determinada série é um erro, já que pressupõe na visão do professor que esse aluno não é capaz. Isso poderia ser responsável pela baixa autoestima do aluno surdo em relação ao ouvinte e em uma consequência negativa em seu desenvolvimento. As sessões de observações, entrevistas e depoimentos da presente pesquisa demonstraram essa dificuldade que os professores encontram em relação à avaliação do aluno surdo com implante coclear:

Ele tem direito a uma prova diferenciada sim, com imagens, algumas eu até faço, mas normalmente quando eu percebo que, porque eu não tenho tempo de ficar lá toda hora trocando prova ele faz da turma regular, ele acaba fazendo. Ele tem direito de vir aqui pra fazer aqui, ele não quer vir, ele reluta mesmo. Porque todo aluno especial vem fazer a prova com a gente e ele não vem; não quer vir; não precisa. Ele sempre diz: “não, não quero, não preciso não. Vou fazer aqui mesmo”. Então, é muito complicado muito mesmo. Como é o primeiro ano dele aqui, eu creio que ele não passa porque ele está com dois “I” e com esse interesse que ele tem e que a família tem, se continuar nesse caminho ele realmente não vai ser aprovado. (Entrevista com prof sala de recursos)

Ele costuma fazer a prova na sala. Me parece que ele poderia fazer na sala de recurso, mas ele se recusa. A gente chegou até a questionar isso, mas me parece que ele não quer. Ele teria que sair da sala e ir fazer na sala de recursos e ele se recusa, quer fazer com eles, não tem compromisso nenhum, não se esforça. (Entrevista com prof de Ciências)

Em conselho de classe, acabei dando um conceito R para ele é mais pelo esforço, por ele estar vendo, mas não corresponde com o que ele sabe realmente, ele está muito aquém da turma. Nas provas ele consegue regular, pois acredito que devem facilitar o máximo possível porque não corresponde ao que ele apresenta em sala de aula, então claro que ela vai ficar dando uma ajuda especial. A gente avalia ele de uma maneira bem especial. Eu não vou exigir do Pedro os mesmos critérios de avaliações dos outros alunos, porque ele tem limitações dele e nós tentamos respeitar. Mas eu sei que ele iria estar muito mais a frente, iria evoluir muito mais se o município desse um suporte. (Entrevista com prof de Português)

Para você reter um aluno pressupõe que vai ter uma nova maneira de ensinar, de tentar novamente, de resgatar esse aluno, e vejo que com uma reprovação, o resultado vai ser o mesmo, ano que vem vai ser a mesma coisa, ele no 6º ano. Então, até a que ponto isso aí é válido? A gente questiona muito isso em conselho de classe, dele e de uma outra aluna que a gente tem na sala. O que a gente cobra, tem que ser uma cobrança diferenciada. (Entrevista com prof de Português).

As falas demonstram que os professores têm a informação que o aluno Pedro tem o direito de realizar uma avaliação diferenciada, na sala de recursos multifuncionais e com adaptações necessárias, como por exemplo, imagens, entre outros recursos. Porém, muitas

vezes isso não ocorre porque, de acordo com os professores, ele se recusa a fazer avaliação diferenciada. Porém, ao analisarmos as falas grifadas por nós, percebemos que o professor da sala de recursos afirma que algumas vezes não tem tempo de adaptar as provas, e por isso, ele realiza em sala de aula comum. Isso mostra que nem sempre é produzida uma avaliação diferenciada para esse aluno que acaba não correspondendo às expectativas dos professores e obtendo conceitos inferiores, relacionado aos outros colegas. A maioria dos docentes enfatiza a resistência de Pedro em sair da sala de aula para realizar as provas na sala de recursos. Eles atribuem tal resistência à falta de responsabilidade e comprometimento do aluno, mas em nenhum momento colocam essa questão em reflexão. Podemos pensar que Pedro pode se sentir excluído, “diferente”, deficiente em relação aos colegas, ao ser retirado de sala para receber acompanhamento especial. Como já foi dito, a escola deve trabalhar a inclusão desses alunos não como pessoas com deficiência, mas como sujeitos plurais, múltiplos, cada um com sua especificidade, e não reforçar a ideia de “deficiência” implícita em atitudes como essas que segregam e excluem determinados alunos. Essas avaliações poderiam ser realizadas ou refeitas no contraturno, no momento em que o aluno frequenta a sala de recursos, evitando a resistência que o aluno demonstra ter.

Para alcançarmos a inclusão pautada no multiculturalismo, é preciso repensar as questões relacionadas à inclusão. Canen (2009) analisa as tensões presentes no campo da avaliação e propõe que esta deve ser participativa, democrática, com os interesses dos profissionais de educação e de seus alunos. Além disso, Canen & Santos (2014) lembram que “é necessário construir práticas que além de valorizar esta diversidade, estejam comprometidas com o sucesso e não com o fracasso escolar, com a aprendizagem significativa e não com a simples memorização e automatização de conteúdos e ideias” (p.60).

A primeira fala da professora da sala de recursos demonstra que o aluno atingiu vários conceitos “I”, ou seja, insuficiente, o que representaria sua reprovação ao fim do ano. Porém, em nenhum momento foi falado sobre a possibilidade de avaliar esse aluno de acordo com seus interesses, sua cultura e suas necessidades. De acordo com Canen & Santos (2014):

Não há como negar as práticas avaliativas e suas diversas lógicas presentes na escola, mas torna-se urgente pensar a avaliação a partir de uma perspectiva de controle das aprendizagens, permitindo um acompanhamento do desenvolvimento individual dos estudantes, levando-se em conta a diversidade cultural presente na sala de aula e as possibilidades de crescimento e evolução dos discentes (p. 67).

Portanto, não estamos afirmando que Pedro deveria ser aprovado automaticamente, nem estamos negando a importância das práticas avaliativas, mas é necessário que essa avaliação seja responsável pelo desenvolvimento desse e de todos os alunos. As falas da professora de Português evidenciam maior preocupação em não reter o aluno, pois julga não ser a melhor maneira de colaborar com o seu crescimento. Por outro lado, o discurso desse professor revela que apesar de não ter intenção de reprovar, também não há novas estratégias para elaborar diferentes maneiras de ensinar e avaliar o aluno.

Algumas sessões de observação também revelaram questões para a reflexão sobre o processo avaliativo dos alunos, inclusive do aluno implantado.

Episódio 2 (abril de 2014)

A professora entra em sala e solicita que os alunos guardem o material e que permanecesse sobre a carteira somente caneta, lápis e borracha. As instruções eram para que se iniciasse um “teste” para avaliar a turma.

Prof de Matemática: *Vamos, arrumem as carteiras em fileiras, guardem o material que iremos começar!*

Nesse momento, todos os alunos arrumam as carteiras enfileiradas, inclusive Pedro.

Pedro: *Professora, onde eu sento?*

Prof de Matemática: *Aqui na frente, ao lado da minha cadeira.*

Nesse momento, Pedro pega seu material e senta-se próximo à professora. As provas são entregues e a turma permanece em silêncio. Pedro demonstra dúvida em entender o que era cobrado em algumas questões e solicita ajuda à professora. Ela faz pequenas instruções ao aluno, que parece continuar sem entender. Nesse momento, a professora afirma não poder “dar as respostas” para ele e pede para que continue realizando sua tarefa. Após 30 minutos, Pedro entrega sua prova.

Episódio 3 (abril de 2014)

A professora entra em sala, senta em sua cadeira e entrega os testes realizados na semana anterior. Na vez de Pedro receber sua nota, ela olha para a pesquisadora e diz em voz alta que ele teria ido muito mal.

Prof. de Matemática: *Olha, ele foi muito mal, tirou 3,5 numa prova fácil dessas.*

Todos os alunos recebem e guardam rapidamente as avaliações, já que o professor não realiza a correção da avaliação com a turma, e já solicita que eles façam exercícios do livro, para melhorarem as notas dos testes. Nesse momento, um aluno da turma pergunta se era preciso copiar os enunciados no caderno ou era somente para escrever os cálculos, e o professor responde:

Prof. Matemática: *Eu já falei mil vezes isso! Vocês estão surdos?*

Após essa fala, a turma inicia a tarefa silenciosamente, mas logo é interrompida com o sinal que marcava o término da aula. A atividade ficou para ser feita no próximo encontro.

Análise:

Os episódios 2 e 3 demonstram a fragilidade no processo de avaliação do aluno surdo com implante coclear e o despreparo de alguns docentes em lidarem com alunos surdos incluídos. Podemos observar no episódio 2 que o próprio aluno pergunta à professora onde deve se sentar, ou seja, demonstra possuir consciência de seu direito de realizar uma avaliação diferenciada, e solicita o seu auxílio. Vimos que Pedro realizou a prova da mesma forma que os demais alunos, sem uma adaptação ou instrução específica e não foi solicitada uma adaptação deste material aos professores que atuam na sala de recursos. Ficou constatado no episódio 3 que Pedro não obteve um bom desempenho na prova e a professora se queixa que ele tenha obtido esse resultado, já que considera a avaliação de nível fácil.

A partir das análises podemos concluir que o processo educativo deve pautar-se no pressuposto de que a escola é um ambiente multicultural e, por isso, os professores devem refletir sobre sua prática de modo a assegurar a todos os alunos a melhor forma de garantir sua aprendizagem, respeitando suas singularidades. Sobre isso, Canen & Santos (2014) afirmam que:

Encarar a escola como um espaço pluri/multicultural torna-se imprescindível na configuração do ato pedagógico, inclusive no que diz respeito à avaliação, pois é a partir dela que poderá ser delineado, construído e ressignificado não só o currículo escolar, mas todo o processo ensino-aprendizagem (p. 55).

Para garantir que a avaliação nesses pressupostos multiculturais seja garantida, é necessário que o professor não utilize o erro do aluno como parâmetro para classificá-lo ou reprová-lo, mas que sirva como ferramenta para que ele reveja sua prática e pense em novas formas de ensinar e avaliar seus alunos. Os episódios acima mostraram que, no momento em que a professora de Matemática devolve as provas aos alunos e não realiza uma correção, ou

retoma os erros, ela deixa de contemplar o papel de avaliação formadora. Portanto, como pontua Romão (2005), essa avaliação deve ser “uma reflexão problematizadora coletiva, ao ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retome o processo de aprendizagem” (p. 102). Seria necessário que os as dificuldades encontradas no teste aplicado pela professora fossem retomadas para que o próprio aluno conseguisse refletir sobre seu erro e de fato aprender. Além disso, o episódio 3 demonstra por meio da fala da professora de matemática um preconceito referente à surdez, ao perguntar aos seus alunos se eles eram surdos, já que a professora teria falado anteriormente e os alunos não teriam entendido. Isso reforça o estereótipo que surdos são incapazes de compreender o que é dito, necessitando que o ouvinte repita várias vezes a mesma informação para que ele possa compreender.

4.2.3 Identidades de pessoas surdas com implante coclear

Questões relacionadas à identidade são discutidas sob diversas correntes teóricas e concepções. Em relação à surdez, esse conceito geralmente está relacionado ao uso da língua de sinais e ao pertencimento e luta pelos direitos da comunidade surda. Considera-se a existência de múltiplas identidades surdas, sendo elas heterogêneas e multifacetadas. Perlin (1998) classifica a identidade surda em cinco categorias:

1 - Identidades surdas (identidade política): Estariam ligadas às questões políticas e relacionadas a surdos pertencentes à comunidade surda com determinados traços culturais. Nessa categoria, os surdos utilizam somente a língua de sinais e seu canal com o mundo é o visual;

2 - Identidades híbridas: Estariam ligadas aos surdos que nasceram ouvintes e depois se tornam surdos. Nesses casos, usam a língua de sinais ou oral para captar a mensagem;

3 - Identidades de transição: Vivem em um momento de transição de identidade surda e ouvinte, geralmente são surdos que começam a se aproximar da comunidade surda, ou aqueles que se afastam dela;

4 - Identidade incompleta: Aquela dos surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda, nesses casos, os surdos vivem sob uma ideologia latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante;

5 - Identidades flutuantes: Pertencem a surdos que não mantém contato com a comunidade surda e seguem a representação das identidades dos ouvintes. De acordo com essa percepção, as identidades surdas serão definidas de acordo com o meio em que vive. Nesse sentido, Perlin (1998) aponta que um surdo que convive no meio de ouvintes e

considera sua condição uma deficiência, irá desenvolver uma identidade nessa ótica, já aquele que convive com outros surdos e constrói uma consciência de seus direitos e diferença linguística, irá constituir sua identidade de acordo com tal visão. Contudo, a autora afirma que as identidades não são fixas, preferindo o termo identidades no plural, já que considera que a identidade surda aparece em múltiplas representações.

Utilizaremos nesta pesquisa o termo identidades também no plural, porém com uma concepção diferente da utilizada por Perlin (1998). Consideramos, aqui, as identidades surdas não como uma identidade que aparece em múltiplas representações, mas identidades que estão em constante processo de transformação. (MC LAREN, 1999; CANEN, 2007; 2012; CANDAU, 2012). Tais autores nos ajudarão a refletir sobre a questão identitária de um aluno surdo oralizado com implante coclear. Em alguns trechos das entrevistas e observações foi possível perceber no discurso dos professores dúvidas em relação à identidade desse aluno: Seria ele surdo ou ouvinte? Como usar estratégias específicas para surdos se ele não possui língua de sinais? Esses foram alguns questionamentos dos professores que tentaremos discutir a seguir.

Ao perguntarmos quais eram as maiores dificuldades no trabalho com o aluno com implante coclear, a professora da sala de recursos já indaga a questão da identidade:

No caso Pedro, não frequenta a sala, ele vem quando quer, ele não se vê como surdo, mas também não se vê como ouvinte, porque ele não entende nada do que está sendo falado, ele não usa aparelho porque tem vergonha, vive com o aparelho dentro da mochila e fica difícil qualquer tipo de trabalho, porque ele quer sentar onde ele quer, ele tá na fase de adolescência em que ele se sente independente, então.

(...)

Não tem língua de sinais e pouco entende, é pior que o surdo mesmo. Porque o surdo ele realmente vai pela língua de sinais e chega lá, ele tem a primeira língua dele, agora o Pedro... sei lá... (Entrevista com prof – sala de recursos)

Logo no início da fala, a professora diz que o aluno não se considera ouvinte, mas também não se considera surdo. Quem seria, então, esse sujeito com implante coclear? Deveríamos considerá-lo surdo ou ouvinte? Partimos do pressuposto que não é prioridade classificar a identidade desse aluno, mas pensar estratégias que possam atender às suas necessidades educativas. Existem alunos surdos com implante que possuem outras necessidades e, portanto, outros recursos devem ser utilizados em seu processo ensino-aprendizagem. Existem pessoas que utilizam o implante, mas permanecem utilizando a língua de sinais, e outras que não tiveram acesso a essa língua e utilizam a fala. É necessário pensar

meios de atender a essa diversidade existente em sala de aula, em vez de culpar os alunos por não terem definidas suas identidades ou não corresponderem às expectativas da escola. Cabe salientar que em relação à inclusão de crianças com surdez, há poucos documentos e orientações sobre as necessidades de crianças oralizadas. A maioria dos documentos tem como parâmetro a inclusão de crianças que possuem língua de sinais.

No segundo trecho destacado, a professora também evidencia que não considera o aluno como surdo ao dizer que ele “é pior do que surdo mesmo”. Nessa fala, ela demonstra que pelo fato de o aluno não ser surdo, ele não utiliza a língua de sinais, e isso acaba dificultando sua aprendizagem. Porém, vale ressaltar que alunos que utilizam o implante não deixam de ser surdos e podem utilizar a língua de sinais como meio de comunicação com o mundo. Muitas famílias, porém, por negarem a surdez do filho, recorrem ao implante como forma de corrigir uma deficiência e pensam que ao ser implantado, seu filho torna-se ouvinte. Tudo isso acaba gerando na criança um desconforto e uma constante busca pela identidade. Além disso, como já foi dito, defendemos aqui uma identidade pautada no multiculturalismo crítico e, portanto, “ao compreender que as identidades são constituídas na pluralidade, desafia-se o congelamento das mesmas, bem como as narrativas que constroem preconceitos e dicotomias entre negro e branco, homem e mulher e assim por diante” (CANEN & CANEN, 2005b, p.43). Os discursos dos professores evidenciam essa dicotomia latente entre ouvintes x surdos que acaba sendo responsável por um processo de exclusão do aluno que não se enquadra em nenhuma dessas classificações. Podemos notar essa dicotomia presente nos discursos a seguir:

Eu acho que ele tá muito perdido, ele não se vê como nada né? Porque no final ele é surdo? Você pergunta a ele. Ele não se considera como surdo e o pior nem a família o considera surdo. Ele é implantado. Ele é implantado e não precisa de língua de sinais. Infelizmente isso é o maior problema.

E aí ele fica realmente um estrangeiro numa turma, é complicado demais, eu não sei realmente o que vai ser do Pedro. Aqui a gente ainda fica assim: batalhando, chamando mãe, conversando, tentando, eu fico pedindo ao IHA⁷, um intérprete pra ele, fico brigando com a mãe porque tem um profissional aqui específico surdo, aí ele não quer porque ela vai tá incluindo a Libras e não é interessante pra ela. (Entrevista com prof da sala de recursos)

Ele não se aceita como surdo, tem vergonha, não quer usar o aparelho, guarda na mochila, aí fica difícil pra gente trabalhar com ele, né? Se pelo menos ele usasse, iria ajudar. (Entrevista com prof. de Matemática)

Ele não é surdo, não usa língua de sinais, poderia ser ouvinte se usasse o implante, mas não usa, quer dizer, nem uma coisa nem outra, o trabalho

⁷ IHA- Instituto Helena Antipoff- É um centro de referência do município do RJ responsável pelo acompanhamento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação.

realmente fica difícil pra gente. Não usa Libras e tem dificuldade em entender o que a gente fala. (Entrevista com professora de inglês)

Destacamos alguns trechos que revelam a necessidade que alguns professores têm em classificar o aluno como ouvinte ou surdo. Na última fala, a professora de inglês chega a afirmar que Pedro não é surdo, uma vez que não utiliza a língua de sinais e que, caso ele usasse o aparelho, poderia ser ouvinte. Como já foi dito, o uso da língua de sinais não é o único responsável para categorizar a identidade surda. Outro mito é que o implante seja responsável por tornar a criança ouvinte. Algumas pessoas que defendem a língua de sinais como única língua legítima para os surdos afirmam que somente adquirindo esta língua, considerada “natural”, o surdo constituirá uma identidade surda, já que ele não é ouvinte (PERLIN, 1998; MOURA, 2000). Segundo Maher (2001) “A construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso” (p. 135). Concordamos com Santana & Bergamo (2005) ao afirmarem que “a linguagem oral também pode constituir a identidade do surdo, e não só a língua de sinais, a partir do momento em que o surdo dela se apropria e a molda para construir e marcar sua identidade” (p. 570).

Reforçamos a ideia que aqui defendemos de que as identidades não são rígidas e que não podemos classificar um sujeito somente com base na dicotomia ouvintes x surdos como se somente estes fossem responsáveis pela constituição da identidade. Cabe reforçar que as pessoas surdas também desempenham diferentes papéis sociais, entre os quais, diferentes visões políticas, religiões, orientações sexuais, etnias e gênero.

Por meio de anos de luta pela legitimação de seus direitos, a comunidade surda já alcançou muitos avanços no que se refere à educação. Hoje, temos como um marco nesse avanço o Decreto Nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. O Decreto constitui um marco da política educacional do Brasil, pois está relacionado à garantia dos direitos dos alunos, à formação dos professores, à gestão escolar e a qualidade da educação. A partir da regulamentação dessa lei, é garantida a oferta da língua de sinais aos alunos surdos, que dá o acesso à comunicação e à informação no processo educacional. Por outro lado, em busca desses direitos, muitos surdos acabam congelando as identidades e desconsiderando a complexidade cultural que estão envolvidas na constituição das identidades (CANEN, 2007).

Nossa legislação garante o acesso a um ensino de qualidade para pessoas surdas, mas aquelas que não têm acesso à língua de sinais acabam sendo excluídas desse processo. Com isso, muitos professores sentem-se inseguros e queixam-se de não estarem capacitados para

lidarem com essa realidade. Quando o aluno não possui Libras, e não tem o acompanhamento de um intérprete, os docentes ficam se questionando qual seria a melhor maneira de conseguir mediar a aprendizagem desse sujeito surdo que é oralizado, mas apresenta muita dificuldade de compreensão e não tem um bom desempenho escolar. Podemos perceber essa dificuldade dos professores nas falas a seguir:

Nós ficamos meio sem saber como ajudar ele. Peço pra ele botar o implante, tento falar pausadamente para ele fazer leitura labial, mas sei que não é o suficiente. (Entrevista com prof-Português)

Foi conversado com os professores, nós fizemos algumas orientações aos professores: que ele sentasse na frente, que eles cobrassem que ele usasse o aparelho, que há uma questão de resistência em usar, falassem olhando diretamente para ele.

(...)

Me falta um pouco de informação sobre o implante coclear, tentamos ajudar, mas não sabemos se estamos no caminho certo. (Entrevista com a coordenadora)

Não sei se, se ele usasse a Libras ele estaria melhor, porque não conheço outro aluno implantado que tenha tido mais sucesso. Sei que fico sem saber como agir com ele, ele não atrapalha a aula, mas também não participa. (Entrevista com prof. Ciências)

Os trechos acima demonstram que faltam informação e formação dos professores sobre como pensar em meios que possam favorecer o aprendizado desse aluno que não usa língua de sinais. Salientamos aqui a importância de que os docentes reflitam sua prática e tentem incorporar estratégias que valorizem as diferenças, identidades, culturas e necessidades de todos os alunos. Vimos que aos surdos implantados oralizados e que não possuem língua de sinais têm sido negado seu direito de uma educação de qualidade, em que são respeitados em sua especificidade. Nesse sentido, recorreremos ao multiculturalismo crítico, que de acordo com Canen (2008) procura “entender as formas de pensar destes grupos, seus universos culturais, bem como questionar a extensão em que suas vozes estão representadas ou silenciadas em currículos e práticas educativas” (p. 60). Por isso, reforçamos a ideia de se promover uma educação inclusiva multicultural que dê suporte para a inserção de todos os alunos, todos os grupos e minorias no espaço escolar.

Além do trabalho realizado nas escolas, é essencial que a família tenha participação efetiva no processo de inclusão desses alunos e seja aliada à escola na busca dessa educação de qualidade. Mas, em alguns casos, essa responsabilidade é transferida somente à escola, o que acaba dificultando esse processo inclusivo.

4.2.4 Participação da família

Aproximadamente 95% das crianças que nascem com surdez severa ou profunda são filhas de pais ouvintes (KELMAN, et al. 2011) o que gera, em alguns casos, a não aceitação da condição e diferença linguística de seus filhos. Esse processo de aceitação pode demorar algum tempo, o que acaba prejudicando o desenvolvimento linguístico da criança na idade correta. Isso ocorre porque a criança surda deve ter o contato com a língua de sinais nos primeiros anos de vida, porém, como essa não é a língua de seus pais, esse contato acaba sendo prejudicado. Além disso, muitas famílias não procuram inserir seus filhos logo nos primeiros anos à comunidade surda para que possa desenvolver sua língua, por acreditarem que eles devem desenvolver primeiro o português. Com isso, muitos recorrem à oralização, acompanhamento fonoaudiológico, aparelhos auditivos, implante coclear, entre outros recursos, com a expectativa de que possam ouvir.

É importante que as famílias busquem meios para que essa criança tenha o acesso à língua de sinais de forma natural, por meio do contato com outras crianças e adultos surdos. De acordo com Quadros (2012) a criança surda deve ter a oportunidade de desfrutar o encontro surdo/surdo, mas que muitas vezes, acaba não ocorrendo pelo receio de alguns pais ouvintes. É importante que esses pais entrem no mundo visual de seus filhos, busquem informações e aprendam também a língua de sinais para que possam estabelecer uma melhor comunicação no ambiente familiar.

Pesquisas (FERRINI, 2003; KELMAN, et al, 2011) apontam a dificuldade de muitas famílias nesse processo de aceitação da surdez a partir do nascimento da criança. Ferrini (2003) aponta esses sentimentos que surgem após a quebra da idealização que muitos pais fazem de seus filhos:

Os pais apresentam sentimentos que oscilam entre a esperança de que a situação não seja o que realmente aparenta ser e o discernimento de que alguma coisa esteja errada. Esses sentimentos cessam com a confirmação do diagnóstico, em que os familiares experienciam sentimentos de tristeza e 'luto' pela perda do filho idealizado (p.18).

Segundo essa autora, após o diagnóstico da surdez, essa família ouvinte passa por momentos de angústia, revolta e rejeição. Ferrini (2003) comenta que, nesse momento, os pais recorrem a informações de profissionais de audiologia que geralmente os orientam a trabalhar a oralização e escolher recursos no intuito de “corrigir” uma deficiência. Há resistência à

língua de sinais e dificuldade em aceitar a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença linguística.

Por essas razões, atualmente, presenciamos muitas crianças surdas em idade escolar sem o domínio de Libras, e com visíveis atrasos também quanto à língua portuguesa, o que gera dificuldades no processo ensino aprendizagem, inclusive no trabalho dos professores. Muitas crianças surdas entram para a escola sem ter adquirido língua alguma, e muitas delas, carregam esse atraso por todo seu período escolar. Nesse contexto, os professores e gestores apresentam muita dificuldade em estabelecer metodologias que possam atender a esse público, e o próprio aluno sente-se desmotivado em uma escola em não consegue se comunicar com seus colegas e professores.

Por outro lado, surdos que possuem acesso à língua de sinais e já têm internalizada a estrutura dessa língua, desenvolvem com maior facilidade a língua portuguesa (QUADROS, 2012) e apresentam melhor desempenho escolar. Portanto, é fundamental a participação da família no processo de escolarização da criança surda, incentivando os estudos e estimulando o aprendizado da língua de sinais. As entrevistas com os docentes desta pesquisa mostram que a escola recorre à família que, muitas vezes, se ausenta da responsabilidade de educar e demonstra resistência à língua de sinais e à frequência de seu filho à sala de recursos:

Chamei a mãe, comuniquei sobre sua dificuldade aqui na escola, estou chamando novamente pedindo para ela vir aqui pra gente conversar sobre a situação dele e nem assim ela vem. Falta a família também aceitá-lo como surdo. (Entrevista com prof. sala de recursos)

Eu nunca tive contato com a família, eu já soube que a família não aceita, então não traz pra sala de recursos, não vem. Tem instrutora surda para auxiliar à tarde, e ele não vem.

(...)

Eu acho que falta uma maior participação da família, que poderia contribuir muito com o material, não deixar ele faltar, perguntar aos professores: professora, ele consegue, não consegue? Orientar para ele usar o implante coclear, direcionar, incentivar para um curso de Libras. Então acho que a família está muito conivente com isso aí, não sei se conivente é a palavra certa, mas acomodada, sei lá. Acho que falta a participação da família nesse contexto aí. (Entrevista com prof -Ciências)

Ele tem faltado bastante. Eu até chamei o pai. Eles estão separados, mas quem cuida de toda essa parte da saúde é o pai. Quem resolveu o implante coclear, quem leva ele a Campinas para consultas é o pai. A mãe não sabe dar informações referentes ao tratamento, mas ele mora com a mãe. Eu tive conversando com o pai, porque ele andou faltando, até avaliações e ele justificou dizendo que foi a gente que orientou a procurar tratamento de fono, psicólogo em algum lugar. (Entrevista com a coordenadora)

Ele tem o problema da família. Eu já chamei aqui umas 2 ou 3 vezes, mandei vários bilhetes. Parece não ajudar tanto. Uma vez o pai veio aqui e eu reclamei que ele não estava usando o aparelho. O pai se voltou para o Pedro e disse: - Eu já não falei que você tem que vir todo dia com o aparelho! “Eu vou ter que ficar igual uma babá atrás de você?” Sabendo que ele precisa de uma atenção especial, o que custa a família olhar e falar: “cadê seu aparelho, bota o aparelho”. Uma simples coisa pode fazer a diferença muito grande. Se ele escuta pouco, não tem essa percepção, sem o aparelho fica pior ainda. (Entrevista com prof. Português)

Podemos observar que a escola solicita com frequência a participação da família, mas, na maioria das vezes, não é atendida. Na fala da professora da sala de recursos, podemos notar que há preocupação do docente em estabelecer um diálogo com a mãe, já que solicitou sua presença para conversarem, mas até aquele momento, esse encontro não tinha sido realizado. Os professores comentam que a família demonstra resistência em aceitar a surdez do filho e, por esse motivo, acaba não o orientando a frequentar a sala de recursos multifuncionais, a utilizar com frequência a parte externa do implante, a aprender língua de sinais e a manter contato com outros surdos na escola, inclusive com o instrutor surdo que a escola oferece.

A respeito dessa postura das famílias perante a surdez de seus filhos, Kelman et al (2011) afirmam que a maioria dos pais e mães não deseja conceber uma criança com surdez, já que ainda prevalece em nossa sociedade a visão de que uma pessoa bem sucedida é aquela que não apresenta deficiência nenhuma:

Em geral, a chegada do bebê que apresenta uma deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar, uma vez que antes do nascimento a criança é idealizada e sonhada. A família faz projetos para o seu futuro de acordo com os próprios conteúdos emocionais e desejos, o que é desestruturado com a presença de uma deficiência (p. 362).

Faltam informações a essas famílias para que possam perceber a surdez não com uma visão clínica, e sim com uma visão socioantropológica (SKLIAR, 1997). Mudando esta concepção, passa-se a entender a surdez por meio dos aspectos culturais e identitários, em vez de considerá-la como uma falta ou deficiência que necessita ser corrigida. A partir da fala da coordenadora, vemos que há falta de parceria entre os pais de Pedro no que se refere à educação e à reabilitação de seu filho. Os pais são separados, sendo de responsabilidade da mãe os estudos, já que o menino mora com ela. Por outro lado, é o pai quem se responsabiliza pelo tratamento fonoaudiológico e pelo implante coclear. A mãe não possui muito conhecimento sobre esses aspectos. Essa falta de diálogo entre eles dificulta o processo de

desenvolvimento do filho, já que a educação e o acompanhamento do implante devem ocorrer simultaneamente, em parceria.

Além disso, os professores se queixam da quantidade de faltas que Pedro tem, inclusive em avaliações. Cabe esclarecer que várias sessões de observações foram prejudicadas pelo número de faltas do aluno. Os pais precisam ter participação ativa na vida escolar de seus filhos, começando pela frequência no espaço escolar, incentivando o contato de seus filhos com outras crianças surdas para que possam conhecer e manter contato com sua língua espontânea que é a de sinais.

Isso não ocorreu com Pedro porque seus pais recorreram à cirurgia do implante coclear com a expectativa de que seu filho voltasse a ouvir, já que o menino nasceu ouvinte e ao completar quatro anos de idade perdeu a audição devido a uma meningite. (Informações obtidas por meio da direção escolar). Após um ano com a perda auditiva, ou seja, aos cinco anos de idade, a família recorreu ao implante coclear. O processo de alfabetização de Pedro ocorreu quando ele já tinha a surdez severa e usava o implante, o que acabou não ocorrendo de forma adequada. A criança surda é visual, ou seja, sua aprendizagem maior acontece por meio da visão, dessa forma, é necessário que todo o conteúdo de alfabetização seja associado à imagem e à língua de sinais. Porém, sendo a língua portuguesa uma língua oral auditiva, esse processo de alfabetização acaba ocorrendo essencialmente por meio do estímulo auditivo, reconhecendo os sons das palavras, método que para os surdos não representa vantagens. Esse processo de alfabetização de Pedro não ocorreu satisfatoriamente e ainda hoje, no 6º ano do ensino fundamental, ainda demonstra algumas dificuldades no que se refere à leitura e a escrita.

É relevante reforçar que a decisão sobre optar ou não pelo implante e sobre qual melhor método de aprendizagem de seus filhos, é dos pais. Afirmamos isso porque, atualmente, há muitas discussões de educadores, pesquisadores e entre os surdos em que um grupo condena a decisão da família por optar pelo implante e oralização e outro grupo que defende o implante e condena a utilização da língua de sinais, pois consideram que poderia ser responsável pelo atraso no processo de oralização das crianças. Defendemos nesta pesquisa que ao invés de colocarmos em evidência essas dicotomias: surdos x ouvintes, oralização x língua de sinais, devemos respeitar a escolha dos pais e do surdo e reforçar a ideia de que o implante coclear não exclui o uso da língua de sinais, mas pode ser mais um meio de comunicação e não fere a identidade surda, uma vez que concebemos as identidades sendo múltiplas, complexas e em constante processo de transformação.

4.2.5 Língua de sinais e implante coclear: rompendo com a dicotomia

As línguas de sinais, embora já fossem utilizadas pelos surdos há muitos anos, só foram reconhecidas como sistema linguístico na década de 60, a partir dos estudos do professor William Stokoe. Sobre isso, Sacks (2010) comenta que a partir da publicação do livro de Stokoe “Sign Language Structure” é que se comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos, tanto no léxico, quanto na sintaxe, além de gerar quantidades infinitas de proposições. Após esse estudo, a linguística foi aprimorando os estudos e hoje as línguas de sinais são consideradas legítimas e regulamentadas por lei. Atualmente já é comprovado que a língua de sinais apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e expressões metafóricas. Estudos (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997) apontam que esta língua é complexa e expressiva tanto quanto as línguas orais e, como todas elas, apresenta características próprias, variações linguísticas de acordo com a região. O que difere a língua de sinais das demais é a sua modalidade visual espacial, enquanto nas outras, a modalidade é oral auditiva. Estudos apontam, ainda, que a aquisição da língua de sinais como primeira língua pode favorecer na aquisição do português como segunda língua. De acordo com Quadros (2012), esses surdos poderão mais tarde transferir seus conhecimentos em língua de sinais para a escola:

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 o surdo sinalizar sobre eles (p. 196).

Apesar de tantos avanços nos estudos linguísticos e de já ser reconhecida legalmente, a língua de sinais aqui no Brasil ainda é vista por muitos ouvintes como uma forma simplificada do Português, e desvalorizada em contextos escolares. A língua Portuguesa ainda prevalece sobre a de sinais no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos, principalmente em escolas regulares no contexto da inclusão. Outro problema que vem sendo apontado por pesquisadores (GESUELI, 2012; QUADROS, 2012; LODI, 2013) é que mesmo respeitando a legislação, no que se refere à garantia da língua de sinais na escola, esta presença não é suficiente. De acordo com Quadros (2012) o bilinguismo para a educação de surdos nesse contexto tem sido estruturado garantindo o ensino do português como a principal língua de acesso ao conhecimento. Segundo essa autora:

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta políticas públicas de educação de surdos em nome da inclusão (p. 193).

Dessa forma, a língua de sinais ainda ocupa papel secundário nas escolas, enquanto a língua portuguesa impera, sendo responsável, muitas vezes, pela exclusão do aluno surdo cuja primeira língua é a de sinais. Assumindo essa perspectiva bilíngue, “a educação de surdos deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo” (QUADROS, 2012, p.197). Por outro lado, há que se pensar que existem muitos surdos cujo acesso à língua de sinais foi negado logo nos primeiros anos de vida e que chegam à escola sem esse conhecimento.

Propõe-se, portanto, pensar a respeito da inclusão de todos os alunos, surdos cuja primeira língua é a de sinais e surdos oralizados que não tiveram o acesso a sua língua natural. Não adianta garantir a presença da língua de sinais nas escolas somente por meio da presença de um profissional intérprete de língua de sinais, mas deve ser garantido o direito da criança surda manter contato irrestrito a esta língua logo na educação infantil. Porém, se essa criança não tiver tido esse acesso, deve-se garantir outros meios para sua educação, principalmente com recursos visuais e estimulando o contato com a língua de sinais por meio do instrutor surdo ou com o contato com outras crianças surdas que sabem Libras.

Ressaltamos a importância da língua de sinais no processo de escolarização de crianças surdas e vimos com esta pesquisa que muitos professores se queixam da dificuldade em suas práticas pedagógicas quando o aluno surdo não utiliza a língua de sinais:

Ele não sabe língua de sinais e isso dificulta nosso trabalho. Oferecemos uma instrutora surda aqui para acompanhá-lo, para que possa aprender Libras, mas ele não se interessa. (Entrevista com prof. sala de recursos)

Me comunico com ele por leitura labial, mas sei que isso não é o ideal para ele, o ideal mesmo seria se ele tivesse Libras, né, mas aí vem a questão da resistência dele. Mas eu também não sei Libras nem ele, então acontece que eu imagino que facilite, tenha facilidade, às vezes faço alguns desenhos, assim, na verdade eu nem sei o que ele não entende. Às vezes pela cara dele eu consigo perceber, mas acho que boa parte das coisas, acaba passando mesmo sem ele entender. (Entrevista com prof. Ciências)

É difícil a inclusão do Pedro porque não tem língua de sinais. Ele acaba não entendendo muita coisa do a gente diz... é complicado. (Entrevista com de prof. Matemática)

Nós oferecemos uma instrutora surda que também é oralizada, ela poderia trabalhar com ele, ensinar língua de sinais, mas ele não tem interesse. (Entrevista com a coordenadora).

Vimos por meio das falas que o aluno surdo que não tem acesso à língua de sinais, muitas vezes, acaba tendo seu processo de escolarização comprometido. Os professores se queixam que o desempenho de Pedro não é bom, principalmente, porque ele não tem oportunidade de expressar suas dúvidas, ou seja, participar ativamente das aulas por esse entrave na comunicação. Pelo fato do aluno ser oralizado, alguns professores se comunicam com ele falando pausadamente para que possa realizar a leitura labial, mas, muitas vezes, como aponta a professora de Ciências, mesmo com esse recurso, o aluno demonstra não ter compreendido determinadas mensagens. Algumas sessões de observação permitiram perceber essa dificuldade na comunicação entre Pedro e seus professores:

Episódio 4 (abril de 2014)

A professora de Ciências entra na sala, cumprimenta seus alunos e solicita que abram o livro na página referente ao conteúdo que ele explicaria. Nesse momento, Pedro olha para o lado, vê seus colegas abrindo o livro e faz o mesmo. A professora o auxilia abrindo seu livro na página correta e apontando com o dedo para a página.

Prof. Ciências: Quem gostaria de começar lendo o primeiro parágrafo?

Aluno x: Eu posso, professora?

Prof. Ciências: Sim, vamos lá! Primeiro parágrafo.

Um aluno começa a realizar em voz alta a leitura do livro e Pedro demonstra ficar um pouco desorientado. A professora coloca o dedo no livro dele para que possa ir acompanhando a leitura. Após a leitura de cada parágrafo, ela dá uma pausa para explicar o conteúdo para a turma.

Prof. Ciências: Vocês estão vendo essa figura? (diz a professora mostrando a figura do livro aos alunos, voltando-se a Pedro) Então, essa figura mostra as camadas do nosso planeta Terra.

Explicando com calma e pausadamente, ela tenta a todo o momento mostrar as imagens para que Pedro possa entender sua explicação, Além disso, faz alguns gestos e um desenho no quadro para melhor compreensão de seu aluno. Essas estratégias parecem prender a atenção de Pedro, que demonstra certo interesse pela aula. Em seguida, a professora volta-se para o fundo da sala, onde a pesquisadora estava sentada realizando as observações e diz:

Prof. Ciências: Está vendo, eu tento, mas sem Libras fica muito difícil!

Análise:

Percebemos que a professora demonstra preocupação em auxiliar Pedro em sua explicação, faz isso falando pausadamente voltado ao aluno, tenta mostrar as imagens do livro, faz gestos e tenta orientá-lo na leitura. Porém, ao explicar o conteúdo sobre o planeta Terra, poderiam ter sido utilizadas outras estratégias para auxiliar seu aluno, como por exemplo, selecionar diferentes imagens e projetar no *data show* disponível na sala para que o aluno surdo pudesse compreender melhor o que estava sendo dito. A imagem do livro era pequena e não tinha muitos detalhes, já que o principal do conteúdo constava na modalidade escrita. Outros desenhos e esquemas visuais poderiam colaborar para a participação de Pedro na aula. Ao dizer que sem a língua de sinais seu trabalho era difícil, a docente demonstra a dificuldade em estabelecer comunicação com seu aluno sem essa língua, já que, caso ele tivesse acesso, teria um intérprete que faria essa mediação.

Uma observação que vale ser mencionada é que em vários momentos os professores se queixam da dificuldade em se comunicar com Pedro, inclusive relatam que ele não participa das aulas, não expõe suas dúvidas e seus anseios. Porém, as sessões de observação puderam constatar que Pedro é oralizado e se comunica naturalmente com seus colegas de turma durante as aulas e no intervalo. Isso nos faz refletir sobre a importância do docente estabelecer um canal de comunicação com seu aluno implantado, preparando aulas que de alguma forma possam atrair esse aluno, estimulá-lo para o estudo. Como já foi dito, diversos recursos visuais, como imagens e vídeos poderiam colaborar nesse entrave comunicativo entre os professores e Pedro. Essa relação de interação entre esse aluno e seus colegas pode ser constatada no episódio seguinte:

Episódio 5 (julho de 2014)

A turma entra na sala após o sinal que marca o início das aulas e aguarda o professor. Alguns alunos sentam em suas carteiras e outros permanecem em pé brincando e falando alto. Pedro encontra-se nesse grupo em pé, brincando com seus colegas. Pedro volta-se para um colega apontando para seu braço e diz:

Pedro: Você está fraquinho, eu sou forte! (Pedro brinca com seu colega e ri por alguns segundos)

A professora de Ciências entra na sala e solicita que os alunos abram os cadernos para a verificação e correção da tarefa. Pedro volta-se para um colega e pergunta com clareza o que era para ser feito. Nesse momento, o colega explica a tarefa e Pedro a realiza.

Análise: O episódio 5 mostra que, apesar de não utilizar a língua de sinais, Pedro é oralizado e consegue se comunicar com seus colegas por meio da modalidade oral auditiva com o auxílio do implante coclear. Pedro pede aos colegas explicações que poderiam ser destinadas ao professor, mas que por algum motivo, ele prefere recorrer ao seu colega. Isso mostra que a relação de comunicação entre o aluno implantado com os professores não é satisfatória não somente pela ausência da língua de sinais, mas pela dificuldade que esses docentes encontram em estabelecer outras vias de comunicação com seu aluno, entre elas a fala pausada para que seja possível a leitura labial, imagens, entre outras estratégias, como já reafirmamos anteriormente.

Cabe destacar que o implante coclear poderia ser mais uma opção para o surdo se comunicar por meio da fala, mas ele não deve substituir a língua de sinais que é a língua onde o surdo pode se comunicar, expressar suas emoções e sentimentos espontaneamente. Alguns profissionais da saúde, entre eles médicos e fonoaudiólogos, orientam as famílias pós-implante que procurem desenvolver ao máximo a fala, com acompanhamento desses profissionais. Essa recomendação é válida, mas é importante que eles orientem as famílias sobre a possibilidade e importância da criança desenvolver, além da fala, a língua de sinais. É necessário um diálogo entre os profissionais da educação envolvidos na educação de surdos com os da área médica para que possam discutir os diversos caminhos e melhores escolhas para o pleno desenvolvimento da criança surda cuja família opta pelo implante coclear.

Por outro lado, muitos surdos ainda veem com resistência o implante coclear por acreditarem que esse recurso concebe a surdez como deficiência, em vez de considerá-la um aspecto cultural. Para eles, o implante inviabiliza o sujeito a reconhecer-se como surdo e a fazer parte da comunidade surda e a comunicar-se em língua de sinais. Nessa visão, surdos implantados estariam negando uma história cultural acerca da identidade surda, e se submetendo à hegemonia, à dominação da sociedade ouvinte, ou seja, sendo subjugados por seus valores e crenças. Rezende (2012) questiona a imposição do implante coclear aos corpos surdos em que a comunidade hegemônica ouvinte tenta normalizar os sujeitos surdos. Vale salientar que essa autora discute as implicações desse recurso, mas não o condena por considerar que a escolha é exclusivamente dos pais da criança. Acreditamos que, além de ser necessário respeitar a opção dos pais, é importante frisar que os discursos acerca do implante coclear devem estar centrados nas discussões relativas ao bilinguismo, no sentido de garantir

ao surdo o acesso à língua de sinais. Rezende (2012) comenta a respeito da resistência surda e a possibilidade do diálogo entre o campo da surdez e do implante coclear:

Se, para a idealização do resultado do implante coclear, houver a negação da língua de sinais, como os muitos discursos circulados e inscritos nos corpos surdos, as resistências surdas vão constituir uma constância, uma força e uma fúria contra o império do implante coclear. Se for possível uma negociação para que o bilinguismo reine no território do IC, talvez os mares da resistência surda sejam amainados. Mares amainados ou furiosos. Depende dos próximos discursos que vão ser circulados e inscritos na constituição dos sujeitos surdos (p. 155).

Rezende (2012) se coloca como parte da comunidade surda e militante de seus direitos. A autora comenta que há forte resistência por parte de muitos surdos em relação ao implante coclear, principalmente porque não há diálogo com os interesses da comunidade surda e por que, na maioria dos discursos sobre esse assunto, nega-se a possibilidade do surdo utilizar a língua de sinais. É importante que o campo da educação invista em pesquisas para que os discursos acerca do implante coclear não estejam mais ligados somente aos discursos médicos de normalização e reabilitação, mas que sejam respeitados os direitos adquiridos por meio de anos de luta dos surdos, principalmente no que se refere à língua de sinais. Por isso, é importante que se rompa com a dicotomia implante coclear x língua de sinais, mas que essas tensões possam ser superadas e que língua de sinais e língua portuguesas sejam aditivas e possam contribuir para o acesso dos surdos aos mais variados contextos e que o implante possa ser somente mais uma opção ao surdo e não a única.

5 CONCLUSÃO

Na história da educação de pessoas surdas houve recorrentes tentativas de normalização, em que discursos e práticas médicas e educativas tentam adequar aquele sujeito que não é considerado normal ao padrão ouvinte. Nesse contexto, incluem-se diversas técnicas de oralização, uso de próteses auditivas e implantes cocleares (REZENDE, 2012). O Congresso de Milão, em 1880, foi um importante marcador histórico que reforça a tentativa de padronização dos surdos aos parâmetros ouvintes, já que neste congresso as línguas orais foram legitimadas. Nesta conferência internacional, se reuniram educadores de diversos países para discutirem métodos educacionais para a educação dos surdos e ficou decidida a exclusão da língua de sinais e foi imposto o método oralista. Nessa filosofia, a surdez é vista como uma deficiência, uma falta que precisa ser corrigida, algo patológico que necessita de tratamento (SKLIAR, 1997; SANTANA, 2007).

Porém, esse método estabelecido no Congresso não atingiu os resultados esperados, já que a maioria dos surdos não conseguiu desenvolver a fala ou desenvolveram de maneira insuficiente (LACERDA, 1998). Além dessa ineficácia da filosofia oralista, foram se intensificando as lutas e resistência das comunidades surdas e estudos linguísticos foram se aprimorando. A partir da década de 60, a língua de sinais começa a ser legitimada e surgem outras filosofias para a educação dos surdos que atendiam melhor às suas necessidades, como por exemplo, a comunicação total, que utilizava tanto o gestual quanto o oral; e o bilinguismo, que previa a utilização tanto da língua de sinais quanto da língua oficial do país. Nesse contexto de luta pela legitimação de seus direitos, principalmente no direito de serem reconhecidos em sua diferença linguística e cultural, muitos surdos veem com resistência recursos médicos que objetivam a correção da deficiência auditiva, como é o caso do implante coclear.

Como afirmamos nesta pesquisa, vale salientar que a cirurgia do implante coclear não é responsável pela cura da surdez, e deve ser vista como mais uma possibilidade do sujeito surdo se comunicar em variadas situações, podendo utilizar a língua portuguesa e a língua de sinais. É importante reforçar a ideia de que o implante coclear não deve substituir a língua de sinais, mas que a comunicação por meio da oralidade seja somente mais uma opção para o surdo.

Acreditamos ser importante o investimento em pesquisa sobre o implante coclear, principalmente deslocando o foco da área e dos discursos médicos para investirmos nos temas sociais e educacionais. Atualmente, o número de matrículas de alunos implantados é

crecente, mas ainda não são suficientes os estudos no campo da educação. Por isso, reforçamos a importância de investirmos em estudos e pesquisas nessa área sobre esse novo contexto educacional em que estão presentes em classes comuns alunos surdos com implante coclear. É importante refletirmos sobre como está sendo realizado o processo ensino aprendizagem de alunos implantados aqui no Brasil, e como as escolas estão realizando a inserção desses alunos em classes comuns. Nesta pesquisa, foi possível perceber que ainda faltam informações sobre esse assunto entre os professores e coordenação, e que o trabalho pedagógico fica comprometido por esse motivo. Além disso, muitos professores se queixam da falta de investimentos da prefeitura em cursos de formação continuada e uma formação inicial que contemple questões como a diversidade cultural, principalmente no que se refere à surdez e à língua de sinais. Acompanhamos somente uma pessoa com implante coclear, por isso, acreditamos que seriam importantes futuras pesquisas que envolvessem outras crianças com implante coclear, umas que utilizam a língua de sinais, outras a língua portuguesa e/ou as duas línguas em diferentes instituições de ensino.

Verificamos nesta pesquisa que, além dessa ausência de investimentos em formação continuada, os docentes se queixam da falta da participação da família no processo de inclusão do aluno com implante coclear. Os professores comentam que os pais demonstram resistência em aceitar a surdez do filho e, por esse motivo, acabam não o orientando a frequentar a sala de recursos multifuncionais, a utilizar com frequência a parte externa do implante, a aprender língua de sinais e a manter contato com outros surdos na escola.

Como foi visto, o movimento a favor da inclusão educacional se intensifica a partir da década de noventa, já que diversos documentos e diretrizes são publicados no sentido de promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Entre eles, destacamos a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Apesar de ser regulamentada a questão da inclusão, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades nesse tipo de inserção por diversos fatores, entre os quais destacamos a falta de metodologias que atendam às diferenças e especificidades em sala de aula.

Foi possível verificar que a escola pesquisada está aberta à diversidade, já que possui sua filosofia centrada nos valores inclusivos, como por exemplo, o respeito e conta com uma estrutura física que atende aos alunos com necessidades educacionais especiais, com sala de recursos multifuncionais, intérprete de Libras, salas adaptadas, entre outros recursos. Apesar disso, observamos que em suas práticas pedagógicas, os professores ainda enfrentam muitas dificuldades para que a inclusão seja efetivada garantindo a aprendizagem de todos os alunos.

Eles se queixam, principalmente, da dificuldade em se comunicar com seu aluno implantado, uma vez que ele é oralizado e não utiliza língua de sinais. Alunos surdos que possuem conhecimento em Libras podem ter acesso a um intérprete educacional que o oriente em sala de aula, mas como o aluno pesquisado não tem esse conhecimento, o professor deve estabelecer uma via de comunicação com ele. É preciso que a educação não esteja restrita ao intérprete, existem outras maneiras de facilitar essa comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo para auxiliar a aprendizagem. Kelman (2011) enfatiza a presença da comunicação multimodal para a produção de significados da criança surda. De acordo com esse recurso, o docente deve utilizar diversas maneiras para que a criança surda possa construir significado, como por exemplo, associação de texto, imagem e movimento. Existem diversas maneiras de se realizar essa comunicação multimodal e com essa estratégia, todos se beneficiam, tanto os alunos surdos, quanto os ouvintes. Verificamos nesta pesquisa que não houve a utilização da comunicação multimodal ou de outros recursos visuais que pudessem auxiliar na aprendizagem do aluno implantado e dos demais alunos. Muitos docentes se queixaram da falta de recursos e tempo para prepararem aulas com o auxílio de gêneros que trabalham com a visualidade.

Foi possível notar que o aluno implantado possui baixo rendimento escolar comparado aos outros colegas e os professores atribuem esse rendimento à falta de interesse e responsabilidade do aluno, culpabilizando-o. Porém, verificamos que a maioria das avaliações desse aluno ocorreu sem nenhuma adaptação e sem o auxílio da professora da sala de recursos, e que as metodologias utilizadas não contemplavam as necessidades visuais desse aluno. A proposta da educação inclusiva prevê um modelo de escola apta a receber a diversidade existente em sala de aula, oferecendo a todos os alunos suporte necessário para que eles se desenvolvam. Porém, para que isso aconteça são necessárias diversas medidas organizacionais da escola, investimento em formação de professores, entre outros aspectos. Além disso, acreditamos que para ocorrer a inclusão, é necessário que as práticas pedagógicas estejam atentas a questões culturais de seus alunos, por isso, recorremos nesta pesquisa ao Multiculturalismo Crítico (MC LAREN, 1999; CANEN, 2007; CANDAU, 2012) por acreditarmos que essa abordagem nos ajuda a refletir a respeito da inserção de diferentes sujeitos em um espaço plural, onde convivem diferentes culturas e identidades. Por isso, concordamos com Canen & Xavier, 2008 ao afirmarem que a inclusão pode se beneficiar dos pressupostos do Multiculturalismo, já que a partir de um olhar multicultural, é possível que a escola possa proporcionar aos alunos um espaço de convivência sem exclusão e com respeito às diferenças.

Acreditamos que a perspectiva multicultural crítica pode ajudar a superar tensões existentes no campo da surdez, entre as quais, a oposição entre o implante coclear e a língua de sinais e em relação à identidade, a oposição entre surdo e surdo implantado. Vimos que os discursos dos professores entrevistados evidenciaram a presença dessas tensões, ao afirmarem que o aluno com implante não era surdo já que não utilizava a língua de sinais como modo de comunicação. Reforçamos nesta pesquisa que crianças surdas cujos pais optaram pela cirurgia do implante coclear podem ter acesso à língua de sinais e também ao português nas duas modalidades: escrita e oral. Ainda são muitas as crianças implantadas que não têm acesso à língua de sinais, principalmente porque ainda vigora nos discursos médicos a importância da estimulação da fala ao máximo e a falsa ideia de que a língua de sinais poderia interferir nesse processo. Nesses casos, muitos surdos têm seu processo educacional prejudicado porque alguns professores não utilizam recursos visuais por acreditarem que realizada a cirurgia, a criança pode ouvir e também não acabam não tendo acesso à língua de sinais nesse processo educacional.

Existem surdos que lutam por seus direitos e defendem sua cultura e identidade coletiva. Em alguns casos, surdos com implante coclear são criticados e subjugados pelos que não utilizam esse recurso por acreditarem que o implante rompe com a identidade surda. Canen (2007) afirma que em busca de se combater o preconceito ou lutar pelos direitos, acaba-se em determinados momentos, congelando as identidades. Consideramos nesta pesquisa a identidade de acordo com as ideias do multiculturalismo crítico, sendo flexível, dinâmica, em constante transformação, sempre inacabada. Por isso, ressaltamos que o sujeito surdo implantado não deixa de ser surdo e, ainda, feito o implante, pode continuar utilizando a língua de sinais e lutando pelos direitos de seus pares surdos, se assim for seu desejo. É importante superar esses preconceitos existentes nessas dicotomias em relação à língua e à identidade e caminhar no sentido de garantir aos surdos o acesso tanto à língua de sinais, quanto à língua portuguesa em suas modalidades oral e escrita e o direito de serem reconhecidos como sujeitos plurais e múltiplos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. *Tendências e desafios da Educação Especial*. Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.
- BRASIL, *Lei 9394/96, 20 dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.
- BRASIL. *Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Salas de recurso multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010 de 7 de maio de 2010*. Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.
- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*, v.25, nº 2, p. 091-107, 2007.
- _____. Pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.
- _____. Avaliação da aprendizagem. In: CANEN, A; SANTOS, A. R. (Org.). *Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, Cap.3, p. 41-124, 2009.
- CANEN, A.G & CANEN, A. *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.
- _____. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005b.
- CANEN, A. & XAVIER, G.P. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, v.19, n 3(57), set/dez. 2008.
- _____. Gestão do currículo para diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem fronteiras*. V.12, n.2, p. 306-325, 2012.

CANEN, A & OLIVEIRA, A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

CANEN, A & SANTOS, A.P.S. Avaliação Escolar Para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. Rio de Janeiro: *Meta: Avaliação*, v. 6, n. 16, p. 53-70, jan./abr, 2014.

CANDAU, V M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Didática crítica intercultural aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, O.A.; BEVILACQUA, M.C.; AMANTINI, R.C.B. Considerações sobre o implante coclear em crianças. In: BEVILACQUA, M.C., MORET, ALM. *Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

DORZIAT, A; LIMA, N.M.F.; ARAÚJO, J.R. A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. Disponível em<: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

FERNANDES, E.M; GLAT, R.; ORRICO, H.; REDIG, A. G. & FEIJÓ, G. A inclusão de pessoas com necessidades especiais através dos projetos de extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva da UERJ. In: *Revista Interagir: pensando a extensão*. nº. 7, pp. 141-146. Rio de Janeiro: DEPEXT, UERJ, 2005.

FERREIRA, G.E. *O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional* (Dissertação), Unipac, Minas Gerais, 2002.

FERREIRA, J. M.P. L. *Análise da ortografia de crianças usuárias de implante coclear*. (Dissertação de mestrado). Universidade Veiga de Almeida, 2007.

FERRINI, C. S. *Surdez e Educação: pais de crianças surdas e ansiedade*. São Carlos, SP: UFSCAR, Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. 29ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GESUELI, Z.M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. Tese (doutorado). Campinas, SP:UNICAMP, 1998.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. LODI, Ana Cláudia; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2012.

GLAT, R & FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: *Revista Inclusão*. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, pp. 35-39, 2005.

GÓES, M.C. & TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. LODI, Ana Cláudia; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2012.

GOLDFELD, M. *A criança surda*. São Paulo: Pexus, 1997.

_____. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GROFF, P.V., PAGEL, R. *Multiculturalismo: direito das minorias na era da globalização*. Revista USCS – ano X - n. 16 – jan./jun. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. *Atas: Congresso de Milão de 880- série histórica*. Rio de Janeiro, 2011.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L.B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. LODI, Ana Cláudia; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. LODI, Ana Cláudia; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, L.B & PEREIRA, M.C. Concepções de leitura e escrita. In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*. LODI, Ana Cláudia; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, C.A. *'Aqui tudo é importante': interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese (Doutorado). Brasília; UnB, 2005.

_____. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. *Revista Espaço: Informativo técnico-científico do INES*, no. 33, jan/jun 2010.

_____. Significação e Aprendizagem do Aluno Surdo. In: MARTINEZ, A.M; TACCA, M.C.V.R. (org). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*, São Paulo: Alínea, 2011a.

_____. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2*. Texto didático. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação; Subsecretaria de Ensino: Coordenadoria de Educação, 2011b.

_____. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, C.B; DORZIAT, A.B; FERNANDES, E. (org). *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*, Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. *Relatório de Pesquisa apresentado ao Comitê de Ética da SMSDC*, Prefeitura do Rio de Janeiro, nº119/12, 2013.

KELMAN, C.A. & QUEIROZ, E.F. Signs of resilience in writing acquisition of a child with cochlear implant. *Comunicação* apresentada no 2nd International Conference on Special Education. Marmaris, Turkey, Junho 2008.

KELMAN, C.A, SILVA, D.N.H; AMORIM, A.C.F; MONTEIRO, R.M.G; AZEVEDO, D.C. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago, 2011.

KELMAN, C.A. & BUZAR, E. A. dos S. A (in)visibilidade do aluno surdo em classe inclusiva: algumas reflexões. *Revista Espaço (INES)*, v.37, jan./jun, 2012.

KNIGHT, P.; SWANWICK, R. *The care and education of a deaf child - a book for parents*. England: Multilingual Matters Ltd, 1999.

LACERDA, C. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES v.19 n°.46* Campinas,1998.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. *Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo*, v.10, p.30-40, 1998.

LACERDA, C.B.F & GÓES, M. C. R. (Org). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. 1ª. ed. São Paulo: Lovise, 2000.

LAFON, J.C. *A deficiência auditiva na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M.A. *Técnicas de pesquisa*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T.M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras/FAPESP/FAEP, 2001.

MANTOAN, M T E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MELCHIOR, M.C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2ª. ed Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MIRANDA, A.A.B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.

MOURA, M. C. *O Surdo: Caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter/FAPESP, 2000.

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

PEROZA, J. Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em educação. *IX ANPED SUL*, 2012.

PREISLER, G; TVINGSTEDT, A.-L. & AHLSTRÖM, M. *Cochlea implantat på barn: En psykosocial uppföljningsstudie*. Mötet mellan föräldrar och CI-team samt mötet mellan förskolepersonal och CI-team [Cochlear implants in children: A psychosocial follow up study. The meeting between parents and the implant teams and between preschool staff and the implant team. Malmö Sweden: School of Education, 1999.

PUNCH, R, HYDE, M. Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16 (4): 474-93, 2011.

QUADROS, R.M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. Bilinguismo e Bimodalismo Desenvolvimento Bilíngue Intermodal. *Anais do Congresso O lugar do Conhecimento: identidade, sujeito e subjetividade*- INES, 2010.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, C.B; DORZIAT, A.B; FERNANDES. E. (org). *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*, Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, R.M; CRUZ, C.R & PIZZIO, A.L. Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear. *ReVEL*, v. 10, n°. 19, 2012

QUEIROZ, E.F. *A escrita inicial de uma criança surda com implante coclear* (Dissertação). Orientadora: Celeste Azulay Kelman, UnB, 2008.

QUEIROZ, E.F.; KELMAN, C.A. Implicações do implante coclear no processo de aquisição da escrita de uma criança surda. In: TANAKA, E. D. O.; MARKEZINE, M. C.; BUSTO, R.M.; FUJISAWA, D. S. & MANZINI, E. J. (orgs). *As necessidades educacionais especiais: altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências*. Londrina: Eduel, 2009.

REZENDE, P.L. F. *Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos* (Tese); orientadora: Ronice Müller de Quadros, Florianópolis, SC, 2010.

- RICHARDSON, R. J. (1999). Observação. In: _____. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª. ed. rev.ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. p. 209-318. São Paulo: Summus, 2006.
- ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica – desafios e perspectivas*. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
- ROSA, A. S. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. *Ponto de Vista*, Florianópolis n°.8 , p 75-95, 2006.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*, tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANTANA, A. P. *Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo, SP: Plexus, 2007.
- SANTANA, A.P & BERGAMO, A. Cultura e identidades surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n°. 91, p. 565-582, Maio/Ago, 2005.
- SANTIAGO, M. C; AKKARI, A., MARQUES, L. P. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013
- SANTOS, B.S. *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Lua Nova, São Paulo, n° 30, p. 105-124, 1997.
- SANTOS, M.P. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002.
- SANTOS, K.O.P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, C.B; DORZIAT, A.B; FERNANDES.E. (org). *Letramento, Bilinguismo e educação de surdos*, Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SELLTIZ, WRIGTSMAN & COOK. (1987). Dados de observação e de arquivo. In: _____. *Métodos de Pesquisas nas Relações Sociais*. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.
- SILVA, R.C.L., ARAÚJO, S.G. Os resultados do implante coclear em crianças portadoras de neuropatia: revisão de literatura. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. 12(3): 252-7, 2007.
- SKLIAR, Ca. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas da educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*(dissertação), orientadora: Celeste Azulay Kelman, UnB, 2009.
- VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n°. 61, p. 267-281, dez, 2003.

WRIGLEY, O. *The Politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista com os professores

DADOS:

NOME:

IDADE:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

DISCIPLINA QUE LECIONA:

- 1- Há quanto tempo trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 2- E com aluno surdo?
- 3- Fez algum curso específico para trabalhar com surdos? Em caso afirmativo, dentro ou fora da Secretaria municipal de educação?(ou onde foi).
- 4- Quais as principais dificuldade que enfrenta no trabalho com seu aluno surdo com implante coclear?
- 5- Como se comunica com esse aluno?
- 6- Você utiliza alguma metodologia diferenciada para atendê-lo?
- 7- Sente falta de algum recurso para auxiliar suas aulas?
- 8- Você acha que seu aluno tem um desempenho satisfatório em relação à turma?
- 9- Como e onde ocorrem as avaliações de seu aluno surdo com implante?
- 10- Você acha que recebeu formação necessária para atuar com alunos surdos? Sente falta dessa formação?

APÊNDICE B- Roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica

1. Como foi o processo de entrada de alunos surdos nesta escola?
2. Foram tomadas algumas medidas organizacionais e pedagógicas para implantar a inclusão de surdos nesta escola? Quais? (E dos alunos com implante coclear?).
3. Sobre alunos com implante coclear: é a primeira vez que a escola recebe alunos com IC?
4. Foram identificadas dificuldades no início deste processo? Quais?
5. Como foi desenvolvido o atendimento pedagógico para esses alunos?
6. O PPP da escola contempla a diversidade cultural? Como?
7. Como ocorreram as interações entre a equipe pedagógica e os alunos Surdos com IC?
8. Como você avalia a experiência de inclusão dos alunos surdos na escola?
9. A prefeitura investe em cursos de formação continuada? Em caso negativo, sente falta de um investimento da prefeitura em cursos para professores em prol da inclusão de alunos surdos?
10. Como ocorre a interação da família do aluno com IC com a escola? Há um apoio quanto à frequência à sala de recursos e à aprendizagem de Língua de Sinais?