

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Clarice Karen de Jesus**

**A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
AUDITIVA E SURDEZ NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BRASILÂNDIA/MS:  
DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS**

**Paranaíba – MS**

**2016**

**Clarice Karen de Jesus**

**A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
AUDITIVA E SURDEZ NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BRASILÂNDIA/MS:  
DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup> Celi Corrêa Neres

**Paranaíba - MS**

**2016**

J56i Jesus, Clarice Karen de  
A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas./Clarice Karen de Jesus.-- Paranaíba, MS: UEMS, 2016.  
117f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1.Escolarização. 2. Inclusão. 3. Libras. 4. Surdez. 5. Deficiência auditiva.I. Jesus, Clarice Karen de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.9

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

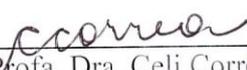
CLARICE KAREN DE JESUS

**A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
AUDITIVA E SURDEZ NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BRASILÂNDIA – MS:  
DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 17 de agosto de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Profa. Dra. Celi Corrêa Neres  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Nesdete Mesquita Corrêa  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS - CPAN)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Doraçina Aparecida de Castro Araújo  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*Ao meu marido Marcio Fernandes Cavassan, pelo  
companheirismo de todas as horas, por acompanhar-me  
desde o processo seletivo e compreender todas as  
viagens que não fizemos e os fins de semana que  
ficamos em casa para que eu pudesse estudar*

*À minha mãe Edineusa da Silva Pereira, um exemplo de  
mulher em minha vida, que me incentivou a estudar,  
custeou os inúmeros cursos que fiz e sempre fez tudo o  
que podia por mim.*

*Aos meus alunos que me inspiram a buscar cada vez  
mais conhecimento e que sempre compreenderam a  
minha ausência em diversos momentos para que eu  
pudesse me aperfeiçoar.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS que proporcionou o meu ingresso no mestrado, deu-me coragem, força e discernimento para que eu chegasse até aqui.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição em minha carreira acadêmica.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Corrêa Neres, que sempre esteve ao meu lado e trilhou comigo esta pesquisa em todos os passos, sempre muito atenciosa aos meus chamados.

Às professoras da banca examinadora que fizeram inúmeras contribuições ao meu trabalho e permitiram que eu aprimorasse a minha pesquisa. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nesdete Mesquita Corrêa e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doracina Aparecida de Castro Araujo.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da UEMS, em especial ao professor Dr. Élson Luiz de Araújo e a professora Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Bimbatti Moreira, que sempre estiveram dispostos a auxiliar-me em diversos momentos desta caminhada.

À Valdirene, diretora da Escola Estadual Adilson Alves da Silva e ao diretor – adjunto Custódio Lopes (*in memoriam*), que me deram total apoio quando ingressei no mestrado e também posteriormente.

Às minhas amigas de profissão Miriam, Gélia, Lucilene e Zenaide, que sempre adequaram o meu horário de trabalho para que eu pudesse frequentar as aulas do mestrado.

Ao coordenador do curso de Letras da Unifadra Fábio Neres, que sempre cobriu as minhas faltas e compreendeu a necessidade de me ausentar nos momentos das aulas e dos congressos.

À equipe da Escola Municipal Arthur Hoffig, que me recebeu com muito carinho e acolheu-me durante a pesquisa.

A todos os professores da Escola Estadual Adilson Alves da Silva, que foram meus mestres e hoje meus colegas de trabalho e que sempre me apoiaram nessa jornada, dando-me incentivo e encorajando-me.

À minha professora de Língua Portuguesa do ensino médio Lúcia Barbosa, que ajudou a desenvolver o meu amor pelas palavras.

À Irany, secretária do mestrado, que em Paranaíba foi a minha segunda mãe, cuidou de mim e socorreu-me em várias ocasiões.

A todos os meus amigos do mestrado, em especial à Suzy, Lidiane, Acimária, Thaís, Wansley e Suely.

Ao meu avô Joel (*in memoriam*), que sempre quis uma doutora na família, estou caminhando para isso, mas cuidarei da Educação. Se estivesse vivo teria me acompanhado nas longas viagens de Brasilândia à Paranaíba, as quais eu fiz sozinha.

A todos os surdos e intérpretes que me ensinaram a Libras, em especial aos surdos Carlos e Rafael.

A todos que torceram por mim e contribuíram com a minha formação, meu muito obrigada.

*Talvez seja melhor usar diferentes cobertores para  
abrigar bem as crianças do que utilizar uma coberta  
única e esplêndida, mas onde todas fiquem tremendo de  
frio (Erwin Goffman, 1961)*

## RESUMO

Com a proposta de inclusão, a partir da década de 1990, a educação básica pública no Brasil tem procurado concretizar o entendimento de que todo aluno, independente de qual for a sua deficiência ou suas especificidades educativas, deve permanecer nas salas de aula comuns. Nesta pesquisa, o objeto de estudo, diante desse contexto, é a escolarização e inclusão do aluno surdo ou que apresenta deficiência auditiva no ensino regular. De acordo com a legislação vigente, tais alunos devem contar com o auxílio do intérprete de Libras nas salas comuns e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno escolar. Dessa forma, esta pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba, teve como objetivo geral compreender e analisar o processo de inclusão e escolarização do aluno surdo e com deficiência auditiva no ensino fundamental no município de Brasilândia/MS. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) traçar o percurso da inclusão e escolarização desses alunos no município e nas escolas pesquisadas; b) identificar os desafios que ainda precisam ser superados com vistas à inclusão escolar; c) indicar as perspectivas futuras que apontam para atitudes de respeito à aquisição da Libras como língua materna. A metodologia adotada valeu-se dos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas com os professores da sala de aula comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, gestores, coordenadores, com um intérprete de Libras e técnicas do Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (Nuesp), bem como observações nas classes em que estudavam dois alunos com surdez e deficiência auditiva, também sujeitos dessa investigação. O *locus* de pesquisa foram duas escolas públicas urbanas do município, uma da rede estadual e outra da rede municipal de ensino. Os resultados demonstraram, no campo teórico, a importância do conhecimento por parte dos profissionais da educação sobre a estrutura e funcionamento da Libras e sobre as especificidades educativas dos sujeitos surdos ou com deficiência auditiva. A pesquisa de campo apontou para a necessidade de repensar o uso das metodologias utilizadas pelos professores para escolarização desses alunos e a função e o papel do intérprete em sala de aula, ainda confundido como professor e não como mediador entre o aluno e o professor regente. Conclui-se que, apesar de serem presenciados diversos avanços no que se refere à legislação sobre a inclusão, há diversos desafios e obstáculos a serem enfrentados para efetivá-la como realidade na rede pública, implicando em maiores investimentos em formação específica para que os professores compreendam e trabalhem com o aluno surdo respeitando sua cultura e língua materna.

**Palavras-chave:** Escolarização. Inclusão. Libras. Surdez. Deficiência auditiva.

## ABSTRACT

With the proposal to include, from the 1990s, public basic education in Brazil has sought to achieve the understanding that every student, regardless of whatever their disability or their educational characteristics, must remain in public classrooms. In this research, the object of study, given this context, is the schooling and inclusion of deaf students or with hearing disabilities in mainstream education. According to current legislation, such students must rely on the help of Brazilian Sign Language interpreter in the common rooms and the Educational Service Specialist in Multifunction Resource Rooms after school. Thus, this research developed by the Program of Graduate Studies Master of Education from the State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba unit, aimed to understand and analyze the process of inclusion and schooling of deaf students and hearing impaired in elementary school in the municipality of Brasilândia / MS. The specific objectives of this research are: a) trace the path of inclusion and schooling of these students in the municipality and the schools surveyed; b) identify the challenges that still need to be overcome in order to school inclusion; c) indicate the future prospects related to attitudes of respect to the acquisition of Pounds as their mother tongue. The methodology drew on the following methodological procedures: document analysis, literature, semi-structured interviews with the teachers of the ordinary classroom and Multifunctional Resource Room, managers, coordinators, with a Brazilian Sign Language interpreter and techniques Special Education Center the State Department of Education of Mato Grosso do Sul and observations in classes where they studied two students with deafness and hearing impairment also subjects of this investigation. The research locus were two urban public schools in the city, one of the state and other municipal schools. The results showed, in theory, the importance of knowledge on the part of education professionals on the structure and functioning of the Pounds and on the educational characteristics of deaf people or hearing impaired. The field research pointed to the need to rethink the use of the methodologies used by teachers for schooling of these students and the function and the artist's role in the classroom, still confused as a teacher and not as a mediator between the student and the classroom teacher. In conclusion, although many advances witnessed in regard to legislation on inclusion, there are many challenges and obstacles to be overcome to effect it as a reality in the public, resulting in increased investment in specific training for teachers understand and work with the deaf student respecting their culture and mother tongue.

**Keywords:** Schooling. Inclusion. Brazilian Sign Language. Deafness. Hearing Impaired.

## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado  
Anped - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação  
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado  
Caes – Centro de Atendimento Especializado em Surdez  
Camps - Complexo de Atendimento Multidisciplinar  
CAP – DV - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez  
Ceada - Centro de Atendimento ao deficiente da Audiocomunicação  
Cedeg - Centro de Educação Especial Girassol  
Ceespi – Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
CEI – Centro de Educação Infantil  
Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial  
CER - Centro Especializado de Reabilitação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
Coesp - Coordenadoria de Educação Especial  
Cramps - Centro Regional de Assistência Médico – Psicopedagógica e Social  
D.A – Deficiente auditivo  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos  
FIPLV – International Federation of Language Teacher Associations  
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
IF – SC - Instituto Federal de Santa Catarina  
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
IPED - Instituto de Pesquisa, Ensino e Diagnóstico  
Ismac - Instituto Sul – Matogrossense para Cegos Florisvaldo Vargas  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LE – Língua Estrangeira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

MEC – Ministério da Educação

Nuesp – Núcleo de Educação Especial

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PDE – Programa de desenvolvimento da educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Pronatec- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Reme - Rede Municipal de Educação

SCIELO - Cientific Eletronic Library

Seapre - Serviço de Atendimento Precoce

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED – Secretaria de Educação

Seesp - Secretaria de Educação Especial

Sedeia - Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem

SRM – Sala de recursos multifuncionais

Uiap - Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Apresentação das pesquisas - Artigos científicos	20
Quadro 2.	Apresentação das pesquisas - Artigos científicos	26
Quadro 3.	Teses de doutorado	32
Quadro 4.	Alunos PAEE atendidos pela Apae de Brasilândia – MS	64
Quadro 5.	Profissionais entrevistados na pesquisa	87
Quadro 6.	Profissionais entrevistados na pesquisa	87
Quadro 7.	Profissionais entrevistados na pesquisa	87

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
Trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.....	15
Escarlarização do surdo – contextualização.....	16
<b>1 ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO, PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL</b> .....	21
1.1 Levantamento das pesquisas relacionadas à inclusão e escolarização do surdo e do deficiente auditivo.....	21
1.1.1 As pesquisas divulgadas em artigos: o que dizem?.....	22
1.1.2 Pesquisas sobre surdez e escolarização em Programas de Pós-Graduação –	
1.1.2.1 Dissertações.....	28
1.1.2.2 Teses sobre escolarização de alunos surdos.....	34
1.2 Percurso Histórico da escolarização do surdo em âmbito mundial: um breve relato .....	38
1.3 As Políticas Públicas voltadas à inclusão e à escolarização do surdo no Brasil.....	43
1.4 A escolarização do surdo e do deficiente auditivo no Mato Grosso do Sul: alguns apontamentos .....	54
<b>2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BRASILÂNDIA: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM SURDEZ E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA</b> .....	60
2.1 A Apae de Brasilândia: registros de uma história.....	60
2.2 A Educação Especial nas escolas comuns em Brasilândia: os atendimentos oferecidos aos estudantes surdos e com deficiência auditiva .....	67
<b>3 A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS EM BRASILÂNDIA/MS: REVELAÇÕES DA PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	75
3.1 Caracterização das escolas pesquisadas.....	76
3.2 Análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas sob a ótica da inclusão .....	78

3.3 Análise dos dados e das entrevistas .....	88
3.3.1 Eixo 1: As escolas pesquisadas e a inclusão escolar do surdo e do deficiente auditivo.....	90
3.3.2 Eixo 2: A abordagem dos professores com os alunos surdos e deficientes auditivos .....	93
3.3.3 Eixo 3: O intérprete e a escolarização do surdo e do deficiente auditivo .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	113
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	114
APÊNDICE B – Roteiro das Observações .....	116
APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas .....	117

## INTRODUÇÃO

As discussões e os resultados apresentados neste trabalho são decorrentes de um processo de pesquisa em nível de mestrado, na área da inclusão e escolarização do surdo e do deficiente auditivo. Início<sup>1</sup> esta dissertação citando fatos, experiências profissionais e acadêmicas que me instigaram a pesquisar sobre a temática que será abordada. Dessa forma, antes de explanar sobre o processo histórico referente à escolarização do surdo e do deficiente auditivo, farei uma breve explicação sobre a minha trajetória, a fim de explicitar os motivos que me levaram a adentrar na educação especial e, posteriormente, especializar-me na educação de surdos.

### **Trajетória acadêmica e profissional da pesquisadora**

Ingressei na carreira docente no ano de 2006, no mesmo ano em que iniciei minha graduação em Letras. Inicialmente ministrava aulas na educação infantil, bem como Língua Inglesa e Artes no ensino fundamental e médio.

Naquele mesmo ano, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), enviou um instrutor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ensinar os professores e outros profissionais da comunidade. Como fazia parte do quadro dos professores da rede estadual, comecei a fazer o curso e aquela Língua nova encantou-me, eu esperava ansiosamente as aulas quinzenais, que eram ministradas às sextas e aos sábados, para aprender novos sinais.

Fiz o curso de formação continuada na escola durante todo ano de 2006 e, em 2007, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas/MS, a fim de aprimorar meus conhecimentos da Libras. Concomitantemente, comecei a fazer um curso de extensão aos sábados, oferecido pelo programa de extensão da Universidade. Foi neste ano que tive a certeza que desejaria atuar como intérprete de Libras.

Continuei estudando Libras durante todo o ano de 2008 e atuando como professora de Língua Inglesa. Em 2009, as técnicas do Núcleo de Educação Especial (Nuesp) convidaram-me para trabalhar na sala de recursos da Escola Estadual Adilson Alves da Silva, auxiliando

---

<sup>1</sup> Inicialmente, como estou narrando a minha própria trajetória profissional e acadêmica, utilizarei a primeira pessoa do singular. Posteriormente, pelo fato de que as análises foram feitas conjuntamente por mim e por minha orientadora, utilizarei a primeira pessoa do plural.

uma estudante surda oralizada e um deficiente auditivo nas disciplinas de humanas. Foi neste ano que iniciei minha trajetória na educação especial e, apesar de não utilizar a Libras nas aulas, pude desenvolver métodos para que eu fosse compreendida e que alcançasse bons resultados.

Posteriormente, no ano de 2010, devido à falta de um intérprete de Libras no município, a equipe do CAS de Campo Grande, composta por uma surda e uma intérprete, veio à Brasilândia e avaliaram-me, considerando-me apta a trabalhar com um estudante surdo de nove anos de idade, que cursava o terceiro ano do ensino fundamental. Foi então que, efetivamente, iniciei minha carreira de intérprete de Libras.

Neste mesmo ano, concluí minha graduação e iniciei uma especialização em Libras. Durante a especialização, pesquisei sobre a inclusão do estudante surdo nas escolas públicas, a partir de entrevistas estruturadas com professores, intérpretes, pais e alunos surdos.

Mesmo após concluir a pesquisa da especialização, inúmeros questionamentos ainda me intrigavam, no que se refere à aquisição da Libras e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda Língua, à inclusão de estudantes surdos na escola comum, à compreensão da Libras e à metodologia utilizada pelos professores da sala de aula comum. Todas essas inquietações motivaram-me a ingressar no mestrado, aprofundar meus conhecimentos e encontrar (ou não) respostas às minhas perguntas. Essa pesquisa pretende compreender quais os desafios e as perspectivas para a inclusão e escolarização do aluno surdo e do deficiente auditivo no Ensino Fundamental no município de Brasilândia/MS.

### **Escolarização do surdo – contextualização**

Segundo Jannuzzi (2004) Jean Itard (1774-1838) é considerado o precursor da educação especial. Itard começou a ensinar um garoto selvagem de 10 anos, encontrado nas florestas francesas, inicialmente diagnosticado como surdo-mudo e retardado mental, conseguindo ensinar-lhe a viver em sociedade, executar tarefas cotidianas simples e identificar as letras de algumas palavras. Ainda que a criança não tenha aprendido a falar, o trabalho e os métodos de Itard foram difundidos e aperfeiçoados, constituindo os fundamentos da futura educação especial.

Jannuzzi (2004) destaca que, historicamente, na trajetória da educação de surdos, alguns aspectos negativos eram associados a essas pessoas, por um longo período de tempo vistas como incapazes de serem escolarizadas. Foi a partir do século XVI que alguns educadores passaram a se interessar pela escolarização e inserção do surdo na sociedade.

Na história da escolarização do deficiente podem-se destacar três fases: institucionalização, integração e inclusão. Na fase da institucionalização, os deficientes auditivos eram enviados aos institutos e lá permaneciam para que fossem escolarizados. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), considerado até hoje como referência, foi o primeiro instituto voltado ao ensino dos surdos no Brasil.

A partir da década de 1960, tem início o processo de integração, em que as pessoas com deficiência não mais frequentavam somente as escolas especiais, começando a ser inseridos nas escolas comuns, porém, em sua maioria, em classes especiais existentes dentro da própria escola. Apenas alguns estudantes, quando conseguiam ser alfabetizados, saíam dessas salas e passam a frequentar as classes comuns, embora não existisse uma estrutura pedagógica adequada às suas especificidades e necessidades educacionais.

Com a proposta de inclusão, a partir da década de 1990, tem-se o entendimento de que todo aluno, independente de qual for a sua deficiência, deve permanecer nas salas de aula comuns, sendo que, no caso do surdo ou do deficiente auditivo, com o auxílio do intérprete de Libras e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A aula é ministrada pelo professor da disciplina e traduzida para a Libras ao aluno. No Brasil, a proposta de inclusão foi influenciada por dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar: o primeiro foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado na Tailândia, em 1990; o segundo, a Conferência de Salamanca, na Espanha, em 1994.

Para Dorziat (2004) a inclusão social de pessoas surdas objetiva a participação social efetiva, depende de uma organização das escolas que considere três critérios: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo – cultura surda.

No entanto, segundo Lacerda (2000), a maioria dos surdos no Brasil não tem acesso a uma escolarização que atenda às suas necessidades metodológicas, sociais, linguísticas e culturais. As escolas ainda têm uma visão oralista da escolarização do surdo, querem que o aluno surdo se comporte como ouvinte, lendo e escrevendo em Língua Portuguesa e desenvolvendo atividades preparadas para crianças ouvintes.

Nessa perspectiva, para que a inserção do surdo realmente ocorra, de acordo com Moura<sup>2</sup> (2000) *apud* Lacerda (2000), é preciso que os professores elaborem atividades

---

<sup>2</sup> MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

escolares e extraclasse que sejam adequadas a esses alunos. É importante, também, que estes tenham auxílio de professores especializados, em Salas de Recursos Multifuncionais, e que a instituição elabore projetos que atendam as particularidades linguísticas desses alunos. Para Lacerda (2000), uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos é o fato de não compartilharem a língua com seus colegas, professores e, muitas vezes, nem mesmo com seus familiares. Não é raro que os alunos surdos não queiram ou sintam vergonha de utilizar a Libras, por considerarem que assim serão iguais aos seus colegas ouvintes.

Atualmente, o que pode ser observado nas escolas comuns, de acordo com Souza e Góes (1999), é que o processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que não conhecem a língua de sinais e a proposta de ensino bilíngue. Permanece o ideário de que é o aluno que deve se adaptar à escola, enquanto deveria ser o contrário: a escola é que precisa adequar-se ao aluno, atender, respeitar e trabalhar a partir de suas singularidades específicas.

O aluno surdo, assim como todos os outros, tem o direito de ser assistido e incluído nas escolas comuns. Segundo Rijo (2009), constitui-se em um grande desafio transformar a escola existente, para que esta realmente possa acolher a todos. Esse processo está acontecendo de forma lenta, pois grande parte dos professores não se sente preparado para atender aos alunos público alvo da educação especial (PAEE).

Para que o aluno construa o seu conhecimento em uma sala de aula inclusiva, ele deve ser levado a pensar e a raciocinar, assim como os alunos ouvintes. Cabe ao professor desenvolver estratégias pedagógicas que despertem seu interesse. Para Rijo (2009), em todas as classes há uma diversidade de cultura e conhecimento. Assim, o professor tem que elaborar estratégias, desenvolver novas metodologias de ensino, utilizar recursos diferenciados e processos de avaliação adequados, como forma de trabalhar a diversidade e diminuir a desigualdade.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar o processo de inclusão e escolarização do aluno surdo e com deficiência auditiva no ensino fundamental no município de Brasilândia/MS. Os objetivos específicos desta pesquisa buscam traçar o percurso da inclusão e escolarização desses alunos no município e nas escolas pesquisadas, identificar os desafios que ainda precisam ser superados com vistas à inclusão escolar e indicar as perspectivas futuras que apontam para atitudes de respeito à aquisição da Libras como língua materna.

Diante desse contexto, para desenvolver esta pesquisa utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, levantamento bibliográfico, entrevistas semiestruturadas com os professores da sala de aula comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, gestores, coordenadores, com um intérprete de Libras e técnicas do Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (Nuesp), bem como observações nas classes em que estudavam dois alunos surdos, também sujeitos dessa investigação. Dez observações foram feitas, em um período de dois meses, em duas escolas públicas do município de Brasilândia/MS, nas quais havia dois estudantes, um surdo e um deficiente auditivo, matriculados no ensino fundamental.

Esta pesquisa, portanto, relata a história da fundação da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (Apae) de Brasilândia, o início da escolarização do PAEE na escola comum, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no município, os primeiros alunos PAEE assistidos, a extinção da classe especial no município e a inclusão e a escolarização do surdo e do deficiente auditivo no ensino fundamental, as perspectivas, os avanços e as continuidades. É uma pesquisa inédita, pois ainda não há registros sobre a trajetória da Educação Especial em Brasilândia.

O município de Brasilândia/MS está situado no sul da região Centro Oeste do Brasil e no leste de Mato Grosso do Sul (microrregião de Três Lagoas), a 352 (trezentos e cinquenta e dois) quilômetros da capital, Campo Grande. A população da cidade, de acordo com o último censo do IBGE (BRASIL, 2011d), é de 11.816 (onze mil, oitocentos e dezesseis) habitantes. Possui uma escola estadual, que oferece o ensino fundamental e o ensino médio, e uma escola estadual, do campo e multisseriada, no distrito Debrasa, que também oferece ensino fundamental e médio. Há, ainda, três Centros Educacionais Infantis (CEI) na cidade e uma no distrito Debrasa, além de três escolas municipais e duas escolas municipais do campo.

O relatório de pesquisa foi assim estruturado: no primeiro capítulo, analisam-se os aspectos concernentes à educação e escolarização do surdo, primeiramente por meio de um levantamento das pesquisas relacionadas à inclusão e escolarização do surdo no ensino superior e na educação de jovens e adultos (EJA), ao papel do intérprete de Libras, à escolarização, na opinião das mães, e ao ensino de geografia, ciências, química e inglês para surdos. Em seguida, faz-se um levantamento das políticas públicas voltadas à escolarização do surdo em âmbito nacional e estadual.

O segundo capítulo discorre sobre a trajetória da educação especial no município de Brasilândia. Para tanto, lançou-se mão das entrevistas semiestruturadas e análise dos

documentos e registros das instituições. Esse levantamento foi fundamental para identificar o início e o papel prestado pela Apae. Apresenta-se, portanto, um breve relato sobre a história da fundação das Apaes no Brasil, em Mato Grosso do Sul e em Brasilândia e sobre a história da Educação Especial no município de Brasilândia, levantada a partir de entrevistas com as técnicas do Nuesp e com uma das fundadoras da Apae. São descritos, também, a fundação do Nuesp no estado e em Brasilândia, os primeiros cursos de Libras oferecidos no município, a implementação do AEE e a legislação vigente.

No terceiro capítulo foi feita uma análise dos Projetos Político – Pedagógicos (PPP) das duas escolas foco desta pesquisa, com base no aporte teórico, visando salientar a importância de um Projeto Político Pedagógico bem estruturado, que garanta a inclusão dos alunos PAEE e verificar se estão condizentes com a legislação vigente. Por fim, apresenta-se a análise das observações e das entrevistas semiestruturadas, com o intuito de descobrir qual a visão dos professores, gestores e intérpretes de Libras no que se refere à inclusão e a escolarização dos estudantes surdos e deficientes auditivos.

## **1 ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO, PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL**

Neste capítulo, trataremos do contexto histórico da escolarização dos surdos e deficientes auditivos. Na primeira seção, fez-se um levantamento das pesquisas desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação, bem como artigos científicos divulgados em periódicos reconhecidos pela Capes, com o objetivo de mapear o conhecimento produzido e situar as possíveis contribuições da presente pesquisa em relação a essa temática. A segunda seção apresenta o percurso histórico da escolarização do surdo, abrangendo desde os primeiros professores de surdos, as metodologias por estes utilizadas até a criação das línguas de sinais pelo mundo. Na terceira seção, analisamos as políticas públicas voltadas à inclusão dos alunos surdos e deficientes auditivos em âmbito nacional e, por fim, na última seção, trazemos, em relação à Mato Grosso do Sul, como se deu o processo de escolarização do surdo e deficiente auditivo.

### **1.1 Levantamento das pesquisas relacionadas à inclusão e escolarização do surdo e do deficiente auditivo**

Nos últimos anos, o Brasil tem produzido um conjunto significativo de pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de mapear e discutir as produções acadêmicas referentes a diferentes áreas do conhecimento. Dentre essas produções é importante destacar as relacionadas à inclusão e à escolarização das pessoas com surdez.

Este levantamento configura-se como uma pesquisa descritivo-quantitativa. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno, podendo, ainda, estabelecer relações entre as variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

O acesso aos bancos de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2014 a outubro de 2015. Para coletar esses dados, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “inclusão” e “escolarização” do surdo. Após a primeira seleção geral a partir dessas palavras-chave, procedeu-se a leitura dos resumos, buscando-se os objetivos, os resultados e as conclusões das pesquisas.

Os bancos de dados consultados foram: *Scielo - Cientific Eletronic Library*; Anped - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação; o Portal de

Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e *Google Acadêmico*, os quais disponibilizam teses, dissertações e artigos científicos. A princípio, não foi estabelecido um intervalo temporal, por não ser relevante para essa pesquisa. No entanto, percebemos que os trabalhos encontrados foram produzidos no período compreendido 2000 a 2013, com exceção de uma tese defendida em 2015. Assim, foram encontradas, inicialmente, 42 (quarenta e duas) produções acadêmicas, que, depois de lidas, permitiram a seleção de 23 (vinte e três) trabalhos, os quais apresentaram maior afinidade resultaram em com a temática da pesquisa, sendo 9 (noves) artigos científicos (Cf. Quadro 1), 9 (nove) dissertações de mestrado (Cf. Quadro 2), e 5 (cinco) teses de doutorado (Cf. Quadro 3).

### 1.1.1 As pesquisas divulgadas em artigos: o que dizem?

**Quadro 1** - Apresentação das pesquisas - Artigos científicos

TÍTULO/ANO	AUTORES/INSTITUIÇÃO	TEMÁTICA
Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de Língua de Sinais na opinião das mães (2003).	Eucia Beatriz Lopes Petean - USP Camila Dellatorre Borges – Prefeitura de São Simão.	Inclusão e escolarização do surdo
Trajectoria escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades (2009).	José Ildo Gonçalves da Cruz USP Tárcia Regina da Silveira Dias USP	Escolarização do estudante surdo
Percurso Histórico da Educação de Surdos em Caxias do Sul (2012).	Gabriele Vieira Neves – UCS	Inclusão e escolarização do surdo
As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores (2009).	Simone Schemberg - UFPR Ana Cristina Guarinello – UFPR Ana Paula de Oliveira Santana – UNICAMP	Inclusão e escolarização do surdo
A educação dos surdos na região do Planalto Médio Rio – Grandense – uma problematização das condições linguísticas e de escolarização (2010).	Tatiana Bolivar Lebedeff – UFPel	Inclusão e escolarização do surdo
Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise (2011)	Cristina Cinto Araujo Pedroso – USP Tárcia Regina da Silveira Dias – USP	Inclusão e escolarização do surdo
Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos (2012).	Anna Maria Canavarro Benite - UFG Thanis Gracie Borges Queiroz - UFG Karlla Gonçalves de Macedo - UFG Diego França Silva – UFG	Escolarização e inovações pedagógicas
Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo ensino – aprendizagem (2014).	Aline Nunes de Sousa – UFSC	Escolarização e práticas de ensino
A aprendizagem coletiva de Língua Portuguesa para surdos através das interações em Língua de Sinais (2014).	Vanessa de Oliveira Dagostim Pires – Universidade do Vale do Rio Sinos	Escolarização do surdo

Fonte: Produção própria

Petean e Borges (2003) traçaram o percurso da escolarização de surdos por meio da opinião das mães sobre o processo de inclusão escolar e a aprendizagem da

Libras. Foram entrevistadas dez mães, na cidade de Ribeirão Preto/SP, sendo que, dessas dez crianças, seis iniciaram a escolarização antes dos 5 anos e todas frequentaram a educação especial. As autoras indicaram que, para as mães, embora a escolarização seja considerada importante, o ensino bilíngue não é aceito, demonstrando seu desconhecimento em relação aos benefícios que este tipo de escolarização pode trazer para o desenvolvimento dos seus filhos.

A pesquisa demonstrou que a escolarização dos alunos surdos acontecia entre os três a cinco anos de idade e a alta rotatividade dos alunos nas instituições prejudicou a aprendizagem. Quanto ao processo de inclusão, as mães apontaram um despreparo por parte dos professores e das escolas que atendiam esses alunos. Segundo as autoras, a resistência das mães quanto a aprendizagem da Libras dificulta o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Em seu artigo, Cruz e Dias (2009) abordam a inclusão e escolarização dos surdos universitários na faixa etária de 22 a 39 anos, que usam o português falado e a Libras (Língua Brasileira de Sinais). O objetivo da pesquisa foi descrever e analisar as atuais condições desses alunos, sob a perspectiva socioantropológica da surdez. Descreveram e analisaram as condições de ingresso, permanência e de conclusão de curso dos estudantes surdos no ensino superior, a partir das experiências relatadas por eles. Participaram do estudo sete surdos, dos quais cinco já haviam concluído a graduação e dois ainda cursavam.

Por meio dos relatos dos universitários surdos, os autores indicam que o processo de escolarização desses estudantes foi entremeado de dificuldades, transtornos e sofrimentos, como, por exemplo, serem obrigados a aprender a falar, avisar aos professores que eram surdos, a não usar a Libras e a escrever corretamente a Língua Portuguesa. Foi relatada a dificuldade de comunicação e a falta de compreensão do vocabulário utilizado durante as aulas. Alguns mencionaram que aprenderam a técnica da leitura labial para melhorar o desempenho. A interação entre professor e aluno, de acordo com os relatos, foi marcada pela falta de conhecimento de metodologias que favorecessem a sua escolarização e até mesmo pela impaciência dos professores frente às dúvidas dos estudantes.

Cruz e Dias (2009), a partir dos dados obtidos, concluíram que os estudantes surdos são capazes, produtivos e têm interesse em prosseguir no processo de escolarização, apesar das dificuldades enfrentadas na sala de aula e nas instituições de ensino superior. Apontam ainda que as dificuldades mencionadas pelos participantes da

pesquisa permanecerão enquanto a escola for organizada e planejada apenas para os alunos ouvintes, sem considerar a multiplicidade dos alunos e a especificidade de cada um, e que a escola deve buscar um caminho bilíngue e multicultural para superar essas dificuldades.

Schemberg, Guarinello e Santana (2009), relatam que as experiências com situações significativas de leitura e escrita desempenham um papel fundamental na constituição do sujeito enquanto leitor e autor. No caso das crianças surdas, a participação em práticas sociais de escrita são restritas e deixam a criança surda em desvantagem. O objetivo da pesquisa foi descrever as práticas de letramento que permeiam os meios familiar e escolar de um grupo de crianças surdas. Participaram da pesquisa 12 (doze) professores do ensino comum e 12 (doze) pais que frequentavam o Centro de Atendimento Especializado em Surdez (Caes), na cidade de Curitiba.

A pesquisa contou com entrevistas, realizadas com os pais, que investigaram as práticas de leitura no ambiente familiar, e aplicação de questionários aos professores, buscando desvelar as práticas de leitura e escrita em sala de aula. O resultado da pesquisa mostrou que as práticas de leitura, no ambiente familiar, são restritas, o que se reflete na forma como a criança surda está sendo inserida no mundo da escrita e constituindo-se (ou não) como sujeito letrado. No espaço escolar, as práticas de leitura são realizadas, em grande parte, a partir do uso do livro didático, o que revela a falta de variedades de gênero textual em sala de aula.

Em uma pesquisa voltada para a investigação das condições linguísticas e de escolarização vividas pelos estudantes surdos na educação básica em escolas estaduais, municipais e particulares em uma região do Rio Grande do Sul, conveniadas com o sistema público do estado, Lebedeff (2010) apresenta um levantamento dos alunos da região de 14 (quatorze) cidades, das quais possuíam matriculados 255 (duzentos e cinquenta e cinco) estudantes surdos e somente 11 (onze) intérpretes de Libras e 10 (dez) instrutores surdos.

Conforme aponta a análise dos dados feita pela autora, o processo de escolarização desses alunos é frágil, pois não há formação continuada para os professores, nem serviço de apoio ou extracurriculares para os alunos. Não são ofertados cursos de Libras aos professores, para que consigam minimamente comunicar-se com os estudantes surdos. Essas condições esclarecem o alto índice de repetência e também a alta rotatividade de alunos surdos escola. Essas trocas são motivadas pela dificuldade de permanecer em um ambiente que não compartilha de uma

língua, o que os leva ao sentimento de solidão e a acharem que não possuem competência ou capacidade para aprender.

Na mesma perspectiva, Pedroso e Dias (2011) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as condições de aprendizagem de um aluno surdo inserido no Ensino Médio de uma escola pública estadual, assistido por um intérprete fluente em Libras. As observações levaram em conta a análise do currículo bilíngue e bicultural, a adequação da formação dos professores, o papel do intérprete, a presença de instrutores surdos, a interlocução entre os surdos e ouvintes e a reorganização da escola em todas as suas dimensões. As observações das atividades propostas na sala de aula duraram três semestres letivos, em aulas de diversas disciplinas.

As autoras optaram pelo estudo de caso, pois o foco era a escola e as pesquisadoras pretendiam acompanhar a evolução de um processo e de suas relações. No decorrer das observações, as pesquisadoras ativeram-se à análise dos conteúdos desenvolvidos, às estratégias de ensino e de avaliação empregadas em cada uma das disciplinas e aos aspectos significativos relacionados à interação entre os professores, os alunos ouvintes e o aluno surdo. Quanto aos conteúdos e as estratégias de ensino e de avaliação, nas seis disciplinas analisadas (Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física, Biologia e História) não foram realizadas alterações ou adequações no conteúdo para o aluno surdo, sendo que apenas o conteúdo referente à gramática foi eliminado da Língua Portuguesa. De acordo com as observações, as autoras afirmam que os professores agem na sala de aula como se o aluno surdo não estivesse ali. Não procuravam ser entendidos pelo aluno surdo, não alteraram as aulas ou realizaram adequações. A prática escolar não se dirigiu ao aluno surdo, como se ela fosse inflexível.

Pedroso e Dias (2011) concluíram, então, que a dinâmica da sala de aula foi pouco modificada com a presença do aluno surdo, ainda que os professores tivessem consciência de que isso seria necessário para que o aluno aprendesse e estabelecesse uma interlocução com os ouvintes. As mudanças introduzidas estiveram relacionadas, na maioria das vezes, à atuação do intérprete, mas não evoluíram para o currículo ou para o projeto pedagógico, ou seja, não envolveram a escola em sua totalidade.

Benite et al (2012) discorrem sobre o estudo e planejamento de um módulo instrucional para o ensino de ciências, especificamente para o ensino do sistema respiratório para alunos surdos. Em seu artigo, os autores descrevem a estratégia de criação do módulo, pautada no sociointeracionismo, bem como uma situação de

intervenção pedagógica, em que analisam o processo de apropriação conceitual. Para a construção do módulo, os autores reuniram-se durante todo o ano letivo de 2009, em encontros semanais de duas horas de duração, gravados em áudio e vídeo. Fundamentaram a construção com contribuições da comunidade científica sobre a educação de surdos, a língua de sinais, estratégias de ensino – aprendizagem, além de discussões específicas acerca do corpo humano.

Os módulos foram confeccionados a partir da leitura da literatura da área, pesquisas bibliográficas, imagens de boa resolução, tais como tirinhas em quadrinhos e material digital reproduzível. Após a confecção, os módulos instrucionais foram utilizados durante um semestre como estratégia pedagógica, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola cuja entidade mantenedora é a Associação de Surdos de Goiânia. A maioria da turma era formada por surdos e/ou deficientes auditivos que não tiveram acesso a escolarização na idade própria ou não se desenvolveram no mesmo ritmo na rede regular de ensino.

De acordo com os autores, há uma escassez de materiais didáticos que englobem estratégias de ensino para alunos surdos, a alternativa para os professores desses sujeitos é construir seus próprios materiais. Os módulos privilegiaram as sensações físicas, como olfato, tato e associações sinestésicas. A partir das imagens dos módulos, os alunos tiveram que representar o que compreendiam em Libras. As observações mostraram que a maioria dos alunos possuía conhecimento sobre o tema, expressando-se em Libras, mas desconheciam as palavras e expressões sobre o sistema respiratório em Português. Os módulos proporcionaram ao professor organizar as aulas utilizando esse recurso como um apoio para mediar a atenção e compreensão desses alunos.

Sousa (2014) analisou o papel da Libras nas práticas de ensino de inglês para surdos de uma professora-pesquisadora, no contexto de uma sala de aula específica de surdos. Trata-se de um estudo de caso, em que a autora buscou interpretar essas práticas com base nas abordagens de ensino de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo) e abordagens de ensino de Língua Estrangeira (método tradução – gramática, método audiolingual e ensino comunicativo de línguas). Assim, a autora descreve todas as fases pelas quais passou, como professora de inglês para alunos surdos. Inicialmente, no ano de 2002, utilizava o método da gramática e da tradução, voltadas para atividades relacionadas à escrita, com uso, basicamente, de frases e não de textos.

Posteriormente, em 2004, preparou uma apostila com pequenos diálogos introdutórios em Língua Inglesa para ensinar os alunos da 8ª série. Contudo, apesar da introdução desses diálogos, afirma que o método utilizado continuou a ser o da gramática e tradução. Os alunos não conseguiam produzir gêneros textuais diversos, apenas diálogos baseados nos modelos. Em 2005, a autora começou a trabalhar no ensino médio e no ensino fundamental no CAS, continuando a observar sua prática e os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. Em 2006, ao ingressar no mestrado, a professora iniciou um curso de 120 horas, com 9 alunos surdos que tinham concluído ou estavam cursando o ensino médio e, a partir dessas aulas, coletou as produções escritas por eles.

Em 2010, a pesquisadora ingressou no doutorado e começou a ministrar aulas na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A pesquisa em desenvolvimento buscava investigar as contribuições de um ensino plurilíngue para o desenvolvimento da escrita de surdos (graduandos e pós-graduandos) em inglês e português. Após as análises, conclui que a Libras tem o papel de mediadora das práticas de ensino e de aprendizagem de inglês (LE) para surdos. E é ela que organiza e dá significação a essas práticas, seja como a aula é planejada ou ministrada, como os materiais e as tarefas são organizadas e elaboradas, na forma de avaliação desses estudantes e na forma de interação e compreensão dos conteúdos por eles.

Pires (2014) analisou a interação da língua de sinais (LS) entre alunos surdos do ensino fundamental de uma escola especial para surdos na região metropolitana de Porto Alegre, nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa buscou analisar por meio do sociointeracionismo as interações entre os alunos surdos durante o desenvolvimento de uma unidade didática que os incentivava a escrever uma carta de reclamação em Língua Portuguesa sobre a sua escola. A escola, fundada há mais de 40 anos, atende alunos de todos os níveis do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), atuando na modalidade de educação especial para surdos. A série analisada foi o 6º ano do ensino fundamental e três alunos foram escolhidos para serem os sujeitos da pesquisa.

A pesquisadora observou a interação dos três alunos na sala de aula, por meio de filmagens, fotografias e anotações. Durante a atividade de escrita da carta, segundo a autora, foi perceptível que Thomas e Hellen<sup>3</sup> tiveram uma maior interação entre eles do

---

<sup>3</sup> Nome dos dois participantes da pesquisa de Pires (2014).

que com Emanuelle<sup>4</sup>. Thomas sinalizava em Libras para Hellen, que escrevia o que era ditado por Thomas em LS<sup>5</sup>. Entretanto, a escrita de Hellen não era “automática”, mas em vários momentos demonstrou que tinha consciência que o texto deveria ser escrito em outro código linguístico que é a Língua Portuguesa.

### 1.1.2.1 Pesquisas sobre surdez e escolarização em Programas de Pós-Graduação - Dissertações

Quadro 2 – Dissertações de Mestrado

TÍTULO/ANO	AUTORES/INSTITUIÇÃO	TEMÁTICA
Políticas Públicas em Educação Especial Pós 1994: um estudo sobre conceito de surdez (2009).	Raquel Elizabeth Saes Quiles – UFMS	O conceito de surdez nas Políticas Públicas
A educação de surdos na cidade de Salvador: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares (2011).	Adriana Dantas Wanderley dos Santos – UFBA	Inclusão e escolarização do surdo.
Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís (2011).	Maria José Rabelo Aroucha – UFMA	Escolarização e o mercado de trabalho
O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática (2011).	Joelma Remigio de Araújo – UFPB	O intérprete e a escolarização do surdo.
Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da Eja: um estudo de caso (2012).	Marcos Leite Rocha – UFES	Escolarização do surdo na EJA.
Trabalho de Campo em Geografia: Múltiplas dimensões espaciais e escolarização de pessoas surdas (2012).	Adriano Rodrigues de Souza De La Fuente – UFU.	Inclusão e escolarização do surdo
Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos (2012).	Aline de Menezes Bregonci – UFES	Inclusão e escolarização do surdo
Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recurso e classe comum (2012).	Daiane Natalia Schiavon - UNESP	Inclusão e escolarização
Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005 – 2009). (2013)	Denise Marina Ramos - UNESP	Escolarização do surdo

Fonte: Produção própria

Dentre os trabalhos desenvolvidos junto a Programas de Mestrado, encontramos a dissertação de Quiles (2009), que pesquisou sobre o conceito de surdez nos documentos da Política de Educação Especial, que sucedem a 1994. A pesquisa foi norteada por meio da análise da legislação e dos documentos que norteiam a Política Nacional de educação especial no Brasil, com o enfoque no estado de Mato Grosso do Sul. A autora organizou a pesquisa em três eixos de análise: a inclusão escolar, a

<sup>4</sup> Nome da aluna participante da pesquisa de Pires (2014).

escolarização de surdos e o conceito de surdez. A análise dos dados indicou que Mato Grosso do Sul organizou sua legislação e documentação conforme os pressupostos nacionais.

No que se refere à escolarização do surdo, a autora verificou que, a partir da década de 90, com a centralização da educação inclusiva, o estudante surdo foi encaminhado para a rede regular de ensino. Como a comunicação é a principal dificuldade do estudante surdo, sua inclusão nas classes comuns foi pautada na garantia de apoio do intérprete de Libras em documentos legais. Contudo, segundo a pesquisadora, estudos apontaram que a inclusão do aluno surdo vai além da presença do intérprete de Libras na escola.

Santos (2011) discorre sobre a permanência dos estudantes surdos usuários de Libras na rede regular de ensino da cidade de Salvador e os fatores que influenciam a permanência ou a desistência desses alunos na educação infantil e no ensino fundamental I. Inicialmente, a pesquisadora conheceu as instituições públicas e privadas, sem fins lucrativos, que atendem as crianças surdas. Em seguida, discutiu com cada aluno surdo suas especificidades educacionais para conhecer como a escola trata suas peculiaridades. E, por último, entrevistou os estudantes surdos envolvidos no processo inclusivo sobre a educação que está sendo ofertada a eles.

A análise dos dados permitiu à pesquisadora concluir que há dois perfis comunicativos das crianças surdas: as que se comunicam pela fala e as que utilizam gestos domésticos ou a língua de sinais. Os estudantes surdos apresentaram um desempenho mais satisfatório nas escolas em que compartilhavam da Libras com seus colegas de classe e com seus professores. A qualidade das interações comunicativas estabelecidas no espaço pedagógico, segundo a autora, é um dos fatores que contribui para a permanência ou a ausência dos alunos surdos nas escolas regulares.

Quanto aos fatores influenciadores da ausência dos alunos surdos usuários de língua de sinais nas escolas regulares, os estudos de Santos (2011) apontaram que se dá pela falta de uma língua comum entre o professor e seus colegas, pelo desconhecimento das particularidades educacionais do surdo e pela recusa de algumas escolas a matricular esses alunos. A pouca frequência desses alunos nas escolas regulares não se deve apenas ao despreparo da escola, mas principalmente à inexistência de uma política inclusiva voltada especificamente para a educação de surdos.

Aroucha (2011) pesquisou sobre a escolarização e a inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal em São Luís/MA. O objetivo da

autora foi compreender a relação existente entre a escolarização e os fatores que dificultam ou facilitam o ingresso e o desempenho profissional dessas pessoas no mercado de trabalho, por meio da proposição de um paralelo entre as habilidades desenvolvidas no processo de escolarização e suas relações com as atividades e aspirações profissionais dos sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa foram três pessoas com deficiência auditiva, trabalhadores de uma loja. A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica e estudo de caso. Aroucha (2011) concluiu que as dificuldades de comunicação, a falta de escolarização das pessoas com deficiência auditiva e a escassez de empregadores que atendam ao disposto na lei de cotas<sup>6</sup> dificulta o ingresso desses sujeitos no mercado de trabalho. As pessoas contratadas precisam ter habilidade de leitura e conhecimento matemático para a realização das tarefas. A escolarização é um processo que colabora para a inserção de pessoas com deficiência auditiva no mercado de trabalho e se estende ao processo educacional como um todo.

Araújo (2011) fez um estudo qualitativo de caráter etnográfico sobre as políticas educacionais inclusivas para surdos, no que se refere à presença do intérprete de Libras no espaço da escolarização. Partindo do pressuposto que esse profissional é fundamental na educação de surdos, a autora observou, durante três meses, a atuação e a consequência desta atuação na escolarização dos surdos de 13 (treze) intérpretes, em cinco escolas, duas de ensino fundamental II e três de ensino médio. A autora da pesquisa afiança que, tomando-se como base as recomendações legais existentes sobre a atuação do intérprete de Libras, foi constatado que em muitos momentos a interpretação não aconteceu como deveria. Apesar de alguns desses profissionais atuarem nas escolas há alguns anos, há questões que precisam ser revistas e reavaliadas. A partir dos dados obtidos, a pesquisadora concluiu que poucos intérpretes conhecem os aspectos históricos da educação de surdos e não existe espaço para que eles participem do planejamento com os professores. A realidade observada aponta para a necessidade urgente de estabelecimento de critérios para a contratação desses profissionais e uma organização de cursos de formação para quem atua e pretende atuar nos espaços educacionais.

Rocha (2012) discorre sobre o processo de escolarização de alunos surdos matriculados em salas da EJA, no ensino fundamental da cidade de Vitória/ES. A escola

---

<sup>6</sup> Trata-se da Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a contratação de deficientes nas empresas que possuem a partir de cem funcionários.

em questão é um espaço singular, pois, desde a década de 1980, tem oportunizado aos alunos surdos serem atendidos, durante as aulas, por profissionais que dominavam a Libras, proporcionando, também, o atendimento educacional especializado. Para o autor, os resultados da pesquisa apontam para a importância de analisar as interfaces da Educação Especial no contexto da EJA. Os processos de escolarização dos sujeitos matriculados em salas da EJA no município de Vitória devem ser problematizados, uma vez que há a necessidade de pensar em alternativas que garantam aos jovens e adultos surdos os serviços de apoio previstos na política nacional e local de educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar de estudantes surdos.

De La Fuente (2012) discorre sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia para um aluno surdo, no Ensino Médio, em uma escola pública na cidade de Uberlândia/MG. Foi levado em consideração o ensino da Geografia na perspectiva da educação como um instrumento de transformação social e da escola como lugar em que os sujeitos se desenvolvem para enfrentar as desigualdades da sociedade capitalista contemporânea, por meio da formação cidadã. Durante a investigação, foram consideradas as concepções dos professores de Geografia, de intérpretes de Libras e dos alunos do ensino médio sobre o modelo de inclusão e as metodologias utilizadas para o ensino de Geografia.

A análise dos dados, de acordo com De La Fuente (2012), apontou para um sistema de inclusão deficitário, uma vez que vários problemas foram relatados pelos pesquisados, dentre eles: ausência de formação continuada para os professores e para a equipe pedagógica, recursos pedagógicos insuficientes e falta de flexibilidade no currículo. Os professores e os intérpretes demonstraram-se favoráveis ao processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, porém, consideram-se profissionalmente despreparados para o trabalho com estes alunos e com as demais deficiências presentes na escola.

O autor aponta, a partir dos dados obtidos no cenário e pelos sujeitos da pesquisa, que a proposta inclusiva em processo de construção precisa ser amplamente discutida perante a comunidade escolar e a sociedade. A escola, ainda que inconscientemente, tem buscado formas de fazer com que os alunos surdos se adaptem à sua realidade, quando, na realidade, é a escola que precisaria se adaptar às diferenças individuais dos alunos. Para De La Fuente (2012), pressupõe-se que a escola contemporânea esteja mais próxima de atender à diversidade, considerada tudo e nada ao mesmo tempo, pois se espera buscar espaço para a escolarização de todos os sujeitos

caricaturizando-os em suas diferenças. Conclui que é necessário que possam estar incluídos no sistema escolar e que este tenha estrutura suficiente para não segregá-los como minoria.

Bregonci (2013) explana sobre o percurso da escolarização dos surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), por meio das narrativas dos alunos e da equipe escolar. A autora pesquisou a trajetória escolar de três alunos, o primeiro aluno incluído iniciou seus estudos no ano de 2007. Dos três surdos que iniciaram seus estudos no Ifes, dois concluíram e um desistiu, pois não conseguia compreender os conteúdos abordados e não obteve um rendimento satisfatório nas avaliações.

Um dos alunos incluídos mudou a perspectiva da escola com relação a inclusão, pois se tornou instrutor de Libras, ensinando-a aos professores. Assim, conseguiu que os professores mudassem a forma de avaliação: as provas que eram escritas passaram a ser filmadas em Libras, para que o aluno compreendesse melhor o conteúdo. A tarefa de proporcionar aos estudantes surdos uma educação de qualidade demanda muitas mudanças na estrutura física e no currículo escolar, mas as mudanças que estão acontecendo como a contratação de intérpretes, flexibilização do currículo e adaptação de materiais sinaliza, segundo a autora, um bom começo.

Schiavon (2012) investigou a organização do ensino para alunos surdos na cidade de Jaú, situada no interior paulista, em uma escola municipal do ensino fundamental. Especificamente, analisou o trabalho pedagógico realizado em sala de recursos multifuncionais, buscando verificar como ocorre a relação entre o AEE e a classe comum, no que se refere à organização do apoio ao aluno surdo. Participaram da pesquisa cinco professoras, uma da sala recursos multifuncionais, habilitada em surdez e quatro da sala comum do ensino regular.

Por meio das análises das entrevistas e das observações, Schiavon (2012) afirma que ficou evidente que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora da sala de recursos oportunizaram avanços significativos na aprendizagem dos alunos surdos, visando um desenvolvimento escolar efetivo, uma vez que diferentes estratégias educacionais foram utilizadas para essa finalidade. Quanto às práticas pedagógicas das professoras do ensino comum, verificou que, embora as mesmas tenham apresentado estratégias educacionais divergentes, as quatro professoras apresentaram-se comprometidas com a inclusão de seus alunos e buscaram práticas específicas para cada um. Entretanto, a autora afirma que os relatos das docentes indicam que há necessidade

de uma formação mais abrangente, a fim de promover um atendimento de qualidade a todos os alunos, conforme os pressupostos da educação inclusiva.

Ramos (2013) analisou as tendências e perspectivas da produção acadêmica referente à educação de surdos de 2005 a 2009. A pesquisa constituiu-se de uma investigação de abordagens quantitativa e qualitativa, de caráter exploratório e descritivo e de natureza bibliográfica. Segundo a pesquisadora, foi possível evidenciar a fragilidade das informações contidas nos resumos, o que pode, em certa medida, limitar a precisão dos resultados obtidos, bem como indicar a carência de estudos análogos, no sentido de fornecer subsídios e parâmetros para a análise dos dados com maior aprofundamento e consistência, que levem à verificação da fidedignidade existente entre o resumo e o texto completo.

Os resultados observados, segundo os critérios ano, modalidade, local, universidade, programa e financiamento, corroboraram para alguns apontamentos. Houve um número crescente de mestrados e doutorados no país; a maioria das produções ocorreu no mestrado acadêmico; a distribuição geográfica e institucional dos estudos está concentrada no eixo Sudeste – Sul; há insuficiência de aportes financeiros, por meio de concessão de bolsas destinadas à produção científica. Algumas universidades têm uma importante relevância neste campo de investigação, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em sua análise Ramos (2013) ressalta uma discussão referente ao “lugar” da educação de surdos, escola específica para surdos ou escola regular inclusiva, questão fundamental nas proposições da comunidade surda e nas políticas educacionais inclusivas. Esta discussão necessita compreender uma reflexão no sentido de uma escola democrática, de uma pedagogia que se aproxime de sua alteridade. Conclui, portanto, que há necessidade de prosseguir e aprofundar as investigações na área de educação de surdos.

### 1.1.2.2 Teses sobre escolarização de alunos surdos

**Quadro 3** – Teses de doutorado

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORES/INSTITUIÇÃO</b>	<b>TEMÁTICA</b>
Os Processos de escolarização de alunos surdos das camadas populares: um estudo em escola especial no município de São Paulo (2005).	Mônica Moreira de Oliveira Braga Cukierkorn – PUC/SP	Inclusão e escolarização do surdo
Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas de professores surdos sobre questões curriculares (2009)	Paulo César Machado – UFSC	O currículo voltado para a inclusão
A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização (2011).	Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck– UNB	Inclusão e escolarização do surdo
Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes linguísticos em sua formação (2012)	Eleny Gianini – UFRN	Inclusão e escolarização do surdo
Educação de Surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva (2015).	Raquel Elizabeth Saes Quiles – UFSCAR	Inclusão e escolarização do surdo

Fonte: Produção própria

Em sua tese, Cukierkorn (2005) buscou compreender os processos de escolarização de alunos surdos em uma escola pública especializada, à luz de análises sobre as relações entre as desigualdades educacionais e as trajetórias escolares discentes. Para retratar as práticas desenvolvidas na escola especial foram analisados dados de diferentes fontes: documentos variados e entrevistas com alunos e profissionais da escola. Foram selecionados 92 (noventa e dois) alunos surdos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, no período de 1988 a 1992, para acompanhar suas progressões escolares, do início à conclusão ou interrupção desta etapa do currículo escolar.

A pesquisadora buscou compreender quais fatores intraescolares, individuais e familiares estavam incluídos na configuração das trajetórias escolares desses alunos, durante a etapa do ensino fundamental. Para a autora, assim como acontece no ensino comum, prisioneiro da especialização e da fragmentação do conhecimento escolar, as práticas dessa escola especial também se tornaram prisioneiras dos ideais de um projeto de educação especial para os surdos, fechado em si mesmo, focalizado no processo de aquisição da língua.

As informações obtidas no decorrer da pesquisa de Cukierkorn (2005) apontaram a proximidade entre a organização do trabalho da escola especial e as escolas comuns em geral, sendo possível perceber a influência de aspectos uniformizadores do sistema escolar também sobre as práticas desenvolvidas nas escolas especiais. Como

qualquer outra instituição, a escola especial pesquisada, apesar de ter sido criada para responder às demandas sociais por um atendimento escolar diferenciado para surdos, desenvolveu práticas orientadas pelos fundamentos da organização do trabalho pedagógico da escola comum.

Machado (2009) apresenta uma reflexão sobre a diferença cultural surda e suas relações com as questões curriculares da proposta bilíngue, pensando a educação de surdos na interface entre os pressupostos da política inclusiva e do bilinguismo. A pesquisa propôs realizar uma leitura da Proposta de Educação Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF – SC) – *Campus* de São José, a partir das narrativas dos professores surdos participantes da proposta. No contexto da pesquisa, o autor afiança que os direitos linguísticos e educacionais dos surdos na organização da educação bilíngue mostra que há impasses epistemológicos de ordem legislativa (políticas linguísticas e políticas inclusivas) que se refletem na constituição político – pedagógica da proposta bilíngue.

De acordo com as análises das narrativas, o pesquisador observou os impasses relacionados a um movimento que ainda oscila entre a tradição da representação hegemônica da surdez e do sujeito surdo como *anormalidade* e a ruptura com essa tradição na elaboração de um currículo que contemple referências estáveis para operar no campo das diferenças. Afirma que a proposta curricular bilíngue do IF – SC revela o currículo como um artefato que sofre mudanças, de acordo com diferentes significados a ele atribuídos. No contexto da pesquisa, o autor salienta que as narrativas dos professores surdos constituíram-se em um texto que pode suscitar mais questões do que respostas, ampliando, assim, o debate sobre o projeto curricular bilíngue para a educação de surdos.

Razuck (2011) com base na sua atuação como professora de Química e Intérprete de Libras observou em sua tese que, mesmo ao final do ensino médio, era evidente o despreparo dos alunos surdos com relação aos conteúdos básicos. A pesquisadora propôs identificar os alunos surdos inseridos em escolas comuns que vivenciavam situações diferenciadas em relação à aprendizagem de Ciências. Dessa forma, efetuou uma análise da organização da prática pedagógica, dos processos de avaliação e das bases de escolha dos docentes envolvidos, do domínio da Libras e da Língua Portuguesa, de como essas línguas estão presentes nos processos de ensino aprendizagem e, por fim, da consolidação da aprendizagem.

Participaram da pesquisa, segundo Razuck (2011), alunos e professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A pesquisa empírica envolveu observações, pesquisa documental, entrevistas, conversações e grupos focais. A autora aponta que as análises permitiram fundamentar o fato que as possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização da pessoa surda têm relação com fatores linguísticos e pedagógicos. Constatou que a aprendizagem de sujeitos surdos está ainda mais diretamente ligada à constituição subjetiva do sujeito e sua relação com a surdez, o que implica em sua constituição subjetiva.

Segundo a pesquisadora, as práticas pedagógicas não estão instigando o desenvolvimento dos alunos, as atividades costumam ser mecânicas e pouco propiciam momentos de reflexão. Destaca que, em todos os casos acompanhados, os alunos que foram indicados por seus professores como sendo destaque perante o grupo eram os que possuíam maior domínio da Libras. Ressalta que os professores acompanhados ainda se sentem despreparados para receber tais alunos, prevalecendo, no ambiente escolar, uma visão protecionista do aluno surdo.

Gianini (2012), em sua tese de doutorado, pesquisou sobre a história da educação de surdos nos últimos 30 anos, em três escolas para surdos nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras, por meio das histórias de vida de seis docentes surdos de Língua Brasileira de Sinais, que se formaram e atuam nessas instituições de ensino para surdos. O corpus da análise consistiu em seis entrevistas narrativas realizadas em Libras e transcritas para o Português, de documentos e arquivos pessoais e institucionais. A análise permitiu a delimitação de três momentos na história dessas escolas: o da criação da primeira escola para surdos, no marco do Oralismo (1980 – 1991), o da passagem para a Comunicação Total (1991 – 1995) e, finalmente o da introdução ao Bilinguismo (1995 até a publicação da pesquisa).

As análises mostraram que as trajetórias de formação docente dos participantes da pesquisa refletem a história das três escolas, que se constituíram em espaços sociais bilíngues de suma importância para os sujeitos e para a comunidade surda enquanto grupo social de minoria linguística e cultural. A partir dessa trajetória, a autora afirma que foi possível destacar duas gerações entre os participantes da pesquisa: a geração dos herdeiros do oralismo, que tiveram acesso tardio a Libras, cuja infância e adolescência foi marcada por sofrimento, causado pela falta de comunicação, que acabou por dificultar, posteriormente, suas trajetórias sociais e profissionais.

A segunda geração são os filhos do bilinguismo, os mais novos em idade e que tiveram acesso à Libras na infância. Sua escolaridade ocorreu nos marcos do bilinguismo, fazendo com que suas trajetórias não fossem marcadas pelo sofrimento e dotando-os de uma visão positiva do futuro. A autora conclui, a partir das análises e reflexões, defendendo a centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da pessoa surda como cidadão de plenos direitos, com base na voz dos surdos, silenciados pela história da educação, conduzida por ouvintes.

Neves (2012), em sua tese, traçou o percurso da escolarização do surdo no município de Caxias do Sul, no período entre 1960 e 2010. O objetivo da pesquisadora foi investigar como ocorreu a escolarização desses alunos nesse período. Aponta que a escolarização dos surdos iniciou-se no ano de 1960 com a criação do Instituto de Educação de Surdos, em nível de ensino fundamental, sendo o ensino médio implementado somente no ano de 2001. A análise dessa escolarização foi feita a partir de fotos, reportagens de jornais, documentos oficiais da escola e narrativas dos surdos entrevistados.

A autora observa, a partir das narrativas dos surdos entrevistados, que os primeiros anos de aprendizagem ocorreram com poucos recursos: um professor ensinava a todos em uma mesma sala, apesar dos alunos terem idades diferentes. Os conteúdos eram voltados especificamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a comunicação não era feita em Libras. Com o passar dos anos, a escola começou a ensinar a Libras, professores especializados foram contratados e instrutores surdos também. Com a implementação do ensino médio, no ano de 2001, os estudantes surdos puderam ampliar sua escolarização e não precisaram se deslocar para outros lugares a fim de concluir seus estudos.

Quiles (2015) apresenta como objeto de estudo a educação de surdos, com o objetivo de evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul, com vistas a identificar os processos empreendidos para efetuar uma educação bilíngue em uma escola para surdos que se autointitula bilíngue. Como procedimentos metodológicos, realizou a análise de documentos nacionais e estaduais, entrevistas com gestores, professores, intérpretes educacionais, alunos e instrutor surdo. Os dados foram interpretados a partir da abordagem histórico-cultural, com base em duas categorias principais: língua e enunciação.

Como resultados, aponta que a escola pesquisada não se mostrou plenamente inclusiva ou bilíngue, pois, segundo a autora, Língua de Sinais não ocupa lugar central

nas atividades escolares. Quiles (2015) identificou a ausência de um projeto coletivo que envolva toda a comunidade escolar. Conclui que é necessário construir propostas educacionais significativas para surdos, que levem a uma (des)estruturação dos espaços escolares, com priorização da utilização da Língua de Sinais.

Esse levantamento das pesquisas relacionadas à inclusão e escolarização do surdo e do deficiente auditivo em diferentes segmentos, em várias instituições tanto de ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e ensino técnico foi fundamental para buscar alguns teóricos que embasaram esta pesquisa, norteando a estrutura dos capítulos, o campo empírico da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas e o diário das observações.

Todas essas pesquisas enfatizam a importância de analisar no âmbito educacional como está ocorrendo a inclusão e a escolarização dos alunos surdos e deficientes auditivos. Várias pesquisas demonstraram que a presença do intérprete de Libras não é suficiente para que estes alunos sejam realmente incluídos no contexto escolar. A mudança da concepção das escolas, faculdades e institutos é fundamental para que esses alunos tenham uma escolarização efetiva e sejam assistidos de forma que suas particularidades linguísticas sejam respeitadas.

## **1.2 Percurso Histórico da escolarização do surdo em âmbito mundial: um breve relato**

O documento publicado pela Feneis (2005) ressalta que a primeira citação de exclusão em relação aos surdos refere-se ao pensamento de Aristóteles, que declarou que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Com base nessa afirmação, concluía-se que se o surdo não fala, ele não pensa, justificando a exclusão das pessoas surdas da sociedade, na antiguidade, que ia desde a proibição ao casamento até a negação de posse ou herança de bens. Até o final do século XVI, os surdos eram tidos como incapazes de serem ensinados.

O comentário de Sócrates, que consta na obra de Platão, *Crátilo*, contrapõe a afirmação de Aristóteles, quando questiona:

[...] se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e

outras partes do corpo? (SACKS, 1990<sup>7</sup>, p.31 *apud* FERNANDES, 2012 p. 19).

A educação dos surdos já passou por inúmeras fases. Melo (2011) afiança que o primeiro estudioso a afirmar que os surdos podiam aprender foi médico filósofo Girolamo Cardano (1501–1576). Cardano, no século XVI, chegou à conclusão que, se a escrita poderia representar os sons da fala ou as ideias do pensamento, a surdez, então, não poderia ser um obstáculo para a aprendizagem dos surdos, pois eles poderiam ouvir pela leitura e falar pela escrita. Reis (1992)<sup>8</sup> citado por Goldfeld (2002) relata que Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, e que era um crime não instruir o surdo – mudo.

Segundo Guarinello (2007), na antiguidade não havia a preocupação em ensinar todos os surdos, só eram ensinados os surdos filhos de ricos e nobres com o objetivo que posteriormente tivessem algum conhecimento para que no futuro continuassem administrando os bens da família. Como a preocupação era somente educar os surdos ricos, os surdos pobres acabavam perambulando pelas ruas.

Goldfeld (2002) relata que no século XVI Pedro Ponce de León, (1510–1584), um monge espanhol beneditino considerado o primeiro professor de surdos da história, ensinava filhos de nobres a falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar, para que herdassem os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham esses direitos. León utilizava o alfabeto manual, no qual cada letra correspondia a uma configuração de mão.

Mazzotta (2003) afirma que a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean–Paul Bonet e foi editada na França em 1620 intitulada *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*. A primeira instituição especializada na educação de “surdos mudos” foi fundada por Charles Michel de L’Epée em 1770, em Paris. Uma das mais importantes obras publicadas por ele foi *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos – Mudos*.

Guarinello (2007) salienta que em outros países da Europa a educação de surdos também recebia atenção especial, principalmente em famílias ricas, que pagavam um

---

<sup>7</sup> SACKS, O. **Vendo vozes** - uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro, Imago, 1990.

<sup>8</sup> REIS, Vânia Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo**: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias. 1992. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

preceptor para ensinar seus filhos surdos. Na Inglaterra, por volta de 1650, dois homens se interessaram pelos surdos: o reverendo William Holder, que concentrou seu trabalho de ensino na fala e o reverendo John Wallis, que fazia uso do alfabeto manual para pronunciar as palavras em inglês e ensinar a escrita e a fala aos surdos. Wallis é considerado o pai do método escrito na educação de surdos.

Na segunda metade do século XVII, o escocês George Dalgarno (1626 – 1687) percebeu que os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam alcançar níveis de desenvolvimento se recebessem educação adequada, ele que desenvolveu a datilologia, que é o mesmo alfabeto manual usado até hoje na Grã – Bretanha. No século XVIII, houve um aumento do interesse pela educação dos surdos, e diferentes métodos de ensino foram divulgados (GUARINELLO, 2007, p.23).

Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinecke propôs uma filosofia de ensino para os surdos, que mais tarde passou a ser considerada o início daquele que ficaria conhecido como *método oral*. Essa metodologia utilizava somente a linguagem oral na educação, hoje denominado “leitura labial ou leitura orofacial”, assim como salienta Mazzotta (2003). Segundo esse autor, inicialmente sua metodologia foi aplicada a apenas dois surdos, em 1754 e 1768, e se oficializou em 1778, quando Heinecke fundou a primeira escola para surdos na Alemanha. Durante o século XVIII, além do aumento de escolas, a língua de sinais passou a ser empregada por professores surdos, havendo, portanto, uma valorização na educação dos surdos, o que é considerado uma grande conquista.

Ao pesquisar a história da educação, no que se refere ao atendimento educacional ao PAEE, constata-se que até o século XVIII a deficiência era basicamente associada ao misticismo e ocultismo, sem que houvesse base científica para o desenvolvimento de conceitos reais. As situações e fatos desconhecidos causavam medo, fazendo com que a falta de conhecimento sobre a deficiência contribuísse para que o PAEE, por ser “diferente”, fosse marginalizado e ignorado (MAZZOTTA, 2003, p.16).

Segundo Guarinello (2007) e Mazzotta (2003), em 1750, na França, o abade Charles Michel de L’ Epée começou a ensinar duas irmãs surdas a falar e a escrever, por meio do método dos sinais, por ele inventado, que tinha como finalidade completar o alfabeto manual e nomear muitos objetos que não podiam ser percebidos pelos sentidos. A intenção dele era atender aos surdos que viviam nas ruas, assim, andava pelas ruas de Paris para aprender com os surdos a língua de sinais, criando, dessa forma, os sinais

metódicos, uma combinação da língua de sinais, que ele considerava incompleta, com a gramática da língua oral francesa e com o alfabeto manual.

Ainda conforme esses autores, L' Epée foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Devido ao grande sucesso de seu método, pela primeira vez na história os surdos foram capazes de ler e escrever. Ele conseguiu mudar a história da educação dos surdos, ao reuni-los e ensiná-los. L' Epée reconheceu a língua de sinais como a forma mais adequada de desenvolver o pensamento e a comunicação dos surdos, auxiliando a sua inserção na sociedade. A língua de sinais francesa é conhecida como a primeira língua de sinais do mundo e a partir dela foram criadas as outras línguas de sinais encontradas em diversos países. Na época, os trabalhos de L' Epée tiveram uma grande projeção e motivaram o inglês Thomas Braidwood (1715–1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729–1790) a fundar em seus países os institutos para a educação dos “surdos- mudos<sup>9</sup>”.

A primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos foi a *American School*, em West Hartford, Connecticut, fundada em 1817 pelo reverendo Thomas H. Gallaudet. No Canadá, em Montreal, foi fundada, em 1848, a primeira escola canadense para “surdos–mudos” intitulada *Institution Catholique dès Sourds – Muets*. Mazzotta (2003) ressalta que o período de 1817 a 1850 foi muito benéfico à crianças deficientes, pois nessa época apareceram escolas para cegos, surdos e retardados mentais. .

No entanto, Lane<sup>10</sup> (1987, p. 111) citado por Guarinello (2007, p. 29), evidencia:

[...] o objetivo do oralismo sempre foi a fala, essa meta iniciou-se no século XVI com a idéia de um homem, Ponce de León, de que a fala poderia ser ensinada aos surdos, e em seguida foi plagiada por Bonet, copiada por Pereire, Wallis, Heinicke e Braidwood. A mesma ideia plagiada, publicada, traduzida, citada, mas sempre a mesma ideia, ou seja, a única prática possível para “corrigir a anormalidade” e evitar a manifestação das diferenças, consistia em obrigar os surdos a falar como os ouvintes e, conseqüentemente, impedir-lhes o uso da língua de sinais.

Os educadores da época tentavam medicalizar a surdez, tentando curar a deficiência auditiva, treinar a fala e a leitura labial. Naquela época, a língua de sinais era

---

<sup>9</sup> A designação “surdo – mudo” era utilizada no passado, atualmente utiliza – se somente a palavra surdo, pois a fala pode ser desenvolvida com treino fonoaudiológico.

<sup>10</sup> LANE, H. Sign language, American: History. In: **Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness**, ed. J. V. Van Cleve. New York: McGraw-Hill, 1987.

vista como um meio de impedir o desenvolvimento da língua oral, por isso era evitada pelos educadores de surdos.

Durante muitos anos diferentes métodos foram desenvolvidos, sendo que algumas pessoas eram contra a utilização dos sinais e a favor da utilização da fala e vice-versa. Dessa forma, em 1880, no Congresso Internacional de Milão, houve uma votação para escolher qual era o melhor método para utilizar na educação de surdos, o oralismo venceu e a língua de sinais foi proibida. Após congresso, o oralismo passou a ser utilizado em todas as escolas para surdos, conforme Guariello (2007).

Guarinello (2007) afirma que essa concepção de ensino baseada na filosofia oralista produziu verdadeiras privações sociais, emocionais e psicológicas na vida das pessoas surdas, uma vez que propunha que somente por meio da fala é que as crianças surdas poderiam se tornar cidadãs em uma sociedade ouvinte. O oralismo dominou o mundo até a década de 1960, quando William Stokoe, linguista americano da Universidade de Gallaudet, publicou o artigo: “A estrutura da Língua de Sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos”, demonstrando que a Língua de Sinais Americana era uma língua com todas as características das línguas orais. Com base nessa publicação, surgiram vários estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais e sua aplicação na escolarização e na vida dos surdos.

Por sua vez, a educação especial surgiu no momento em que a sociedade buscava a escolarização das massas, em um período que as indústrias necessitavam de mão de obra qualificada. Nesse sentido, surgia a necessidade da escolarização das pessoas com deficiência, pois estes também faziam parte da sociedade e precisavam de instrução para que fossem inseridos no mercado de trabalho.

Bueno (1993) afiança que,

A educação especial não nasceu para dar oportunidade à criança que, por anormalidades específicas, apresentava dificuldades na escola regular. A educação especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórico da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (BUENO, 1993, p. 26).

Nos anos 1970, devido à insatisfação com o oralismo, passou a ser adotada uma filosofia definida como “comunicação total”, que propunha o uso da língua de sinais, do

alfabeto manual e das expressões faciais. Foi no final da década de 70, nos Estados Unidos, que os surdos passaram a reivindicar o direito de usar a língua de sinais como primeira Língua (L1) e de aprender a língua oficial do país como segunda língua (L2), segundo Guarinello (2007).

Para Skliar (1997, p.145), [...] a experiência prévia com uma língua contribui para a aquisição da segunda Língua, dando à criança as ferramentas necessárias para a busca e a organização dos dados linguísticos e o conhecimento, tanto geral como específico, da linguagem [...].

Fernandes (2012) aponta que o oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante na escolarização de surdos no período de 1880 até 1960, com a associação de que a aquisição do conhecimento científico e informal poderia ocorrer somente por meio da oralização. Ainda assim, os debates e estudos efetuados na década de 1980 e no século anterior foram muito importantes, tanto no campo das políticas públicas quanto dos direitos adquiridos pela comunidade surda, contribuindo para que o surdo conseguisse se escolarizar e garantir sua cidadania.

### **1.3 As Políticas Públicas voltadas à inclusão e à escolarização do surdo no Brasil**

Segundo Jannuzzi (2004), as primeiras tentativas de atendimento escolar às pessoas com deficiência no Brasil ocorreram no período colonial, no ano de 1600, eram destinadas aos que apresentavam deficiência física e a Santa Casa de misericórdia era a instituição que oferecia esse atendimento, na cidade de São Paulo.

Mazzotta (2003, p.28) afirma que alguns brasileiros, inspirados em experiências realizadas e concretizadas na Europa e nos Estados Unidos a partir do século XIX, iniciaram no Brasil a organização de serviços que atendessem os cegos, surdos, deficientes intelectuais e físicos. Dentro da política educacional brasileira a “educação dos deficientes”, a “educação dos excepcionais” e a “educação especial” veio a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960, no século XX.

Houve dois períodos na educação especial no Brasil, marcados e desencadeados a educação das pessoas com deficiência:  
1º) de 1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares isoladas e  
2º) de 1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional. (MAZZOTTA, 2003, p.28).

Guarinello (2007) afirma que a educação de surdos no Brasil teve crescimento em 1857, quando Ernest Huet, um professor surdo francês, inaugurou no Rio de Janeiro o primeiro Instituto dos Surdos - Ines. Em 1991, o Ines estabeleceu que o método oral puro fosse adotado em todas as disciplinas da escola, no entanto, esse método não obteve grandes resultados, pois apesar das proibições a língua de sinais sempre foi usada pelos alunos às escondidas.

Skliar (1997) relembra o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, em que a maioria ouvinte decidiu pela proibição da língua de sinais. Ressalta que, após esse congresso, vários docentes surdos foram demitidos de suas funções e diminuiu-se o número de professores surdos envolvidos na escolarização dos alunos surdos. Conforme já mencionado, no congresso de Milão foi estabelecido que somente pela fala os surdos seriam parte da sociedade e que o oralismo deveria ser utilizado como único método para ensinar os surdos, levando à proibição, nessa época, da língua de sinais.

Goldfeld (2002) salienta que durante muitos anos a comunidade surda isolou-se e que, a partir da década de 1960, foi iniciada uma fase de resgate da língua de sinais e da cultura surda. Nessa época, surgem no Brasil os defensores da língua de sinais e são fundadas as associações de surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis, 1987), dirigida apenas por surdos. Começaram a surgir as primeiras escolas especializadas na educação de surdos, com a implantação o uso de novas metodologias para o ensino de surdos.

Bueno (1993) afirma que, a partir dos anos 1960, a educação especial brasileira e a educação do deficiente auditivo ampliaram-se de forma jamais vista. Dos 6.463 (seis mil, quatrocentos e sessenta e três) deficientes auditivos atendidos em 1974 (Cenesp) passou-se para 19.257 (dezenove mil, duzentos e cinquenta e sete) em 1987, um crescimento de 198% (cento e noventa e oito por cento).

Segundo o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), as dificuldades encontradas nas escolas deixam evidente a necessidade de combater as práticas de discriminação e criar meios para combatê-las. Dessa forma, a educação inclusiva assume um papel central na sociedade, no que se refere à superação da exclusão. Esse mesmo documento define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades, realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Nesse sentido, a Política orienta os sistemas de ensino para a garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.

Ainda conforme o documento (BRASIL, 2008a), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi instituído pela Lei n. 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a qual apontava o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei n. 5.692/1971 alterou a LDB de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Fernandes (2012) salienta que na década de 1990 várias mudanças começaram a ocorrer na educação dos surdos no Brasil. Com base nas lutas dos movimentos surdos ao redor do mundo, grupos brasileiros passaram a reivindicar a garantia da comunicação e do acesso ao conhecimento, por meio da língua de sinais. A comunidade surda organizou-se e começou a lutar para garantir o respeito à sua situação linguística diferenciada, com o reconhecimento da língua de sinais como sua L1 e o direito a aprender na escola a língua escrita oficial do país (L2).

De acordo com o documento (BRASIL, 2008a), no ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de “integração instrucional”, permitindo o acesso às classes comuns do ensino regular aos estudantes que eram capazes de acompanhar e desenvolver, da mesma forma que os alunos que não eram deficientes, as atividades curriculares ali realizadas. A Política não reformulou as práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas continuou mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, responsabilizando-os pelo sucesso ou fracasso e reforçando a ideia de que eram os alunos que deveriam se adaptar à escola, e não o contrário.

No entanto, a Declaração de Salamanca, que versa sobre as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”, em seu tópico 19, indica que as políticas educacionais devem levar em conta as diferenças individuais de cada um. Ressalta que é fundamental que as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua Língua, tanto em escolas ou classes especiais ou em escolas regulares.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 1994, promoveu a chamada “educação inclusiva” e “inclusão educacional”. De acordo com Baptista, Caiado e Jesus (2008), a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, baseada no consenso da universalização como política que organiza a educação básica, difundida como estratégia de inclusão social na virada do século.

O documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva menciona que a LDB n. 9.394/1996, artigo 59, prevê que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades: assegura terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, define, dentre as normas para a organização da educação básica, no artigo 24, inciso V, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizagem” (BRASIL, 1996, n.p) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, n.p).

Da mesma forma, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172/2001, apresentava entre suas as metas e objetivos traçados a construção de uma escola inclusiva em que todos fossem assistidos, tendo suas necessidades educacionais contempladas. A Resolução CNE/CP n. 1/2002 (BRASIL, 2002b) que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, definia que a organização curricular das instituições deveria preparar o docente para ministrar um ensino que visasse a aprendizagem do aluno e que contemplasse e acolhesse a diversidade, dentre outras ações.

A Lei n. 10.436, que foi aprovada em 24 de abril 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, considerando-a como uma língua de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades e pessoas surdas do Brasil. Além de instituir a Libras como disciplina obrigatória nos cursos do magistério e no curso de Fonoaudiologia, garantiu o acesso dos surdos ao atendimento e tratamento adequado em instituições públicas (BRASIL, 2002a).

O Decreto n. 5.626/2005, posteriormente, regulamentou a Lei n. 10.436/2002, garantindo o ingresso dos alunos surdos e deficientes auditivos à escola comum, com o apoio do intérprete de Libras. Incluiu a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos superiores. Instituiu a formação e a certificação do professor, instrutor e tradutor intérprete de Libras, por meio do Prolibras ou da Licenciatura em Letras/Libras. Dispôs, ainda, sobre a priorização da alfabetização em Libras, podendo a Língua Portuguesa ser ministrada como segunda Língua para alunos surdos, visando um ensino bilíngue.

De acordo com estudos realizados na última década do século XX e início do século XXI, por diversos autores e pesquisadores, há inúmeras contribuições à escolarização de alunos com surdez na escola comum, pois as diferenças são ressaltadas e valorizadas no convívio social e no reconhecimento do potencial de cada ser humano (DAMÁZIO, 2007). Apesar de a inclusão propor ambientes heterogêneos, muitos pesquisadores são contra a inclusão de alunos com surdez em classes comuns, justificando que as propostas pedagógicas tradicionais não consideram a diversidade linguística.

A educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada. O autor ainda resalta que a educação dos surdos parece encontrar – se hoje diante de uma encruzilhada. Por um lado, manter – se ou não dentro dos paradigmas da educação especial reproduzindo o fracasso escolar e a ideologia dominante [...] ou por outro lado aprofundar as práticas e os estudos em um novo campo conceitual, os Estudos Surdos [...] (SKLIAR, 2015, p. 11).

Felipe (1997, p. 1) traduziu o documento aprovado pela Assembleia Geral da FIPLV, realizada em Pècs, Hungria, em agosto de 1991, sobre os princípios fundamentais para uma declaração universal dos direitos linguísticos. Segundo este documento:

1. Toda pessoa tem o direito de aprender uma ou várias línguas.
2. Toda pessoa tem o direito de se identificar com qualquer língua e ter sua opção linguística respeitada por todas as instituições públicas e privadas.
3. Toda pessoa tem o direito de se expressar em qualquer língua.
4. Toda pessoa tem o direito de receber educação linguística especial, caso tenha algum distúrbio de linguagem.

5. Toda pessoa tem o direito de, no contexto educacional público, aprender outra língua a fim de ampliar seus horizontes sociais, culturais, educacionais e promover a compreensão intercultural.

Esse documento ressalta a importância da escola e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) respeitarem e proporcionarem acesso dos alunos em todos os segmentos da escola à Libras. Quadros (1997) afirma que a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela criança surda, por meio do contato com usuários dessa língua. Porém, natural não significa ser inata, pois ela deve ser aprendida nas diferentes situações de interação de seus usuários. O AEE possibilita um ambiente favorável à aprendizagem da Libras, proporcionando a inclusão dos estudantes surdos e deficientes auditivos na escola comum e beneficiando sua aprendizagem e a formulação de conceitos.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem, tanto na sala de aula comum como no AEE. A escola comum precisa adequar – se de forma que todos os alunos sejam assistidos. Os professores precisam conhecer e utilizar a Língua de Sinais, mas é fundamental que o currículo e os métodos de ensino contemplem todas as necessidades pedagógicas desses alunos. A escola deve elaborar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Os alunos com surdez precisam ser desafiados e suas capacidades devem ser exploradas, assim como a dos alunos ouvintes (DAMÁZIO, 2007, p.14).

Karnopp (2005, p.9) afirma que,

A Língua de Sinais deve ser adquirida tão cedo quanto possível, e a criança surda deve estar exposta e interagir com sinalizadores fluentes, quer sejam os pais, professores ou outras pessoas, preferencialmente surdas. Depois de adquirir os sinais, a aquisição da leitura, escrita e da fala (opcionalmente) pode se seguir. Neste sentido, ressalto a importância de Escolas de Surdos, ou mesmo de creches com turmas de surdos e com professores surdos para que essa criança tenha um ambiente linguístico apropriado à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O AEE é o local que oferece apoio linguístico e pedagógico apropriado para ensinar a língua de sinais aos alunos com surdez. Dentre as filosofias educacionais para ensino de surdos pode – se destacar as três principais:

1. Oralismo ou filosofia oralista - visa à integração da criança surda na comunidade ouvinte, dando – lhes condições de desenvolver a língua oral (no

caso do Brasil, o português). [...] vários profissionais dessa filosofia, restringe – se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos.

2. Comunicação Total – tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo essa filosofia defende a utilização de recursos espaço - viso – manuais como facilitadores da comunicação

3. O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. O conceito mais importante da filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia (GOLDFELD, 2002, p.33 - 43).

Skliar (2015) aborda sobre a filosofia oralista, como uma ideologia dominante, que excede largamente o espaço da instituição escolar e que não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Dentro dessas ideias, a língua de sinais era vista como uma língua de menor prestígio, de desigualdade na sociedade.

O já citado Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 22 regulamenta que:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa BRASIL, 2005, n.p).

Quadros (2008) indica que o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Estudos apontam que essa proposta é a mais adequada para ensinar crianças surdas, tendo em vista a língua de sinais como natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Essa necessidade psicolinguística de uma proposta bilíngue está relacionada à concepção de Gramática Universal (Chomsky & Lasnik, 1991; Chomsky,

1981, 1986). Se há um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD – comum a todos os seres humanos que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva, visível à criança, então a criança surda brasileira deve ter acesso a Libras o quanto antes para acionar de forma natural esse dispositivo. A Língua Portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido, á falta de audição da criança. Essa criança até poderá vir a adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre na Libras (QUADROS, 2008, p. 27).

Essa autora ainda ressalta que o professor bilíngue deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue; deve conhecer profundamente as duas línguas; respeitar as duas línguas, reconhecendo as particularidades linguísticas comuns a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

O bilinguismo defende que o estudante surdo deve aprender a língua de sinais como primeira língua (L1), pois é a língua natural do surdo, para posteriormente aprender a língua do grupo ouvinte da comunidade a qual pertence (L2). Para Queiroz e Rúbio (2014, p.4) “[...] a L2 não precisa ser necessariamente a língua falada, mas sim a língua escrita do idioma de seu país. Essas duas línguas não devem ser ensinadas simultaneamente”. Para Goldfeld (1997), a filosofia bilíngue acredita que o surdo deve adquirir a língua de sinais como língua materna e a de seu país como segunda língua. Ressalta que, para essa corrente, a língua do país deve ser adquirida apenas na modalidade escrita.

Damázio (2007) salienta que estudos vêm demonstrando que a filosofia bilíngue é a mais adequada para ensinar alunos com surdez, pois respeita a Língua materna e constrói um ambiente adequado de aprendizagem para os alunos surdos. O AEE deve ser constituído de um ambiente bilíngue, no qual o professor deve utilizar a língua de sinais para que o aluno aprenda a Língua Portuguesa e na sala de aula comum é fundamental que o estudante seja assistido por um intérprete de Libras que repasse os conteúdos explicados pelo professor em Libras, assim o aluno terá condições de construir seu conhecimento, pois estará em um ambiente linguístico propício à sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, no ano de 2007, foi lançado no Brasil o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujos objetivos centrais eram a formação de professores para atuar na educação especial, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2008a).

O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino, implementa a política de inclusão escolar de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, realizada pelo ONU em 2006 e, ratificada no Brasil por meio dos Decretos nº 186/ 2008 (BRASIL, 2008b) e 6.949/2009 (BRASIL, 2009a), que preconizam que a garantia do direito à educação se efetive por meio do acesso a educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Baptista (2011) salienta que, nos últimos 20 anos, o Brasil promoveu o fortalecimento da inclusão escolar e várias metas foram traçadas e alcançadas para favorecer a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes. Ao valorizar a diversidade, é necessário trabalhar na “perspectiva de construir acessibilidade a esses alunos”, sugere Garcia (2008, p.1), citando o Edital n. 01 de 26 de abril de 2007:

[...] o objetivo geral das salas de recurso é apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta de atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular (GARCIA, 2008, p.1).

A política educacional brasileira foi pensada a partir de duas secretarias ou estruturas educacionais diferentes, no âmbito do MEC: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Secretaria de Educação Especial (Seesp), as quais expressam políticas adotadas a partir dos pressupostos de organismos internacionais para serem implementadas no âmbito dos municípios. A primeira trabalha com a ideia de inclusão escolar, baseada na perspectiva da diversidade cultural e a segunda com a noção de educação inclusiva, com ênfase nos serviços especializados, conforme assegura Garcia (2008).

Em 2008, o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008c) institui, no âmbito do Fundeb, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado.

De acordo com o documento orientador do programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência, conforme já mencionado, por meio da promulgação do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, a fim de que não sejam excluídos do sistema educacional em razão da deficiência (BRASIL, 2010a).

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009c).

Conforme o documento orientador do programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção, na gestão escolar, na formação de professores para que todos os alunos tenham o direito garantido à escolarização. A organização das SRM dispõe de recursos, de materiais didáticos e apoio pedagógico para atender às especificidades educacionais dos PAEE matriculados nas escolas (BRASIL, 2010c).

Ainda segundo esse documento, os serviços educacionais especializados, podem ser pensados como apoio, como suplementares e/ou complementares, ou ainda como substituindo os serviços educacionais comuns. Considerando as funções de complementar e/ou suplementar a base curricular comum, o serviço especializado por excelência é a sala de recursos.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 13º, são atribuições do professor do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares; (BRASIL, 2009c, n.p).

Em 2011, o MEC, por meio do Decreto Presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011a), extinguiu a Secretaria de Educação Especial (Seesp), cujas atribuições passaram a compor a competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Assim, a educação especial passou a integrar a referida Secretaria, a partir da reestruturação da ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Houve a incorporação da nomenclatura “inclusão” e a educação especial passou a ser gestada, em âmbito nacional, no interior das ações de “inclusão” (BEZERRA; ARAÚJO, 2014). Essa mudança em âmbito ministerial pode apontar para a secundarização das ações da educação especial e o favorecimento de um discurso “inclusivista” que mais esvazia do que contribui de maneira efetiva para a educação dos alunos com deficiência. Sob esse aspecto, Bezerra e Araújo (2014, p. 112) asseveram:

[...] Sob o comando da Secad, em meio às suas múltiplas atribuições, há o risco de se pulverizarem as discussões. Em decorrência disso, o debate entusiasmado sobre as possibilidades abertas pelo advento da escola inclusiva vai sendo esvaziado de conteúdo prático. Começa a se manifestar a crise do movimento escolar inclusivista, cujas conquistas têm sido limitadas à igualdade jurídica, como o reconhecimento do direito de os alunos com deficiência estar na escola e de ter atendimento especializado no contraturno; passo importante, mas insuficiente, posto esbarrar no aspecto contraditório da escola e da sociedade, alinhavadas pela lógica capitalista, suas práticas segregadoras, o dogmatismo oficial e silêncios na formação docente.

O Parecer CNE/ CEB nº 17/ 2011 (BRASIL, 2011c) define a sala de recursos como um serviço de natureza pedagógica conduzido por um professor especializado, que suplementa (no caso dos alunos com altas habilidades) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço é realizado em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais

especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele que frequentam a classe comum.

Mazzotta (1993, p. 25), afirma que:

A sala de recursos, como auxílio itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver seu trabalho de forma cooperativa com os professores da classe comum.

Jannuzzi (2012) afiança que, a partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca, ratificada pelo Brasil e por muitos outros governos, com imensa repercussão, a inclusão é apontada como um avanço em relação à integração e implica em uma reforma do sistema comum de ensino. Parte-se do entendimento que, ao invés de investigar a origem dos problemas dos alunos, a escola deve pensar em práticas educativas que permitam ao aluno alcançar sucesso em sua escolarização, não tentando ajustá-lo aos padrões considerados “normais”, pois é a escola que deve se estruturar para atender a todos.

#### **1.4 A escolarização do surdo e do deficiente auditivo no Mato Grosso do Sul: alguns apontamentos**

Visando uma articulação com a trajetória da Educação Especial no município de Brasilândia/MS, com foco na escolarização do surdo e do deficiente auditivo, é de suma importância caracterizar como ocorreu a escolarização no estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto foram selecionados alguns teóricos importantes, cujas pesquisas se relacionam a esses objetivos.

De acordo com Corrêa e Neres (2009), a educação especial está presente na constituição da história do estado de Mato Grosso do Sul desde sua criação, na década

de 1970. Essas autoras retomam as afirmações de Bittar e Ferreira (1999), que abordam sobre a criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, quando Campo Grande se tornou a capital do estado. Na época, havia 20.000 (vinte mil) alunos e 800 (oitocentos) professores na rede municipal. Para as autoras, o fato de Campo Grande ser um importante centro político do sul do estado e ter uma das maiores economias do estado impulsionou a construção de uma rede de escolas municipais.

A constituição da educação especial na rede municipal de Campo Grande deu-se a partir das dificuldades encontradas e do grande número de evasão e repetência na primeira série, em algumas escolas, o que levou a Secretaria Municipal de Educação a intervir, com bases nesses dados. Essa atitude evidenciou a preocupação com o fracasso escolar e o entendimento de que a educação especial serviria como medida para corrigir as dificuldades de aprendizagem, muitas vezes atribuídas à criança, como indicam Corrêa e Neres (2009).

Granemann (2006) menciona que em Mato Grosso do Sul a educação especial iniciou-se oficialmente em 1981, por meio do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto de 1981, que criou o Centro Regional de Assistência Médico – Psicopedagógica e Social (Cramps), composto por duas equipes multidisciplinares, o Serviço de Atendimento Precoce (Seapre) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (Sedea). Paralelamente a essa estrutura, foi criada a Diretoria de Educação Especial, que contava, à época, com duas equipes multidisciplinares que atuavam junto ao Seapre e ao Sedea.

Anache (1994) citada por Granemann (2006) afirma que:

[...] tal Diretoria tinha, como objetivo principal, a implementação da política de educação especial no estado. A nova estruturação então vigente procurou estabelecer suas normas de atuação, seguindo parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp, órgão nacional criado em 1973, que orientava a realização.

No período de 1995 a 1997, foram abertas em Campo Grande, nas escolas da rede municipal de ensino, salas de recursos para atendimento dos alunos com deficiência. Tais iniciativas, de acordo com Corrêa (2005), visavam cumprir com a política de expansão da educação especial proposta pelo MEC, em 1994. Corrêa afirma que:

Em 1995, foram implantadas duas salas de recursos para alunos com deficiência auditiva nas Escolas Municipais Eulália Neto Lessa e Frederico Soares. Em 1996 e 1997, salas de recursos para alunos com deficiência mental

nas Escolas Municipais Luís Antônio Sá de Carvalho, Aldo de Queiroz, Profª. Gonçalves Faustina de Oliveira e no Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente – Rafaela Abrão (CAIC), respectivamente [...]. (CORRÊA, 2005, p.84)

Neres (2010, p.50) afirma que o atendimento educacional dos alunos com deficiência em Mato Grosso do Sul seguiu a trajetória da educação especial no Brasil, começou nas instituições sociais filantrópicas mantidas pelo Estado, dentre essas o Instituto Sul – Matogrossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac), em 1957; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1967; a Sociedade Pestalozzi de Campo Grande, em 1969.

Neres (2009 p. 50) aponta que,

A década de 90 configurou como marco da educação especial no Estado, que apoiado na política nacional, propôs a descentralização dos serviços da educação especial, como forma de alcançar a integração/inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> na escola regular e na sociedade.

Granemann (2006) afirma que na década de 1990 a Secretaria de Educação implantou as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (Uiaps), que foram criadas por meio do Decreto n. 6.064, de 19 de agosto de 1991, o qual ampliou o atendimento para, além da capital, mais treze municípios do estado. Essas unidades prestavam apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando, assim, o atendimento. O objetivo das Uiaps era realizar diagnósticos em alunos da rede estadual de ensino para identificar os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e fornecer acompanhamento psicopedagógico a esses alunos.

Neres (2010) ainda traz outros dados importantes referentes à implantação da educação especial no Mato Grosso do Sul, como a criação do Centro de Atendimento ao deficiente da Audiocomunicação (Ceada), em 1984, reestruturado pelo Decreto n. 3.546, de 17 de abril de 1986, e autorizado pela Resolução CEE n. 1.810. Esse centro funciona, atualmente, nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo surdos profundos e severos, desde os primeiros meses de vida.

Granemann (2006) ressalta que outro importante órgão criado em Mato Grosso do Sul pelo Decreto n. 11.027, de 17 de dezembro de 2002 (MATO GROSSO DO SUL, 2002b), foi o CAS, composto pelos seguintes núcleos: núcleo de capacitação de

profissionais da educação; núcleo de apoio didático – pedagógico; núcleo de tecnologia e de adaptação de material didático e núcleo de convivência.

De acordo com Vilhalva (2006), o objetivo do CAS é trabalhar para socializar informações sobre a educação de surdos, divulgar e propiciar o atendimento às necessidades dos surdos, suas diferenças e semelhanças com os demais colegas, propiciar a aprendizagem em Língua Portuguesa, difundir a Libras, além de tornar a educação dos estudantes surdos e deficientes auditivos responsabilidade das escolas públicas, por meio de formação adequada e capacitação dos professores.

Vilhalva (2006) relembra que em Mato Grosso do Sul a língua de sinais foi difundida pelos surdos que estudaram no INES no Rio de Janeiro. Nos anos 1960 e 1970, um grupo de jovens surdos se encontrava em pontos combinados da cidade de Campo Grande. Um dos primeiros locais de encontro foi a rua 14 de julho, esquina com a Dom Aquino, onde eles se reuniam para trocar ideias, conversando em uma língua pouco conhecida, tanto para os surdos como para os ouvintes. O assunto das conversas era o seu dia-a-dia, pois eles não tinham acesso à comunicação em Libras em casa.

Segundo Neres e Corrêa (2009), a abertura das salas de recursos também foi resultado da ampliação do movimento da escola para todos, que ganhou força nos anos de 1990, sendo que, no bojo desse movimento, tem-se também o processo de municipalização do ensino fundamental presente na política educacional brasileira. Assim, houve também um aumento na demanda pelos serviços de educação especial junto ao crescimento das redes de ensino municipais.

Alves (2006) *apud* Baptista (2011) ressalta que a sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento ao PAEE. Essa denominação, sala de recursos multifuncionais, refere-se ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Os materiais da sala de recursos são divididos em dois tipos: o tipo um voltado para todas as deficiências e o tipo dois voltado para a deficiência visual.

De acordo com Baptista (2011), a sala de aula comum, com o apoio do AEE, é o melhor ambiente para os alunos com deficiência. Algumas vantagens que eram oferecidas na classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos multifuncionais, pois o trabalho em pequenos grupos é estimulado e favorece a aprendizagem.

A rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul foi a primeira a introduzir o intérprete de Libras nos espaços educacionais, posteriormente a rede municipal também passou a contar com o trabalho desses profissionais. Esses foram os primeiros espaços da Libras, que foi se expandindo de forma que, atualmente, esses profissionais atuam também em estabelecimentos particulares e no ensino superior (VILHALVA, 2006).

A Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b), regulamentou a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras. Esse profissional tem a competência de realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea ou consecutiva, e possui proficiência em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa. Regulamentou também como deve ser realizada a formação desse profissional, em relação às suas atribuições e conduta ética.

Para atuar na sala de recursos, o professor precisa ter cursos de formação continuada, de extensão e graduação em Letras/ Libras ou pós-graduação em Libras. Em Mato Grosso do Sul, os professores do AEE, que atuam nas salas de recursos e ensinam alunos surdos, precisam ser aprovados em uma avaliação, realizada pelo CAS de Campo Grande. Nessa avaliação, o professor elabora uma aula sobre um determinado conteúdo e ministra essa aula em Libras. A avaliação é feita por um intérprete e um instrutor surdo, que observam a metodologia utilizada, o plano de aula e o conhecimento da Libras, sendo necessário obter, no mínimo, nota 7,0 (sete) para ser aprovado.

Os professores especiais devem entender o campo da Educação Especial como uma disciplina que evolui e que se modifica com base em filosofias, princípios e teorias que por sua vez também estão baseados em evidências, leis e políticas relevantes, pontos de vista históricos e diversos, assuntos que influenciaram e que continuam influenciando o campo da Educação Especial e o campo da Educação Geral, bem como o tratamento de indivíduos com necessidades especiais tanto na escola quanto na sociedade. Os educadores especiais deverão entender como tudo isso pode influenciar a sua prática profissional incluindo avaliação, planejamento instrucional, implementação e avaliação de programas. É necessário também que os professores entendam como os assuntos sobre diversidade humana podem causar impacto na família, cultura, e escola e como esses assuntos humanos complexos podem interagir com os assuntos relacionados à prestação de serviços em Educação Especial. Os professores devem entender a relação entre a Educação Especial e a organização e funções da escola, bem como os sistemas escolares e outras agências. Esses conhecimentos devem ser utilizados pelos educadores especiais como uma base sobre a qual vão construir os entendimentos pessoais e filosóficos da Educação Especial (ALMEIDA, 2004, p. 3).

Ao abordar as políticas públicas voltadas à inclusão dos alunos PAEE não podemos deixar de citar o Núcleo de Educação Especial (Nuesp), criado pelo Decreto n. 12.170, de 23 de outubro de 2006, que dispõe:

Art. 1º Ficam criados em todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, os Núcleos de Educação Especial - Nuesp, vinculados, pedagogicamente, à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 2º Os Núcleos de Educação Especial visam à articulação e ao desenvolvimento das políticas de educação especial da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 3º O Nuesp de Campo Grande vincula-se, administrativamente, à Coordenadoria de Educação Especial e os demais a uma unidade escolar do respectivo município.

Art. 4º Compete à Secretaria de Estado de Educação prover os recursos necessários ao funcionamento dos Núcleos e estabelecer critérios para efeito de lotação do pessoal.

O Nuesp tem um papel muito importante em âmbito estadual e municipal, uma vez que auxilia o processo de inclusão dos alunos PAEE, por meio da escolha dos profissionais que irão atuar dentro das salas de aulas comuns e no AEE, promove cursos de formação continuada, realiza o encaminhamento dos alunos para avaliação médica, auxilia as famílias dos alunos PAEE e orienta os demais profissionais da escola no que se refere ao processo de inclusão escolar.

Diante dessa breve contextualização, percebe-se que, nas últimas décadas, houve avanços significativos nas políticas educacionais voltadas para a educação especial em Mato Grosso do Sul, que contribuíram para a inclusão e a escolarização do estudante com surdez e deficiência auditiva, por meio da atuação e do apoio das unidades de inclusão do CAS, Ceada e Nuesp.

## **2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BRASILÂNDIA: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM SURDEZ E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

*Educação não transforma mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.  
(Paulo Freire, 1979).*

Neste capítulo, apresentamos, no primeiro tópico, um breve relato do surgimento das Apaes no Brasil e da fundação da Apae de Brasilândia/MS, conforme os dados levantados por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisas documentais. Ressaltamos que se trata de um levantamento inédito, pois ainda não há registros no meio acadêmico que relatam sobre a fundação e o início da Educação Especial neste município.

No segundo tópico, abordamos a constituição da Educação Especial nas duas escolas comuns pesquisadas: uma municipal, que oferece do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, e outra estadual, que oferece do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, assim como a configuração do atendimento educacional especializado oferecido aos alunos surdos e deficientes auditivos, com base nas observações feitas nas escolas e nas entrevistas com os profissionais atuantes.

### **2.1 A Apae de Brasilândia: registros de uma história**

A educação dos deficientes surgiu pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental, embora escasso, em um momento em que a elite intelectual estava preocupada em igualar o nível educacional do Brasil ao dos países que já desenvolviam políticas públicas que contemplavam a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Essa elite mantinha contato mais frequente com a França, que iniciou a educação do deficiente mental com Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), em 1800, que tentara educar “o selvagem Aveyron” denominado “Victor” baseado na metodologia sensualista de Condillac<sup>11</sup> (JANNUZZI, 2004, p. 10).

---

<sup>11</sup> O sensualismo de Étienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780), seria uma teoria mecanicista pela qual a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção e depende das operações dos sentidos (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 24 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 10).

A primeira Apae do Brasil foi fundada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, quando Beatrice Bemis, uma inglesa, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma menina com Síndrome de Down, chegou ao Brasil. Nos Estados Unidos, ela já havia participado da fundação de mais de duzentos e cinquenta associações de pais e amigos dos excepcionais (Apae, [s.d]).

Dentre seus fundadores, conforme artigo publicado na revista Mensagem da Apae, ano 6, nº 16, estavam os seguintes nomes: Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca, Henry Hoyer, Armando Lameira Filho, Juracy Lameira e Alda Neves da Rocha Maria. Juntamente com outros pais interessados, este grupo teve auxílio, estímulo e orientação do casal norte – americano Beatrice e Jorge Bemis, membros da National Association for Retarded Children – NARC – organização fundada em 1950 nos Estados Unidos. Uma vez fundada a Apae do Rio de Janeiro teve como seu primeiro presidente o Almirante Henry Broadbent Hoyer. Com o apoio do presidente Castelo Branco, foi adquirido um prédio, com boa área e terreno, à rua Bom Pastor [...] (MAZZOTTA, 2003, p. 43).

Motivados por Beatrice, um grupo de pais, professores, amigos e pais dos excepcionais fundaram a primeira Apae do Brasil. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil, que disponibilizou parte de um prédio para que instalassem uma escola para crianças excepcionais. Nesta sede provisória, foram criadas duas classes especiais, com cerca de vinte crianças. Com o desenvolvimento dos alunos, que se tornaram adolescentes, surgiu a necessidade de atividades mais criativas e profissionalizantes, sendo criada pela professora Olívia Pereira a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, de acordo com os dados do site da Apae Brasil (Apae, [s.d]).

No período de 1954 a 1962, surgiram outras Apaes. No final de 1962, doze, das dezesseis existentes nessa época, encontravam-se em São Paulo. A Federação de Apaes foi fundada em 10 de novembro de 1962 e funcionou por vários anos em São Paulo. Com a aquisição da sede própria, a Federação foi transferida para Brasília. O símbolo da Apae é uma figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de proteção (Apae, [s.d]).

A criação da Apae-Rio foi seguida da fundação de várias Apaes: Volta Redonda (1956), São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul (1957), Natal (1959), Muriaé (1960), São Paulo (1961). A Apae de São Paulo foi fundada em 4 de abril de 1961, como entidade particular, assistencial, de natureza civil e sem fins lucrativos, cujo objetivo

era cuidar dos problemas relacionados com o excepcional deficiente mental<sup>12</sup>. (MAZZOTTA, 2003, p. 47).

As Apaes caracterizam-se por serem filantrópicas, de caráter cultural, assistencial e educacional, com duração indeterminada, congregando como filiadas as Apaes e outras entidades congêneres, tendo sede e fórum em Brasília/DF. A Apae é constituída e integrada por pais e amigos de uma comunidade significativa de alunos PAEE, contando, para tanto, com a colaboração da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos, enfim, de todos quantos acreditam, apostam e lutam pela causa do PAEE (Apae [s.d]).

A primeira Apae do Mato Grosso do Sul foi fundada em Campo Grande no dia 10 de junho de 1967. A motivação que levou ao surgimento da Apae foi o fato dos pais que tinham filhos deficientes encontrarem dificuldades em conseguir atendimento especializado na região, por não haver nenhuma entidade que atendesse essas dificuldades. A primeira presidente da Apae foi a professora Oliva Enciso e, posteriormente, foram eleitos outros presidentes, sendo que na gestão do Dr. Antônio Issa Nahas a Apae recebeu a doação de uma área de 20.000 m<sup>2</sup> (vinte mil metros quadrados) e recursos do governo do estado de Mato Grosso do Sul para que pudesse ser iniciada a construção de uma sede própria (Apae, [s.d]).

A Apae atendia alunos com deficiência intelectual e auditiva, no decorrer dos anos passou a atender crianças com paralisia cerebral. A partir de 1990, os deficientes auditivos foram encaminhados para o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada), uma escola considerada referência na escolarização do surdo, com uma proposta de ensino bilíngue. A partir daí, a Apae passou a atender somente os alunos com deficiência intelectual, deficiências múltiplas e autismo (Apae, [s.d]).

Atualmente, a Apae de Campo Grande realiza aproximadamente 111.850 (cento e onze mil, oitocentos e cinquenta) atendimentos por mês nas áreas de saúde, serviço social e acadêmica, distribuídos em suas quatro unidades. São elas: Centro de Educação Especial Girassol (Cedeg); Instituto de Pesquisa, Ensino e Diagnóstico (IPED); Complexo de Atendimento Multidisciplinar (Camps); Centro Especializado de Reabilitação da Apae de Campo Grande (CER), segundo informações de sua página eletrônica (Apae, [s.d]).

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo autor na época.

A Apae de Brasilândia garante o atendimento assistencial executando ações nas áreas pedagógicas e de saúde, englobando programas que visam propiciar amparo às pessoas com deficiência e suporte às suas famílias, possibilitando-lhes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, de acordo com as suas peculiaridades, e assegurando-lhes todos os direitos fundamentais como: saúde, educação, trabalho, convivência familiar e social, a fim de exercerem plenamente sua cidadania (Apae, 2015).

A diretora da Apae relatou que o horário de atendimento pedagógico é de segunda à sexta – feira, das 7h00min às 11h10min e das 13h00min às 17h00min. Às sextas-feiras os professores realizam seus planejamentos (hora-atividade), assim como o encaminhamento dos alunos ao atendimento clínico, visitas domiciliares e reuniões com a equipe de profissionais.

Essa entidade vem se aperfeiçoando a cada dia para melhor atender o PAEE. O atendimento da Apae está direcionado à melhoria da qualidade de vida dos alunos, por meio da realização, no período matutino, de atividades que visam a estimulação precoce e, no período vespertino, de oficinas protegidas terapêuticas<sup>13</sup>.

A entidade é mantida por meio de recursos federais, estaduais ou municipais, além de doações e colaborações da comunidade, com a parceria do Conselho da Comunidade e a promoção de eventos, como o Projeto de Captação de recursos da Apae - “Hidrate esta ideia”. Dessa forma, as propostas de trabalho da Diretoria Executiva e da equipe de profissionais que atuam na entidade permitem que o Movimento da Apae avance ainda mais na luta pela garantia de direitos do PAEE.

A diretoria executiva da Apae é constituída pela presidente, vice-presidente, primeira diretora secretária, segundo diretor secretário, primeira diretora financeira, segundo diretor financeiro, diretora patrimonial e diretora social. O conselho administrativo é composto por nove membros e o conselho fiscal por cinco.

Conforme uma das fundadoras da Apae de Brasilândia, a instituição foi fundada em 31 de julho de 1997 por um grupo de professoras<sup>14</sup> e por outras pessoas da comunidade. Inicialmente, o trabalho contava com duas professoras ligadas ao Núcleo

---

<sup>13</sup> De acordo com o Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, "oficina protegida terapêutica" é um tipo de unidade que funciona "em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto que, devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção" (BRASIL, 1999, n.p).

<sup>14</sup> Não será citado o nome dessas professoras, para resguardar o sigilo da identidade dos sujeitos.

de Tecnologia Educacional (NTE), que também trabalhavam na escola estadual com os alunos PAEE. Uma dessas professoras, que será denominada E1, a fim de resguardar seu anonimato, tomou a iniciativa de efetuar um levantamento do número de pessoas com alguma deficiência que estava fora da escola comum, por meio de visitas às residências, constatando que havia 38 (trinta e oito) pessoas, entre jovens, crianças e adultos, que não frequentavam a escola, por esta não lhes ser oferecer as condições e o suporte necessário para atendê-las. Com base nesse levantamento, as professoras perceberam que estes necessitavam não somente de um atendimento educacional, mas também de assistência médica.

A partir de então, segundo a Professora E1, esse grupo de professoras foi à Três Lagoas/MS, a cidade mais próxima que contava com uma Apae, conversaram com a diretora, pesquisaram sobre o estatuto, a legislação vigente e iniciaram o trabalho para que fosse fundada uma Apae no município de Brasilândia. A professora entrevistada relata:

*Me recordo até hoje de uma das crianças que visitei, o nome dele era Manuel, ele tinha três anos de idade, mas parecia um bebê, as mãos e os pés dele eram atrofiados e a cada ano, conforme ele engordava, mais a atrofia comprimia seus pulmões. Os médicos disseram que ele não viveria muito tempo. Uma pena que ele nem chegou a ser atendido pela Apae, pois ele faleceu antes<sup>15</sup> (PROFESSORA E1).*

Depois de a parte burocrática ter sido feita, conforme relato oral da Professora E1, a Apae foi fundada. Como no início não havia sede própria, os voluntários alugaram uma casa no centro da cidade. Não havia móveis, utensílios domésticos e nem o suporte necessário para atender esses alunos. Os fundadores, juntamente com os voluntários, fizeram um “chá de cozinha” e conseguiram equipar a cozinha. O aluguel era pago por meio de colaborações feitas entre os voluntários. Um comerciante local, proprietário de uma loja de móveis, doou colchões e, posteriormente, uma fábrica de móveis também colaborou. O carro utilizado para transportar as crianças era o carro da professora E1, e a primeira Kombi demorou muito tempo para ser adquirida, o que ocorreu com a colaboração do marido da professora E1, o qual encontrou na lei um recurso que poderia ser utilizado para compra de automóveis para a Apae. A professora relata que, apesar de ser filiada a um determinado partido, todos os prefeitos que governaram a

---

<sup>15</sup> Usaremos a fonte em itálico quando se tratarem de depoimentos orais dos entrevistados, a fim de diferenciá-los das demais citações.

cidade nunca mediram esforços para colaborar com a estruturação da associação. Segundo a entrevistada:

*Foi muito difícil no começo, mas ainda bem que tivemos essa iniciativa, hoje a Apae está bem estruturada, tem sede própria, médicos, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, assistente social e psicóloga e nós conseguimos ajudar muitas crianças, algumas crianças não tinham perspectiva de andar ou de falar. O Anderson<sup>16</sup>, por exemplo, nasceu saudável, mas devido a uma convulsão não falava e nem andava e os médicos não lhe dava muitos anos de vida, ele foi o aluno símbolo da Apae, ele andou e falou e viveu até os 26 anos, [...] com a ajuda da Apae muitos alunos se desenvolveram e adquiriram mais autonomia (E PROFESSORA E1).*

Quando questionada sobre o motivo que a levou a fundar uma Apae no município de Brasilândia, a Professora E1 narra:

*Passei por uma perda muito grande na minha vida, que foi a perda do meu filho. Fiquei algum tempo afastada do trabalho, comecei a me sentir mal, não me conformava com essa perda. Então, ao consultar um médico, ele me aconselhou a fazer trabalho voluntário. Como eu trabalhava como professora da classe especial e sabia da necessidade de uma Apae no município, resolvi me dedicar a esse projeto. Se nós não fundássemos, outras pessoas iriam fundar (PROFESSORA E1).*

A Apae de Brasilândia atende crianças, adolescentes, adultos e idosos com necessidades educacionais especiais, tendo como objetivo a habilitação, reabilitação, adaptação e inclusão do indivíduo na família, escola, trabalho e sociedade. É uma entidade que conta com completa equipe multidisciplinar para atender a pessoa com necessidade educacional especial, nas áreas de pedagogia, assistência social, psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia (Apae, 2015).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Apae, os objetivos da instituição são:

- Oferecer ao PAEE e sua família condições adequadas para o desenvolvimento do seu potencial, proporcionar a inclusão no meio social através da autonomia e a melhoria da qualidade de vida;
- Oferecer programas educacionais nas áreas de saúde e assistência social adequados, que abranjam o desenvolvimento global dos usuários, visando sua participação no meio social em que vivem;
- Dar oportunidade de aperfeiçoamento aos profissionais, a fim de que ampliem seus conhecimentos;
- Proporcionar orientação a família e a comunidade com a finalidade de promover um ambiente adequado ao PAEE;

---

<sup>16</sup> Nome fictício para preservar a identidade do estudante da Apae.

- Promover através de iniciativa própria, ou com órgãos públicos municipais, estaduais ou federais, e segmentos da comunidade, medidas de prevenção para a diminuição dos casos de deficiências existentes;
- Proporcionar habilitação e reabilitação clínico-funcional, através de atendimento por equipe especializada no domicílio (Apae, 2015, n.p).

A Apae promove e articula ações de defesa dos direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços e apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida do PAEE e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Atualmente a Apae de Brasilândia atende:

- 12 alunos matriculados CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado).
- 10 usuários inscritos na Oficina Protegida Terapêutica.
- 07 usuários inscritos na Vida Diária.
- 03 usuários inscritos na estimulação precoce.
- 07 usuários inscritos na manutenção.
- 02 usuários inscritos no programa de habilitação e reabilitação no domicílio.

**Quadro 4** – Alunos PAEE atendidos pela Apae de Brasilândia - MS

Deficiência	0 a 3 Anos	4 a 6 anos	7 a 10 Anos	11 a 14 Anos	15 a 18 Anos	+ de 18 Anos
Intelectual	01	06	04	04	02	14
Múltipla	01	01	01	01	01	05

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Apae (2015).

Dentre esses alunos atendidos há uma aluna com deficiência auditiva, que também tem deficiência intelectual. A aluna frequenta a educação infantil no período matutino, em um Centro Educacional Infantil, e no período vespertino estuda na Apae, no lugar em que ela está aprendendo Libras e, de acordo com a professora, em uma conversa informal, está tendo um bom desenvolvimento em sua aprendizagem.

## 2. 2 A Educação Especial nas escolas comuns em Brasilândia: os atendimentos oferecidos aos estudantes surdos e com deficiência auditiva

Em Brasilândia/MS, no perímetro urbano, há três escolas municipais, sendo que, conforme já mencionado, uma funciona na modalidade integral, atendendo aos alunos do ensino fundamental I, outra oferece do 4º ao 5º ano do ensino fundamental I e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e, finalmente, a terceira escola, que é uma das escolas que participou da pesquisa, oferece o ensino fundamental do 1º ao 3º ano. Há, ainda, outras duas escolas do campo, que oferecem o ensino fundamental: uma funciona em uma fazenda e a outra em um reassentamento. O município também conta com três Centros Educacionais Infantis urbanos e um no distrito Debrasa.<sup>17</sup>

Quanto à rede estadual de ensino, o município possui uma escola estadual, que também participou da presente pesquisa, e que oferece do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, atendendo a 912 (novecentos e doze) alunos. Há outra escola estadual, do campo e multisseriada, situada no distrito Debrasa.<sup>18</sup>

Antes da fundação das Salas de Recursos Multifuncionais no município de Brasilândia, conforme depoimento de uma das técnicas do Nuesp, os alunos PAEE eram integrados à escola, porém ficavam em classes especiais. Eles permaneciam nessas classes especiais até serem alfabetizados, sendo posteriormente inseridos na classe comum, de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. Segundo Mazzota (1993, p.25), a classe especial, instalada em escola comum:

[...] é caracterizada pelo agrupamento de alunos classificados como do mesmo tipo de “excepcionalidade”, que estão sob responsabilidade de um professor especializado. Este tipo de recurso educacional pode ser classificado como recurso ou como serviço especial, dependendo esta classificação da forma como o aluno excepcional<sup>19</sup> é atendido na escola. Isto é, quando o aluno frequenta a classe especial em um período e a classe comum no outro, ele se caracteriza como auxílio especial. Quando o aluno frequenta somente a classe especial, ou seja, todo o seu período escolar ele está com o professor especializado, ela se configura como um serviço especial. Assim, a classe especial pode funcionar de formas variadas, de acordo com o grau em que os alunos são integrados nas atividades da escola. Esse recurso educacional especial pode ser organizado para atendimento de vários alunos excepcionais, sendo cada classe especial para um determinado tipo de aluno.

---

<sup>17</sup> Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação.

<sup>18</sup> Dados obtidos com a secretária escolar da Escola Estadual Adilson Alves da Silva.

<sup>19</sup> Termo utilizado à época.

A classe especial do município de Brasilândia atendia principalmente os alunos com deficiência intelectual, era formada por, no máximo, dez alunos, atendidos por uma pedagoga com curso de aperfeiçoamento em educação especial. A classe especial foi extinta no ano de 2007.

O Nuesp de Brasilândia tem como atribuição promover a inclusão do PAEE na rede regular de ensino e no trabalho, por meio de programas específicos. Atende primariamente a Escola Estadual Adilson Alves da Silva e a escola do distrito de Debrasa. Mantém parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, para atendimento médico especializado, e com a Secretaria Municipal de Educação, para atendimento dos alunos da rede.

A equipe técnica é formada por duas professoras: M1<sup>20</sup>, formada em ciências, matemática e pedagogia, é especialista em educação especial e está no Nuesp desde 2002. A professora M2, formada em pedagogia, é especialista em psicopedagogia e está no Nuesp desde 1996. As duas revezam-se nos períodos matutino e vespertino para realizar os atendimentos às famílias e aos professores. Segundo as técnicas, as ações contínuas realizadas pelo Nuesp são:

- *Avaliar as necessidades educacionais especiais dos alunos do ensino comum;*
- *Encaminhar para os serviços médicos e/ou educacionais especializados;*
- *Orientar os professores quanto à sua atuação em sala de aula comum e na sala de recursos, para que os alunos tenham suas necessidades educacionais atendidas;*
- *Orientar as famílias;(M1; M2)*

Segundo um relatório das técnicas do Nuesp, ao qual tivemos acesso por intermédio das mesmas, o primeiro curso de Libras realizado no município ocorreu no ano de 2003. Ministrado pela professora Shirley Vilhalva, do CAS de Campo Grande, foi o primeiro contato da comunidade com essa língua. O curso foi ofertado mensalmente aos professores da rede estadual e municipal, às famílias de surdos e deficientes auditivos, aos policiais, aos funcionários da saúde e de outros segmentos.

Durante as entrevistas, foi feito um questionamento sobre os cursos ofertados pelo Nuesp no município de Brasilândia. Segundo as técnicas, no ano de 2007 foi ofertado pelo Nuesp o curso “Saberes e Práticas da Inclusão”, cujos objetivos foram:

---

<sup>20</sup> As técnicas do Nuesp serão denominadas M1 e M2, para preservar suas identidades.

- *Incentivar a prática da formação continuada;*
- *Fortalecer a construção de escolas que atendam todos os alunos;*
- *Apresentar alternativas de estudos sobre o atendimento das necessidades educacionais específicas;*
- *Analisar as diretrizes nacionais para a educação especial, norteadoras de trabalho nas escolas;*
- *Contribuir com o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor;*
- *Identificar e atender as demandas no âmbito da comunidade;*
- *Potencializar o uso dos materiais oferecidos pelo MEC/ Seesp (M1; M2<sup>21</sup>)*

Outro curso oferecido pelo Nuesp, no ano de 2007, foi “Educar na Diversidade”. As técnicas M1 e M2 atuaram como orientadoras desse curso, que teve como objetivo divulgar a todas as escolas culturas, políticas e práticas escolares inclusivas, que pudessem ajudar a transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor, que oferecesse situações de aprendizagem colaborativa e contínua, por meio da valorização e respeito às diferenças humanas.

Atualmente, de acordo com as entrevistadas, nenhum curso de capacitação está sendo oferecido no município exclusivamente pelo Nuesp, sendo que o último foi realizado no ano de 2007. O município conta com o serviço do tradutor/intérprete de Libras, desde 2005, e do professor de apoio em classe comum. As orientações aos professores da sala de aula comum são dadas durante as formações continuadas, no início do ano letivo, e nas reuniões de planejamento. As técnicas relataram que estão sempre a disposição dos professores para esclarecer possíveis dúvidas e aconselhá-los no que se refere aos alunos PAEE.

A técnica do Nuesp, professora M2, relatou-nos que o serviço de apoio do professor itinerante domiciliar também foi oferecido no município, até 2014, aos alunos que, por problemas de saúde, ficassem impossibilitados de frequentar as aulas por um período que excedesse quinze dias. Nessas situações, dois professores, um da área de humanas e outro da área de exatas, eram convocados e deslocavam-se até a casa do estudante para ensiná-los os conteúdos que estavam sendo estudados na classe comum e avaliá-los, por meio de provas ou trabalhos de pesquisa. Atualmente, ainda segundo M2, o estado não está oferecendo mais este serviço, de forma que o aluno impossibilitado de frequentar as aulas necessita fazer trabalhos das disciplinas e entregá-los aos professores. A coordenação pedagógica é a responsável por entregar os

---

<sup>21</sup> Informações concedidas pelas técnicas (M1 e M2) por meio da disponibilização de seus relatórios de trabalho.

trabalhos aos alunos e posteriormente repassá-los trabalhos aos professores. Mazzota (1993, p.27), acerca do recurso de ensino domiciliar, aponta:

O ensino domiciliar constitui de um tipo de recurso educacional especial desenvolvido por professores especializados. Esse serviço é prestado a crianças e jovens que devido a condições incapacitantes temporárias ou permanentes, estão impossibilitados de se locomoverem até a escola, devendo permanecer em seu domicílio, onde recebem o atendimento do professor especializado.

Quanto ao planejamento dos docentes na sala comum, não cabe ao Nuesp fazer o acompanhamento, uma vez que é a coordenação pedagógica de cada escola que tem essa atribuição. No entanto, pelo fato de o Nuesp manter um convênio com a prefeitura municipal, a educação especial da rede municipal também compete a esse órgão.

A Rede Municipal de Ensino (Reme), em parceria com o CAS e com a Secretaria de Estado de Educação (SED), ofereceu, a partir de 2006, com periodicidade anual, vários cursos de Libras, do básico ao intermediário.

Cabe ao Nuesp encaminhar os alunos surdos ou com deficiência auditiva para os serviços de fonoaudiologia, neurologia ou demais consultas médicas necessárias em outras cidades. Também orienta as famílias sobre a importância do acompanhamento escolar, da assiduidade às aulas da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e também da classe comum. De acordo com a técnica M2, atualmente não tem havido encaminhamentos desses estudantes para o mercado de trabalho, devido à falta de empresas na região.

Em Brasilândia, segundo uma das técnicas do Nuesp que atende à Escola Estadual Adilson Alves da Silva, a primeira sala de recursos multifuncionais da rede estadual de ensino, fundada em 08 de julho de 1997, atendia alunos com deficiência intelectual incluídos nas classes comuns. Nessa época, havia na escola a classe especial, a qual, segundo já mencionado, atendia principalmente alunos com deficiência intelectual e foi extinta no ano de 2007. Atualmente, a sala de recursos atende alunos com deficiência intelectual, dislexia e com deficiência auditiva e surdez.

No que se refere especificamente aos surdos e deficientes auditivos, as salas de recursos multifuncionais de Brasilândia, dentre outras funções, auxilia os alunos na aquisição da Libras, uma vez que a maioria dos alunos nasceu em famílias ouvintes e o primeiro contato deles com a Libras é na escola. Santos, Silva e Sousa (2013) ressaltam que não adianta garantir o acesso do aluno com surdez ao sistema regular de ensino se

as questões relacionadas à surdez, como a falta de estímulos adequados para o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e cultural, não forem levadas em consideração. É fundamental, portanto, que haja um espaço de aprendizagem no qual esses estímulos estejam no centro do trabalho pedagógico.

Ainda de acordo com a técnica, no que se refere à rede municipal de ensino, a primeira Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi fundada há aproximadamente três anos, na Escola Municipal Arthur Hoffig. Em 2015, a Escola Municipal Antonio Henrique Filho também fundou uma SRM, porém, esta só atende alunos com transtornos globais de desenvolvimento e dislexia. Até então, não havia esse serviço na rede municipal de ensino, somente na rede estadual.

As três Salas de Recursos Multifuncionais do município atualmente atendem 8 (oito) alunos com deficiência intelectual e auditiva, além de outros 12 (doze) alunos com dislexia ou transtornos globais de desenvolvimento.

De acordo com as entrevistas realizadas com as técnicas do Nuesp, a sala de recursos da escola estadual é equipada com vários computadores, laptop, impressora, bandinha rítmica, jogos didáticos específicos para auxiliar a aprendizagem dos alunos, teclado adaptado para alunos com deficiência motora, dicionário de Libras e cd –rooms em Libras. Elas consideram que a sala está bem equipada.

Os professores da sala de recursos multifuncionais da escola estadual de Brasilândia são acompanhados semanalmente quanto ao planejamento e à execução dos projetos, pois as atividades da SRM são desenvolvidas em torno de projetos educacionais. Já o planejamento dos professores da SRM da rede municipal é acompanhado pela coordenação pedagógica de cada escola.

A SRM da Escola Municipal Arthur Hoffig, segundo a diretora da escola, ainda está carente de materiais, faltam jogos pedagógicos, computadores e outros materiais que facilitariam a aprendizagem dos alunos PAEE. Ela atribui isso ao fato de a maioria dos objetos serem emprestados da Escola Municipal Antonio Henrique Filho, uma vez que a escola estava em reforma e, com a abertura da sala, todo o material e equipamentos que estavam emprestado necessitaram ser devolvidos.

Dois estudantes matriculados no ensino fundamental foram, também, sujeitos desta pesquisa. Lucas<sup>22</sup> tem catorze anos de idade, está matriculado no sétimo ano do ensino fundamental da escola estadual, nasceu com perda auditiva profunda e é

---

<sup>22</sup> Os nomes dos dois sujeitos são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

acompanhado por um intérprete de Libras desde o primeiro ano do ensino fundamental. Ana tem nove anos de idade, está matriculada no terceiro ano do Ensino Fundamental da escola municipal, nasceu com deficiência auditiva e é acompanhada por uma intérprete de Libras desde o segundo ano do ensino fundamental.

De acordo com uma das técnicas do Nuesp, o contato dos dois estudantes com a Libras deu-se quando iniciaram sua escolarização. Desde o nascimento, os estudantes não tiveram contato com surdos adultos fluentes na Libras, o que dificultou sua aquisição linguística, que acabou acontecendo tardiamente.

Karnopp (2004) discorre que no contexto das escolas com alunos surdos, a Libras é a língua da educação dos surdos, e o uso dessa língua é empreendido pela comunidade surda a fim de que seja garantido um ensino de qualidade nas escolas brasileiras. Assim, o conhecimento da Libras pelo professor é fundamental para efetivar as práticas pedagógicas que levem em conta a diferença linguística e cultural dos surdos. A presença do intérprete de Libras é fundamental para efetivar a escolarização desses alunos.

Guedes e Lebedeff (2012, p.4) afirmam que,

[...] se for levado em consideração que apenas 10% das crianças surdas nascem em lares surdos, percebe-se que os outros 90% estão em extrema desvantagem com relação às ouvintes. Para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, portanto, a possibilidade de participarem de atividades relacionadas a narrativas de histórias é muito limitada. Essas crianças precisam ter familiares que aprendam a língua de sinais, ou conviver com a comunidade surda, de modo que surdos adultos contem histórias para elas.

Segundo o intérprete (C1), Lucas nasceu com perda auditiva profunda<sup>23</sup>, em uma família ouvinte, que não conhece a Libras. A mãe do estudante já iniciou vários cursos, porém nunca concluiu nenhum deles. No ambiente familiar, Lucas não utiliza a Libras, pois a família não é fluente e se comunica com o aluno por meio de “sinais caseiros<sup>24</sup>”. O contato do aluno com a Libras deu-se quando o estudante iniciou sua escolarização, aos seis anos de idade, ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental. Desde o nascimento, o estudante não teve contato com surdos adultos fluentes em Libras, o que dificultou sua aquisição, que acabou acontecendo tardiamente.

---

<sup>23</sup> Mesmo alguns ruídos muito fortes não são ouvidos. Sem um aparelho auditivo, a comunicação não é mais possível, mesmo com muito esforço.

<sup>24</sup> São sinais criados e convencionados pelo surdo e por seus familiares, que constituem o principal meio de comunicação no ambiente doméstico.

Segundo informações obtidas da Professora D4, que atua na SRM, Ana nasceu com deficiência auditiva<sup>25</sup>, só descoberta quando ingressou na educação infantil. Semanalmente, a aluna participa de sessões com a fonoaudióloga. A estudante é parcialmente oralizada, a família que a incentivou a aprender Libras, exigindo que a escola providenciasse um intérprete de Libras e sua suplementação no AEE. No primeiro ano do ensino fundamental, de acordo com a intérprete da aluna, a professora regente da sala tentava se comunicar com ela por meio de mímicas, a aluna então passou a assimilar esses sinais. Quando ela ingressou no 2º ano do ensino fundamental, uma intérprete começou assisti-la e foi feito um trabalho para que a aluna deixasse de utilizar as mímicas e passasse a utilizar os sinais da Libras.

Dizeu e Caporali (2005, p. 5) afirmam que,

A criança ouvinte desde o seu nascimento é exposta à língua oral, dessa forma é fornecida para ela a oportunidade de adquirir uma língua natural, a qual irá permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações no seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem. Para a criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, de adquirir uma língua própria para constituir sua linguagem. A nossa sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo condições para que se desenvolva e consolide sua linguagem.

Com base nas observações realizadas nas salas de aula, foi perceptível que ambos os estudantes são bem aceitos e acolhidos por seus colegas de classe, pois presenciamos que, em ocasiões em que houve trabalhos em grupos, os colegas os incluíram e muitas vezes até brigavam para tê-los como membros do grupo. Alguns professores utilizaram imagens, esboços, livros e vários recursos visuais para contribuir com que os estudantes conseguissem assimilar o conteúdo, devido a ainda não conhecerem o sinal correto para determinadas palavras.

Reily (2003) citada por Lebedeff et al (2005 p. 101), sugere que

[...] os educadores envolvidos com a educação dos surdos devem refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento. Salienta a necessidade de utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

---

<sup>25</sup> Considera – se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (BRASIL, 2005).

As línguas de sinais utilizam a modalidade visuo-espacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais. As crianças surdas, no início da aquisição da Libras e da alfabetização, necessitam de uma linguagem visual para que possam construir o significado e compreender as palavras que estão aprendendo. As crianças ouvintes desenvolvem a linguagem por meio da repetição das palavras ouvidas por elas, já a criança surda é visual, ela aprende e conhece o mundo por intermédio das imagens (SALLES, 2004).

Soares (2002) afirma que aprender a ler e a escrever traz inúmeros benefícios para o indivíduo, influenciando-o nos fatores sociais, psíquicos, linguísticos, políticos, cognitivos e econômicos. O impacto dessa mudança sobre o sujeito, ou seja, a apropriação da leitura, da escrita e a incorporação das práticas sociais que as demandam denominam-se letramento.

Karnopp (2010, p. 159) afirma que,

Apesar de mudanças significativas na legislação e de iniciativas de algumas propostas educacionais em instituições de ensino, o fato é que, há muito tempo, temos, por parte dos surdos, uma luta histórica tentando fazer valer a diferença linguística e cultural que lhes é devida, não somente nos espaços escolares, mas em outros espaços, como na mídia e nos diferentes artefatos culturais.

Nessa perspectiva, a valorização da Libras compete não somente ao ambiente escolar, como também aos outros espaços sociais. Do ponto de vista da inclusão, o letramento e o pleno exercício da cidadania implica em tornar acessível a todos, de acordo com suas especificidades, os textos que circulam socialmente e as formas de entrar em contato com estes. Essa luta é travada diariamente, tanto no que se refere à disponibilização de materiais em braile, para os cegos, rampas e outros meios necessários para a acessibilidade de cadeirantes e, também, maior divulgação da Libras em âmbito social.

### 3 A INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS EM BRASILÂNDIA/MS: REVELAÇÕES DA PESQUISA EMPÍRICA

*Era uma vez uma cidade que possuía uma comunidade, que possuía uma escola. Mas os muros dessa escola eram fechados a essa comunidade. E nessa comunidade, de repente, caíram-se os muros, e não se sabia mais onde terminava a escola, onde começava a cidade. E a cidade passou a ser uma grande aventura do conhecimento.*  
(UNICEF, 2009)

Neste capítulo será feita uma análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas escolas que fizeram parte desta pesquisa, tendo como referencial teórico Veiga (1995), Resende (1998), Maia (2013) e Fernandes (2013). A análise foi feita observando todos os aspectos que devem ser contemplados em um PPP, tendo em vista o que pressupõe a gestão democrática e a proposta de inclusão escolar em curso. Posteriormente, foi feita a caracterização das escolas pesquisadas e a análise dos dados das entrevistas.

Para entender o que é o Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com Maia (2013), é fundamental pensar no trabalho dos profissionais da escola em contexto local, nas esferas política e educacional, tendo em vista os alunos que os profissionais e a escola querem formar, o planejamento das aulas, a metodologia, a avaliação, os planos de ensino e sua efetivação. O PPP, portanto, é o alicerce da escola e da educação.

A palavra projeto, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2010, p.348), é derivada da palavra latina *projectus*, que significa “algo lançado para frente”, algo que acontecerá, que é antecipado. A partir dessa definição, pode-se caracterizar o PPP como algo que deve ser pensado, projetado, exclusivamente humano, que prevê uma concepção de vida, do ser humano, da sociedade, de mundo, de escola e de cidadania. O termo político refere-se à busca pela garantia do compromisso com a formação cidadã, a qual é realmente participativa, responsável, comprometida, crítica e criativa. O político na educação está a serviço do pedagógico, que se volta para a formação da pessoa humana em sua totalidade. A palavra pedagógica é um adjetivo que se refere à ciência ou à disciplina da pedagogia. Sua necessidade principal é a necessidade de reflexão, organização e sistematização do processo educativo, o qual inclui a escolarização em todos os seus aspectos (MAIA, 2013).

Para que a escola concretize a construção de seu projeto político-pedagógico, precisa ter clareza do aluno, do cidadão que deseja formar, organizar a escola de forma democrática, valorizar a interação entre seus profissionais que, por sua vez, devem priorizar as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva. Um PPP bem construído não garante que a escola se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas permite que seus membros aproveitem melhor as dificuldades e enfrentem racionalmente as dificuldades encontradas pelo caminho (VEIGA, 1995).

Ao construir os projetos das escolas, planeja-se o que se deseja fazer ou realizar. O PPP é um projeto democrático e uma ferramenta para refletir sobre os problemas escolares, sua elaboração deve ser feita com os professores, funcionários da escola e com a comunidade. Conforme Maia (2013), o PPP tem a finalidade de exercer e mostrar as intenções políticas do trabalho da instituição escolar, dos objetivos educacionais e da organização do conjunto de ações, relações e práticas pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino.

Para a construção do projeto político – pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação – reflexão – ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA 2004, p. 94 *apud* MAIA, 2013, p.22).

Para construir o PPP, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os outros funcionários a trabalharem mais; antes, é fundamental proporcionar situações que permitam a todos aprenderem a pensar e a realizar o fazer pedagógico. Veiga (1995) indica que a escola não pode ser dirigida de cima para baixo, pautada na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico–burocrático. A luta da escola é para a descentralização, em busca de sua autonomia e qualidade.

É fundamental que o PPP tenha uma abordagem ampliada, diversificada e plural da educação, baseado no princípio da interdisciplinaridade que, segundo Maia (2013, p.36) abrange as seguintes concepções:

- **Concepção materialista histórica** - os seres humanos fazem a história, mas não fazem de qualquer forma, ela está vinculada à realidade de cada tempo, de cada grupo social em seus diferentes tempos e modos de vida.
- **Concepção da diversidade** – em uma sociedade heterogênea e multicultural, a diversidade é uma fator normal e a escola deve estar preparada para lidar com ela, garantindo com tolerância e respeito, a idiosincrasia dos sujeitos que a compõe.
- **Concepção cidadã** – todos os seres humanos têm os mesmos direitos e deveres. A escola deve propor tal princípio e tê-lo como base em suas articulações na busca pela justiça social.

- **Concepção da pesquisa** – a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa na organização escolar possibilitam trabalhos individuais e coletivos, os quais contribuem para realizações coordenadas, coerentes e não contraditórias, que acompanham os movimentos sociopolíticos.
- **Concepção da práxis** – relação unitária e constante entre teoria e a prática.

Com base nessas concepções, é possível afirmar que o PPP de cada escola reflete seu trabalho e suas pretensões. É um documento dinâmico, tanto em sua formulação quanto nas suas reformulações que ocorrem anualmente, com base na realidade escolar. Veiga (1995) salienta que o PPP é a organização do trabalho pedagógico na escola, sua construção parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Outro princípio importante é o da integração. A primeira grande integração seria entre a prática e a teoria [...]. Muitos são os projetos bem elaborados, mas que não se realizam na prática, por isso há a necessidade de reflexão sobre esse ponto. Outro ponto de integração é entre os profissionais que trabalham nos mesmos segmentos da escola: educadores docentes com educadores não docentes, pedagogo com pedagogo, educadores não docentes com educadores não docentes e, assim por diante. Em seguida deve – se debruçar sobre a integração entre os profissionais de diferentes segmentos, e, por último, mas não menos importante, a integração entre escola e comunidade. Não é demais lembrar que a integração é prevista na legislação atual (MAIA, 2013, p.38).

Veiga (1995) cita pelo menos sete elementos básicos que podem ser apontados como norteadores do PPP: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. O autor afiança que a escola persegue finalidades e que, portanto, os educadores precisam saber quais são essas finalidades da escola em que trabalham. A reflexão sobre a ação educativa é fundamental para que a escola se desenvolva com base nas finalidades e nos objetivos que são definidos por ela.

É de suma importância que o PPP caracterize a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem, para que decisões realistas sejam planejadas e executadas. Veiga (1995) salienta que avaliar a estrutura organizacional significa questionar as hipóteses que alicerçam a estrutura burocrática da escola e que impedem a formação de cidadãos capazes de modificar a realidade social em que vivem.

Uma questão muito importante que compõe o PPP é o currículo, que norteia a prática pedagógica. Veiga (1995) destaca que o currículo é a transmissão do conhecimento historicamente produzido e as formas de assimilá-lo. O currículo não é um instrumento neutro, ele é perpassado pela ideologia e a escola precisa identificar e mostrar os componentes ideológicos do conhecimento escolar. O currículo, entendido nessa perspectiva, expressa uma cultura.

Veiga (1995) salienta que a forma de avaliação também deve estar claramente especificada no PPP, haja vista que o acompanhamento das atividades e a forma de avaliá-las levam os docentes, a coordenação e a gestão à uma base concreta sobre como a escola está executando o seu PPP. A escola necessita conhecer seus problemas e compreender a existência deles e coletivamente sugerir mudanças para resolvê-los. O acompanhamento do Projeto Político Pedagógico é importante para que os resultados do trabalho pedagógico sejam observados.

A avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico e imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos. O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva (VEIGA, 1995, p. 32).

Ainda refletindo sobre a importância da avaliação, Maia (2013, p.53) ressalta:

O PPP possibilita a reflexão sobre os conteúdos e métodos desenvolvidos nas escolas e seus resultados diante dos interesses dos educandos. O projeto ainda possibilita a avaliação da comunidade aos serviços prestados pela escola. [...] o sentido político desenvolvido nesse processo, permite entender a educação como prática social na construção da cidadania, quando a educação a partir de sua realidade, propõe mudanças com interesses voltados para a comunidade que serve e por ela é servida (MAIA, 2013, p. 53).

Dessa forma, tornou-se uma etapa essencial dessa pesquisa a análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas escolas participantes, a fim de compreender quais as mudanças e quais interesses da comunidade, no que se refere à inclusão, estas escolas apresentavam como proposta de trabalho.

### **3.1 Caracterização das escolas pesquisadas**

Conforme mencionado anteriormente, foram consideradas como *lócus* dessa pesquisa duas escolas públicas do município de Brasilândia que possuíam, no momento em que foi feita a pesquisa de campo, estudantes surdos ou deficientes auditivos matriculados, sendo uma escola municipal e uma escola estadual. Faremos, portanto, uma breve contextualização dessas escolas.

A escola estadual Adilson Alves da Silva, atualmente localizada à rua Dr. Teixeira de Carvalho, 844, tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação. Foi criada pelo

Decreto nº 1069 de 28 de janeiro de 1970, tendo como denominação inicial “Centro Educacional de Brasilândia”, localizada anteriormente no local em que hoje funciona o prédio da Prefeitura Municipal de Brasilândia. No mesmo ano foi criado, por meio do Decreto n. 1366 de 27 de novembro de 1970, o chamado “Ginásio Estadual de Brasilândia”. No entanto, o Decreto n. 1844, de 28 de fevereiro de 1974, integrou os dois estabelecimentos, que passaram a ser denominados unicamente “Escola Estadual de 1º Grau de Brasilândia”. A escola, funcionando em novo prédio inaugurado em março de 1973, recebeu, no ano de 1980, outra denominação: “Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Brasilândia”. (PPP E. E. ADILSON ALVES DA SILVA, 2015)

Em homenagem ao prefeito de Brasilândia, o senhor Adilson Alves da Silva, a denominação mudou novamente para “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Adilson Alves da Silva”. A escola só mudou em decorrência da oferta de outras modalidades de ensino, como o pré-escolar, sendo que nos anos de 1991 a 1997 teve como denominação “Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Adilson Alves da Silva”. A partir de 1998 passa a denominar-se somente “Escola Estadual Adilson Alves da Silva”. Atualmente, há 912 (novecentos e doze) alunos matriculados na escola, distribuídos nos três turnos de funcionamento (PPP E. E. ADILSON ALVES DA SILVA, 2015).

A Escola Municipal Arthur Hoffig, situada à rua Manoel Galdino de Souza, nº 814, centro, na cidade de Brasilândia/MS, foi instalada em 25 de abril de 1965, criada pela Lei Municipal nº 210, de 08 de novembro de 1975 e autorizada pela Deliberação do CEE nº1091 de 08 de agosto de 1985. A Escola Municipal Arthur Hoffig é mantida pela Prefeitura Municipal de Brasilândia e oferece o ensino fundamental do 1º ao 3º ano de alfabetização, com 7 turmas de manhã e 7 à tarde, totalizando 319 (trezentos e dezenove) alunos matriculados (PPP E. M. ARTHUR HOFFIG, 2015)

Para a pesquisa, foram feitas dez visitas para observação em cada uma das escolas, nos meses de julho, agosto e setembro de 2015, nas salas em que estudavam os dois alunos, sujeitos dessa pesquisa, já mencionados. Dessa forma, na Escola Municipal Arthur Hoffig a observação foi feita na sala do 3º ano do ensino fundamental, em que estuda Ana, aluna de 9 anos com deficiência auditiva. Na Escola Estadual Adilson Alves da Silva, as observações foram feitas no 7º ano do ensino fundamental, em que Lucas, aluno surdo de 14 anos de idade, estuda.

As duas escolas pesquisadas contam com o serviço do intérprete de Libras e SRM, ressaltando que a Escola Estadual Adilson Alves da Silva foi a primeira escola do município a introduzir o intérprete de Libras na sala de aula comum e também foi a primeira escola a

fundar a SRM. O Nuesp é responsável pela orientação dos serviços dos intérpretes e também dos professores do AEE.

### **3.2 Análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas sob a ótica da inclusão escolar**

Fernandes (2013) salienta que a escola inclusiva tem como visão principal a responsabilidade e o compromisso com a qualidade e formação integral do aluno, de forma a propiciar ferramentas que permitam aos estudantes refletir e analisar a realidade em que vivem, contribuindo para estruturar uma sociedade em que não haja desigualdades sociais. O currículo é norteado pela concepção de que deve ser único para todos os alunos, para que as mesmas oportunidades educacionais e sociais sejam oferecidas à todos. A ideia de um currículo diferenciado, com conteúdos menos complexos, “mais fraco”, não pode fazer parte da escola inclusiva.

Fernandes (2013) afiança que o currículo precisa ser adaptado como um instrumento para a efetivação de um projeto educacional comprometido com a diversidade e as singularidades de cada aluno. No que se refere à educação especial, um currículo comum ao da educação em geral não foi adotado em seu percurso histórico, pois o que deve ser implementado não é um currículo que atenda especificamente às necessidades educativas do PAEE, mas um currículo que seja adequado a todos os alunos e que contemple *também* as necessidades educativas do PAEE. No entanto, a escola comum tem produzido historicamente uma prática de homogeneização das diferenças, enquanto seu objetivo deveria ser a efetivação da aprendizagem de todos os alunos da escola.

Os espaços culturais têm se constituído em frequentes focos de luta, de diferenças e de disputas de poder absolutamente desiguais não em sua essência, isto é, não se voltando às diferenças absolutas, mas àquelas relativas a certos aspectos ou certas combinações de alguns deles, como, por exemplo, o político, o racial, o religioso, de gênero, de classe social, entre outros. Nas malhas construídas nas relações de poder, essas diferenças acabam se transformando e travestindo de forma a se constituírem em um bloco justificador de discriminações. Conceitos de normalidade e anormalidade, do que é comum e diferente se misturam enquanto os estereótipos “desejáveis” adquirem uma supremacia quase absoluta. Certamente, o movimento desintegrador de algumas culturas está fundado na rica desvalorização da rica diversidade cultural dos povos, atingindo a capilaridade da incompetência do convívio com o outro, que pode ser sintetizada na incapacidade de ser solidário (RESENDE, 1998, p. 34).

Resende (1998) afirma que a área da educação, com base na realidade de muitas escolas brasileiras, acaba priorizando a homogeneidade, acabando por excluir muitos alunos.

A homogeneização ocorre pela necessidade de controle, desconsiderando, inclusive, a história vivenciada pelos alunos.

Resende (1998, p. 38), defende a autenticidade e a transparência cultural por meio do currículo, considerando:

- a colocação da cultura como foco central dos currículos, desenvolvendo nos processos de aprendizagem o estudo das diferenças historicamente delineadas;
- a busca da articulação entre currículo e experiências vivenciadas pelos alunos;
- a consideração da estrutura da vida em comunidade e as diferentes definições do “eu”;
- a ampliação da concepção de pedagogia, compreendendo – a como modo de produção cultural;

Fernandes (2013, p.166) indica que “[...] a educação passa a ter papel preponderante nesse processo de reversão da condição ‘deficitária’ dos sujeitos, na medida em que pode lhes oferecer caminhos para a superação das dificuldades e das limitações individuais”, por meio do acesso e permanência na escola comum, no lugar em que todos terão a possibilidade de aprender, oportunizada por situações que levam a reflexão e a resolução de problemas. É de suma importância que a escola pense em objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação que contemplem todas as necessidades dos alunos. É importante que a escola não implante currículos separados, pois a proposta inclusiva não deve ser pautada em propostas de currículo diferenciadas para cada sujeito. A inclusão escolar de crianças e jovens PAEE depende de uma ação escolar pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico orienta as atividades da escola, revela a concepção e a intenção dos profissionais que nela trabalham. Baseado no PPP, a escola organiza seu trabalho, garante apoio às necessidades da educação inclusiva, planeja e executa ações que possibilitam um currículo diversificado, que atenda às necessidades do PAEE, inclui o atendimento educacional especializado e a formação dos professores. Resende (1998), salienta que a escola atual é composta pela diversidade, evidenciada nas etnias, religiões, culturas ou preferências sexuais diferentes. A escola, apesar de defender um ambiente democrático, muitas vezes contempla somente um tipo de aluno, aquele que vem de uma família considerada socialmente como estruturada, de uma classe social que não imponha limitações e, preferencialmente, que não tenha nenhuma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. No entanto, esses “pré-conceitos” não contemplam a realidade da maioria dos alunos das escolas atuais.

A escola, em seu Projeto Político Pedagógico, a partir da compreensão singular de cada ser humano em suas diferenças e na perspectiva plural da riqueza do coletivo, abre-se para um processo de movimento e inovações. O PPP na escola inclusiva valoriza as diferenças e contribui para a construção da cidadania. O PPP da escola inclusiva é um dos instrumentos de diálogo, possibilita a organização, participação, gestão coletiva e promoção de parcerias, permite que a escola valorize sua proposta e as relações existentes. O atendimento educacional especializado é parte essencial do PPP e deve ser planejado, sistematizado, acompanhado e avaliado no ambiente da escola comum, permitindo acompanhar o desenvolvimento do PAEE e também a correta utilização dos recursos, materiais e equipamentos que viabilizam a acessibilidade plena (BRASIL, 2009b).

Para Resende (1998) um PPP que contemple uma educação inclusiva adapta-se às práticas coletivas de ensino entre os alunos. Na escola, os alunos aprendem a viver em comunidade, a dividir responsabilidades e tarefas, entre outras situações que permitem o desenvolvimento das atividades em grupo. A interação entre os alunos da classe, entre alunos e professores, assim como a aprendizagem coletiva, contribui para desenvolver formas de compartilhar o conhecimento na escola. Nesse sentido, pensar nas salas de aula como homogêneas significa tornar o ensino excludente para certos alunos.

Segundo afirma Drago (2010), o Projeto Político Pedagógico deve ter como base os sujeitos que fazem parte da escola, baseado em uma proposta pedagógica com fundamentos políticos, sociais, antropológicos e psicológicos. A escola deve pensar na efetivação de um ensino de excelência e qualidade e garantir acesso aos bens culturais na escola. É fundamental ressaltar que o PPP deve, em última instância, refletir a realidade da escola, e seus fundamentos e concepções têm o compromisso de executar uma proposta de educação para todos.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009c, n.p).

De acordo com o *Manual de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010c), o planejamento, o acompanhamento, a avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, instituído por meio da oferta do atendimento educacional especializado, devem estar contemplados na elaboração do PPP, abrangendo aspectos como:

Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;

- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE (BRASIL, 2010c, p.7).

As duas escolas pesquisadas no decorrer deste trabalho apresentam um Projeto Político Pedagógico atualizado. O acesso ao PPP foi proporcionado pelos coordenadores e diretores das escolas. Com base nos teóricos abordados e nos documentos oficiais, fizemos uma breve análise do conteúdo do PPP das escolas, especificamente no que se refere à inclusão.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Arthur Hoffig, no tópico XXIII, a escola aborda a educação inclusiva, ressaltando que:

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais serão distribuídos pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes beneficiem das diferenças e ampliem positivamente nas experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para diversidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E. M. ARTHUR HOFFIG, 2015, n.p.)

A análise desse item, baseada nos documentos que norteiam uma proposta pedagógica na perspectiva da educação inclusiva, revela que dados importantes não foram contemplados nesse tópico, como por exemplo: i o número de matrículas dos alunos PAEE que frequentam

as salas de aula comum; o número máximo de alunos em salas que tenham alunos com deficiência, segundo a legislação vigente; as metodologias utilizadas por professores da sala de aula comum para contemplar as necessidades educacionais desses alunos; de que modo é feita a distribuição desses alunos em várias classes, e como isso poderia beneficiar suas diferenças; quais os cursos de formação continuada oferecidos aos professores da classe comum e quais seus conhecimentos sobre as propostas inclusivas.

Outro aspecto observado no PPP desta escola foi que não há informações sobre a sala de recursos multifuncionais, sobre os alunos que frequentam o AEE e nem sobre os professores que nela atuam. Sobre os professores em geral, no PPP, consta os cursos de graduação e os de pós-graduação em nível de especialização. No tópico XXIV, que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, o PPP traz, de forma generalizada, a definição de AEE, as deficiências e os transtornos atendidos e a formação necessária ao professor que atua no AEE, que deve ter formação em educação especial, assim como os procedimentos, equipamentos e materiais específicos utilizados.

O PPP da E. M. Arthur Hoffig não aborda, entretanto, sobre a sala de recursos multifuncionais, o mobiliário, os materiais didáticos e recursos pedagógicos e de acessibilidade. Também não traz o número de alunos matriculados na escola que tem a complementação do AEE. Não há um cronograma de atendimento desses alunos, nem o número de horas semanais que são atendidos. Não há uma identificação das necessidades educacionais dos alunos e os recursos e as atividades necessárias para que sejam atendidas. Embora haja um intérprete de Libras na escola, não consta no PPP que a escola oferece esse serviço. O professor itinerante em classe comum, que atende um aluno com deficiência física, também não é citado, assim como o trabalho executado por ele na escola. Não traz nenhuma informação quanto à comunicação entre a família e a escola, o encaminhamento aos serviços de saúde ou sobre a articulação e a comunicação do professor do AEE com o professor da classe comum.

A forma de avaliação está pautada como “um instrumento de construção de novos conhecimentos ou como a retomada de ações metodológicas que busque uma construção do conhecimento em relação ao aluno. A avaliação é contínua e cumulativa e os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos” (PPP E. M. ARTHUR HOFFIG, 2015, n.p). Apresenta que uma das funções do núcleo coordenador é “proporcionar atendimento aos educandos que apresentam necessidades especiais” (PPP E. M. ARTHUR HOFFIG, 2015, n.p). O currículo é elaborado “partindo-se do equilíbrio entre atividades que desenvolvem

habilidades e atitudes transformadoras nos educandos” (PPP E. M. ARTHUR HOFFIG, 2015, n.p).

A gestão democrática é mencionada no PPP como “gestão participativa”, entendida no documento como a “[...] superação da forma de trabalho individualista para buscar a forma de trabalho coletivo e solidário, ampliando os espaços de participação”, a fim de “dar oportunidade às pessoas para que possam responsabilmente conquistar e ocupar seus espaços nas tomadas de decisões dentro da escola” (PPP E. M. ARTHUR HOFFIG, 2015, n.p).

O PPP não indica a relação do AEE e os referenciais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que fundamentam sua organização e oferta. A carga horária dos professores do AEE também não é informada e nem as competências dos professores em interface com o ensino comum. Refere-se aos objetivos de todas as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, mas nenhum objetivo visa o acesso ou as metodologias que serão utilizadas para contemplar as necessidades educacionais do PAEE.

A tomada de decisão de forma original e própria para cada contexto é a estratégia mais relevante na gestão democrática. Não há estratégias prontas e acabadas que possam facilitar o trabalho, é necessário que haja um debate interno na busca de um consenso entre educadores e docentes e não docentes, educandos e a comunidade escolar. Assumir papéis de atores protagonistas na construção do PPP é o grande objetivo de educadores e educandos e da comunidade escolar na gestão coletiva e emancipadora. Esses papéis são representados pela interação contínua da comunidade escolar por meio da linguagem socialmente entendida e aceita. Isso significa a interação entre a aprendizagem e a construção individual de cada participante. (MAIA, 2013, p. 74)

O projeto político-pedagógico da Escola Estadual Adilson Alves da Silva, no item 1.3, que trata sobre a Educação Especial, indica a mesma como.

[...] uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar, os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar, promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica (PPP E. E. ADILSON ALVES DA SILVA, 2015, n.p).

O referido PPP aborda as diretrizes nacionais para a educação de Mato Grosso do Sul; a organização da oferta do AEE; o acompanhamento e a avaliação dos serviços de apoio; a articulação com os diversos segmentos e instâncias governamentais e não governamentais, para a realização e articulação desses serviços; a avaliação dos alunos encaminhados pela

coordenação pedagógica com indicativos de déficit de aprendizagem, transtornos ou deficiência; interação entre o professor da classe comum com o professor do AEE; acompanhamento e assessoramento do trabalho dos professores do AEE e auxílio na formulação de propostas de ensino de qualidade para o PAEE; e, por fim, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No tópico 1.4 relata sobre a educação de jovens e adultos, de modo que contemple as especificidades da comunidade indígena<sup>26</sup>, dos afrodescendentes, das pessoas da zona rural, da população ribeirinha, da periferia e das pessoas com necessidades educacionais específicas, dessa forma abordando o multiculturalismo no contexto escolar e garantindo o acesso desse público à escola. A escola oferece cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no período noturno, os quais visam à expansão e à democratização da oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada à população brasileira, por intermédio de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

O PPP da escola referida escola é elaborado por toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e demais elementos da sociedade, a fim de que possam conhecer em maior profundidade a organização e a realidade social na qual estão inseridos, assim como as relações que aí se estabelecem. Nesse sentido, o PPP da escola vem ao encontro do que aponta Resende (1998, p.38):

Muitos são os educadores que entendem como necessidade a identificação e o respeito pelas diferenças e pleiteiam uma escola autônoma e capaz de construir e explicitar coletivamente seus rumos, ou em outras palavras, seu próprio projeto político-pedagógico. Parece que essa reflexão deixou de ser apenas um modismo para representar uma proposta capaz de garantir as especificidades culturais, ideológicas, históricas, políticas da escola, avançando em relação ao instituinte.

No tópico que aborda sobre a visão da escola, o primeiro item ressalta uma formação que respeite a diversidade. No diagnóstico da escola, apresentado em sua PPP, a discriminação da população das periferias, dos negros, dos religiosos e dos homossexuais também é mencionada, assim como a conquista da inclusão na legislação brasileira e nos currículos escolares, elementos que proporcionam o resgate da cultura negra. Há a reflexão que a escola recebe crianças de modelos diferentes de famílias. Na avaliação institucional foram utilizados questionários como instrumentos de pesquisa, que visaram levantar opiniões,

---

<sup>26</sup> Em Brasilândia, há uma aldeia dos índios Ofaié Xavante, porém a maioria dos indígenas não concluem o ensino médio, o índice de evasão nessa modalidade é muito alto. A população rural da cidade é muito grande, há muitas famílias que residem em fazendas e nos dois reassentamentos da cidade.

pensamento e perfil da comunidade baseado na opinião de todos que compõem a comunidade escolar. A atitude demonstrada no documento norteador da escola reflete o que salienta Resende (1998, p.37):

A constatação do cenário da cultura hegemônica é essencial para qualquer movimento de superação. Assim, a realidade de um mundo multicultural é, hoje, uma das verdades mais latentes e uma questão que necessita ser captada e administrada pelas redes sociais das mais diversas situações, dentre elas as educacionais (RESENDE, 1998, p. 37).

O Projeto Político Pedagógico da E. E. Adilson Alves da Silva, no item 6.6, ao versar sobre a existência da sala de recursos multifuncionais, aponta que “[...] é o atendimento educacional especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (PPP E. E. ADILSON ALVES DA SILVA, 2015, n.p).

Ressalta que a finalidade desse atendimento é complementar ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, e não deve ser confundido com reforço escolar. A sala de recursos multifuncionais da escola é do tipo I, com laboratório de informática do Proinesp, jogos, softwares, bandinha rítmica, mas o mobiliário ainda não foi encaminhado pelo MEC.

O PPP informa que os alunos atendidos pelo AEE são os que tem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e descreve todos esses tópicos. Informa que os atendimentos são realizados de segunda-feira à quinta-feira, no turno oposto ao da escolarização e às sextas-feiras os professores fazem seus planejamentos. Os alunos das séries iniciais do ensino fundamental são atendidos por uma pedagoga, com formação específica para a educação especial. Os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio são atendidos por um professor da área de humanas e um da área de exatas, também com formação específica. Todas as atribuições dos professores do AEE também são citadas no referido PPP.

Há o quadro de profissionais administrativos, corpo docente, coordenação e gestão. São apresentados, ainda: os recursos materiais e tecnológicos disponíveis na escola e como é constituído o laboratório de informática; a organização da escola e as atribuições do diretor e da equipe da direção; a constituição da equipe técnico pedagógica e as funções do coordenador; as atribuições do corpo docente e dos funcionários da secretaria; como é feita a recuperação dos estudos; a organização do tempo e espaço. Aborda também sobre as relações

entre a escola e a comunidade, as concepções teóricas, informando que a comunidade escolar optou pela tendência Liberal e Progressista ou Pragmática, pautada em José Carlos Libâneo.

São descritos e apresentados ainda o papel da escola, da gestão, a filosofia da escola, os instrumentos de avaliação, como é feito o acompanhamento da aprendizagem, quais os projetos desenvolvidos no decorrer do ano, como ocorre o conselho de classe e quais são os requisitos para o aluno ser aprovado no conselho final. Os indicadores de qualidade da escola também são mencionados, assim como a formação continuada, a avaliação interna, as avaliações da EJA, a avaliação do PPP, as comissões responsáveis pela elaboração do PPP e por último as referências teóricas utilizadas.

Tendo como pressupostos as ideias de Veiga (1995), Maia (2013) e Resende (1998), podemos afirmar que o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Adilson Alves da Silva contempla todos os elementos que o PPP deve trazer, respeita a diversidade e o multiculturalismo, exerce uma gestão democrática e a comunidade está presente na elaboração do PPP. No que se refere ao AEE, falta somente especificar o número de estudantes atendidos, pois todas as outras informações que contemplam um PPP da escola inclusiva são abordados.

### **3.3 Análise dos dados e das entrevistas**

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa foi necessário inicialmente participar do cotidiano das escolas para conhecer e se aproximar dos sujeitos da pesquisa e dos entrevistados. Neste momento, para compreender e participar da realidade escolar, foram feitas dez sessões de observação nas escolas, com duração de quatro horas cada. Nessas sessões eram observados os alunos surdos e deficientes auditivos, sua participação nas atividades escolares, a interação com os colegas de classe, com os professores e o intérprete de Libras educacional, assim como sua compreensão em relação ao conteúdo abordado nas aulas.

Durante as observações, todos os relatos foram registrados em um diário de campo, que posteriormente foi utilizado para estruturar este capítulo. Este período de observação foi muito importante para conhecer os professores, intérpretes, gestores, coordenadores e os sujeitos desta pesquisa. Apesar deste período de observações, alguns professores recusaram-se a participar da pesquisa, talvez por ser uma cidade pequena e a presença de um pesquisador nas escolas ser algo incomum.

No decorrer da pesquisa, portanto, foram entrevistados: três professores, quatro coordenadores pedagógicos, um intérprete de Libras, uma professora do AEE, duas técnicas do Nuesp e três gestoras dessas duas unidades escolares pesquisadas. Para as entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado. Muitos entrevistados não aceitaram que as entrevistas fossem gravadas, de modo que tivemos que anotar por escrito suas respostas às questões. A opção pela entrevista com roteiro semiestruturado deve-se ao fato que:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Os Quadros 5, 6 e 7 trazem a correspondência de como os sujeitos foram denominados nesse relatório de pesquisa:

**Quadro 5.** Profissionais entrevistados na pesquisa em escola estadual

ESCOLA ESTADUAL			
PROFESSORES	DIREÇÃO	COORDENAÇÃO	INTÉRPRETE
D1	B1	A1	C1
D2	B2	A2	-
		A3	

Fonte: Produção própria.

**Quadro 6.** Profissionais entrevistados na pesquisa em escola municipal

ESCOLA MUNICIPAL		
PROFESSORES	DIREÇÃO	COORDENAÇÃO
D3	B3	A4

Fonte: Produção própria.

**Quadro 7.** Outros profissionais entrevistados na pesquisa

OUTROS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
FUNDADORA DA APAE	TÉCNICAS DO NUESP	PROFESSORA DA SEM
E1	M1	D4
-	M2	-

Fonte: Produção própria.

Para a análise dos dados, organizou-se três eixos assim constituídos: eixo 1: As escolas pesquisadas e a inclusão escolar do surdo e do deficiente auditivo; eixo 2: A abordagem dos professores com os alunos surdos e deficientes auditivos; eixo 3: O intérprete e a escolarização do surdo e do deficiente auditivo;

### 3.3.1 Eixo 1: As escolas pesquisadas e a inclusão escolar do surdo e do deficiente auditivo

As duas escolas pesquisadas no decorrer da pesquisa cumprem a legislação vigente no que se refere à inclusão dos alunos surdos e deficientes auditivos (D.A), pois esses estudantes são assistidos por um intérprete de Libras e estão matriculados no AEE, no período contrário ao da sua escolarização. A professora da SRM e o intérprete de Libras auxiliam esses estudantes na aquisição da Libras, pois ambos não tiveram contato com essa língua antes de ingressar na escola.

Rijo (2009) afirma que é um grande desafio transformar a escola comum, mas esta é a escola de todos e para todos. Dessa forma é fundamental modificar as práticas educativas vigentes, vencer os desafios e implementar a inclusão. No entanto, o cumprimento da legislação no que se refere aos direitos garantidos aos alunos com surdez e D.A não garante, por si só, a inclusão efetiva desses alunos, fato evidenciado na resposta do coordenador sobre o auxílio nas dificuldades de aprendizagem desses estudantes.

*É a primeira vez que trabalho com esse tipo de aluno, não temos só ela, temos outros alunos, para mim é uma novidade entro em contato com a professora que tem mais experiência e com a própria intérprete, a outra coordenadora do matutino também ajuda (COORDENADOR A4)*

Na rede municipal, a escolha do intérprete de Libras não é feita conforme institui o Decreto n. 5.626/2005, quando dispõe que esse profissional deve ter licenciatura em Letras/Libras, ter sido aprovado pelo ProLibras ou passar por avaliação em âmbito regional, no caso ser aprovado pelo CAS do Mato Grosso do Sul. A intérprete da rede municipal, segundo ela mesma relatou durante as observações, não passou por nenhuma dessas avaliações, nem foi escolhida pelo Nuesp, mas pela Secretaria de Educação do Município de Brasilândia.

*No caso da intérprete, ela não fez processo seletivo, foi pela procura do profissional da área, para os outros professores tem processo seletivo, a interprete é formada em pedagogia e tem curso de Libras (COORDENADOR/A A4)*

*Os professores da sala de aula comum, são efetivos ou os que passaram no processo seletivo. Os que atuam na educação especial não é a unidade que escolhe os profissionais, é a secretaria de educação que escolhe de acordo com análise de currículo (DIRETOR/A B3)*

Na escola da rede estadual, a escolha dos intérpretes de Libras é feita pelo Nuesp e pela direção da unidade, conforme orientações dadas pelo CAS de Campo Grande.

*O primeiro critério para a escolha dos profissionais da escola é ter formação específica na área e ter tido bom rendimento na função no ano anterior. Já os professores da educação especial devem ter formação específica para atuar nessa área (DIRETOR/A B1)*

Dois entrevistados da escola municipal afirmaram que a escola comum ainda não está totalmente preparada para atender os alunos com deficiência, não somente no que diz respeito aos profissionais, mas aos cursos de formação continuada e também aos recursos arquitetônicos da escola. Conforme pode ser observado nos depoimentos de um/a gestor/a e de um/a coordenador/a pedagógico/a.

*Para os alunos com deficiência tem a auxiliar da sala, que acompanha um aluno cadeirante e a aluna com deficiência auditiva tinha a intérprete de Libras e o trabalho do professor é diferenciado. A escola ainda está sem estrutura, os profissionais ainda precisam conhecer mais sobre a inclusão, creio que a escola ainda não está preparada e alguns professores deixam a desejar. A escola ainda não desenvolve esse trabalho com muito sucesso (DIRETOR/A B3).*

*A inclusão em alguns casos é algo novo, é o primeiro ano da inclusão de um cadeirante, a escola tenta se adaptar, mas ainda falta muita coisa, não só no caso do cadeirante mas em todas as necessidades e principalmente na formação os professores. Eles não saem formados aptos para trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Os professores tem que procurar fazer fora. Muitas vezes o próprio sistema de educação não fornece o professor tem que buscar por fora, quando tem tempo (COORDENADOR/A A4)*

Os gestores da escola estadual tem uma opinião diferente e consideram que a inclusão está presente na escola e que os alunos PAEE estão assistidos de forma adequada.

*Eles estão bem acolhidos, alguns se destacam mais do que os alunos que não tem necessidade. (DIRETOR/A B1)*

*A inclusão está presente na escola, temos muitos alunos incluídos nas salas. Eles estão bem acolhidos pelos profissionais da escola, por seus colegas e também pelos*

*professores que utilizam novas metodologias de ensino para que eles consigam acompanhar os conteúdos. (DIRETOR/A B2)*

O estudante surdo ou o D.A, conforme Rijo (2009) tem o direito de ser assistido e incluído na escola comum. Esse processo, porém, pode acontecer de forma lenta, pois muitos docentes ainda se sentem despreparados para atender esses alunos. O despreparo dos docentes pode limitar as chances de sucesso na escolarização dos alunos PAEE.

Nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) é fundamental que haja materiais de apoio, jogos didáticos e outros recursos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, mas de uma forma lúdica, pois no AEE não é utilizada a mesma metodologia de ensino do professor da sala comum. Foi questionado aos gestores, à coordenação e à professora da SRM se nas escolas há materiais didáticos que favoreçam a escolarização dos alunos PAEE.

*Temos livros didáticos de cada disciplina, usamos jogos, quebra – cabeças, cartazes e recursos midiáticos (COORDENADOR/A A1).*

*Alguns materiais didáticos são comprados com recurso próprio da escola e os livros didáticos são escolhidos pelos docentes através do portal do MEC (COORDENADOR/A A2).*

*Considero que a escola está bem equiparada com materiais didáticos em geral, e para contemplar as deficiências que são atendidas na escola há material suficiente (COORDENADOR/A A3)*

*Tem bastante materiais didáticos, pois há verbas específicas para comprar esses materiais (DIRETOR/A B1)*

*Na escola há muitos livros didáticos, livros de leitura para o ensino fundamental e médio, fantoches e a sala de recurso tem materiais que auxiliam no trabalho com os alunos com deficiência (DIRETOR/A B2)*

Evidenciou-se na fala dos entrevistados que na escola estadual há muitos materiais didáticos, livros, jogos, quebra-cabeças, cartazes, fantoches e recursos midiáticos e os alunos com deficiência tem uma SRM bem equipada. Já na escola municipal, segundo a gestora:

*Não há materiais didáticos suficientes, precisaríamos de mais materiais, principalmente para a sala de recurso, algumas vezes pegamos materiais da sala de recurso da escola estadual emprestado (DIRETOR/AB3)*

Os estudantes surdos e deficientes auditivos, devido à falta da audição, total ou parcial, conhecem e aprendem por meio dos estímulos visuais e também pela Libras, que é uma Língua visuo-espacial. Dessa forma, é imprescindível que a escola esteja equipada com

materiais pedagógicos que facilitem sua aquisição linguística e sua escolarização, principalmente jogos, livros e dicionários em Libras.

Calassa (2009) salienta que a família é o mais influente alicerce de sustentação do ser humano, sendo assim, quanto mais a família estiver presente e atuante na escola, mais chances de resultados positivos terão os alunos. A família contribui para modificar a realidade dos seus filhos, quando, em parceria com a escola, participa ativamente de todos os aspectos que envolvem sua escolarização. Os profissionais das duas escolas pesquisadas consideram que as famílias dos alunos PAEE estão presentes na escola e participam da vida escolar dos seus filhos.

*Trabalhamos com os pais para que estejam engajados no processo de aprendizagem de seus filhos e solicitamos a presença dos pais quando achamos necessário (COORDENADOR/A A1).*

*O acompanhamento familiar acontece quando a família procura a escola e a escola prontamente atende as famílias (COORDENADOR/A A2)*

*A maioria das famílias está presente e acompanha o rendimento dos filhos, principalmente a família dos alunos com deficiência, que frequentemente vem saber sobre o rendimento dos filhos (COORDENADOR/A A3)*

*As famílias dos alunos em geral é presente, mas as família dos alunos com deficiência é mais presente, pois sempre traz seus filhos nas aulas da sala de recurso (DIRETOR/A B1)*

*A família é bem presente na escola, pois aqui oferecemos somente do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e nessa faixa etária os alunos são pequenos, muitos pais trazem e buscam seus filhos. Quanto aos pais dos alunos que frequentam a sala de recurso conversamos com eles sempre, para que seus filhos não faltem ao atendimento (DIRETOR/A B3)*

*As famílias são bem presentes na escola, principalmente a dos estudantes com necessidades educacionais especiais (COORDENADOR/A A4)*

### 3.3.2 Eixo 2: A abordagem dos professores com os alunos surdos e deficientes auditivos

A questão da surdez, da educação de surdos e a aquisição da Língua de Sinais começou a ser muito discutida nos últimos anos por pesquisadores da área, profissionais e pela própria comunidade surda, que busca a efetivação dos seus direitos conquistados. Felipe (2002) salienta que as Línguas de sinais são as formas naturais de comunicação dos surdos. Elas não são simplesmente mímicas ou gestos soltos, utilizados pelo surdo para facilitar a comunicação. São línguas com estruturas gramaticais próprias, pois possuem níveis linguísticos, fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Com base nas entrevistas realizadas com os professores, pode-se perceber que ainda há uma concepção oralista, observada na fala de uma das professoras, pois mesmo a aluna sendo usuária da Libras a professora afirmou que a metodologia que utiliza para trabalhar com alunos surdos e D.A é:

*Falar devagar, estar sempre voltada para a aluna e procurar estar na mesma altura que ela (PROFESSORA D3)*

Quadros (1997) discorre que a Libras é uma língua que deve ser respeitada e não desconsiderada no contexto escolar. Muitos educadores ainda tem uma visão oralista da alfabetização, na qual a criança surda tem que aprender por meio da aquisição da Língua Portuguesa e desconsiderar a Libras, que é a língua natural do surdo. Esta visão está totalmente equivocada, pois a criança surda inicialmente deve ser alfabetizado em sua L1, que é a Libras, para depois ser alfabetizado em Língua Portuguesa, que é sua L2.

Skliar (2015) aponta que a falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral pelos estudantes surdos e deficientes auditivos acaba por gerar um analfabetismo massivo, poucos surdos conseguem ingressar no Ensino Superior e muitos não conseguem se qualificar para ingressar no mercado de trabalho. Durante as observações feita na sala da aluna Ana, em vários momentos, principalmente quando a intérprete não estava acompanhando, a estudante olhava ao seu redor mas pouco compreendia o que a professora e seus colegas estavam falando, distraía-se com objetos e tentava chamar a atenção de outros colegas. A professora relatou que ela ainda não estava alfabetizada, mas que seu rendimento escolar estava melhorando.

Lima (2009) salienta que ainda há um grande distanciamento nas práticas pedagógicas para escolarizar alunos surdos e ouvintes. Ainda há professores que não adéquam o currículo para ensinar Língua Portuguesa e outras disciplinas aos alunos surdos e D.A. Em uma escola inclusiva, no entanto, é fundamental que todos os profissionais que fazem parte da escolarização desses alunos saibam claramente que os alunos surdos não aprendem da mesma forma que os estudantes ouvintes. A inclusão não consiste em somente colocar o aluno PAEE nas classes comuns, mas fornecer ferramentas para que esses alunos sejam escolarizados de forma que suas especificidades sejam atendidas.

Conforme a professora de Matemática do aluno Lucas, no que se refere ao seu desempenho na disciplina, considera-se que ele apresenta um desenvolvimento satisfatório.

*Na área de exatas ele não apresenta muita dificuldade de aprendizagem, consegue acompanhar normalmente ao ritmo da sala, com a ajuda do intérprete (PROFESSORA D3).*

A professora D1, de Língua Portuguesa, afirma que a principal dificuldade de Lucas é a interpretação e acredita que essa dificuldade de ler e interpretar advém dos anos anteriores. Porém, a dificuldade em ler e interpretar dos estudantes surdos e D.A é explicada primeiramente pela Língua Portuguesa ser uma segunda língua para esses alunos, apresentando uma estrutura gramatical diferente da Libras, uma vez que em Libras os verbos são usados no infinitivo e não são utilizados os conectores textuais.

Segundo Lima (2010) os professores de crianças surdas precisam conhecer e buscar informações para transformar certas concepções enraizadas na escolarização dos sujeitos surdos, assumindo, assim, uma postura mais reflexiva e reconhecendo a importância das experiências visuais na escolarização e no letramento desses estudantes. A escola inclusiva precisa que os professores estejam conscientes das diferenças linguísticas e dos direitos de todos os alunos PAEE. Os professores precisam realizar um trabalho pautado na valorização das diferenças e na inserção desse aluno no contexto social.

Conforme as observações feitas na sala da aluna Ana, ficou evidente que a professora regente não utiliza uma metodologia ou desenvolve atividades que contemplem sua aluna com D.A, como acontece com os outros alunos da classe. Em suas aulas, a professora utiliza muitos debates orais e questionários escritos, desconsiderando que o D.A aprende por meio dos estímulos visuais. Em alguns momentos em que a professora realizou a leitura dos textos, percebemos que a intérprete não fez a tradução para a Libras, pois, segundo ela, Ana deve aprender a fazer a leitura labial, “senão poderá ficar preguiçosa no futuro” (INTÉRPRETE DE ANA<sup>27</sup>).

Felipe (1997) discorre que o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos e D.A, nas escolas comuns não está levando em consideração a questão da surdez. Essas crianças fazem o mesmo tipo de atividades das crianças ouvintes e, embora muitas crianças surdas ainda estejam em fase de aquisição da Língua Portuguesa, os professores exigem o conhecimento prévio desta língua.

Outro aspecto amplamente relatado nas entrevistas foi o despreparo de alguns professores no que se refere à inclusão. A Diretora B3 citou que alguns professores, mesmo

---

<sup>27</sup> A intérprete da aluna Ana não participou das entrevistas, fez alguns relatos durante as observações. Quando foram realizadas as entrevistas, a intérprete não estava mais trabalhando na escola, pois estava de licença médica. A fala citada consta, portanto, das anotações de nosso diário de campo.

sabendo das práticas inclusivas, às vezes não conseguem preparar aulas que contemplem as necessidades educacionais de todos os alunos. A Coordenadora A3 relatou que apesar dos cursos de formação continuada voltados à diversidade, um número reduzido de professores aplicam práticas educativas inclusivas, o que dificulta a implantação da inclusão nas escolas.

Lima et al (2004) define que uma escola inclusiva deve adaptar a proposta pedagógica da escola e contar com professores capacitados e especializados para atender os alunos com surdez e D.A. Quanto à formação de professores, deve ser feita em ambientes acadêmicos e instituições especializadas, a fim de que sejam oferecidas soluções fundamentadas, teoricamente e socialmente contextualizadas, métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas a situações específicas de aprendizagem: no caso da surdez, a Libras. Quando questionada sobre as disciplinas que estudou na graduação e sobre a realização de cursos de formação continuada sobre deficiência, as respostas da professora regente de Ana demonstraram que a mesma não teve acesso a uma formação que contemplasse as questões relacionadas à educação inclusiva.

### 3.3.3 Eixo 3: O intérprete e a escolarização do surdo e do deficiente auditivo

Um consenso entre os entrevistados da pesquisa foi a importância do tradutor/intérprete de Libras, profissional que vem ganhando cada vez mais reconhecimento desde a promulgação da Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a) e do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a Libras, certificada como língua materna dos surdos e deficientes auditivos. O intérprete educacional faz a tradução do que é falado em Língua Portuguesa para a Libras, auxiliando na compreensão dos conteúdos ministrados na sala de aula e proporcionando a comunicação entre o estudante surdo, os colegas e os professores. Este profissional deve ter domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação. O intérprete deve ter contato com o planejamento do professor para preparar a interpretação, para que, caso ele não entenda o conteúdo ou não conheça um determinado sinal, ele tenha tempo de pesquisar, a fim de não prejudicar a aprendizagem do estudante surdo.

O intérprete de Libras C1 é graduado em Matemática e Pedagogia e Pós-graduado em Libras e Psicopedagogia. Conforme as entrevistas, ele aprendeu Libras na igreja Batista, na cidade de Dracena/SP. Atua como intérprete educacional a cerca de oito anos e já atuou no ensino fundamental e médio.

Suzana (2014) afirma que os primeiros registros de atuação do intérprete Libras ocorreu no ano de 1964 na cidade de Indiana, nos Estados Unidos. No Brasil, em meados dos anos de 1980, esse profissional começou a ter visibilidade, inicialmente no contexto religioso, dentro das igrejas.

Lacerda (2012) ressalta que para solucionar o déficit de comunicação dos alunos surdos nas escolas comuns foi inserido o intérprete de Libras, profissional presente já há alguns anos nas escolas comuns e especiais, com o objetivo de que esses alunos efetivassem sua escolarização. O intérprete favorece a comunicação do estudante surdo e auxilia na compreensão dos conteúdos escolares por meio da Libras, para tanto necessita que o intérprete tenha fluência e competência nas duas línguas.

Quando questionado sobre a descrição do seu trabalho na sala de aula, C1 relatou que seu papel é:

*Manter a harmonia na sala de aula, conquistar a confiança do aluno e desenvolver um contato que além de profissional, seja amigável (INTÉRPRETE C1).*

Para Suzana (2014), no cenário atual da escolarização dos surdos é fundamental que o professor e o intérprete de Libras conheçam as peculiaridades do aluno surdo, a fim de que auxilie esse aluno na interação com os outros colegas, na troca de experiências, no autoconhecimento e na comunicação. É um equívoco pensar que o intérprete pode fazer toda a inclusão do surdo sozinho no âmbito escolar.

O intérprete C1 relatou que uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos para a aquisição da Libras é o fato de não existir uma comunidade surda na cidade de Brasilândia, pois não há muitos surdos na cidade e isso acaba contribuindo para que Lucas não seja tão fluente em sua língua materna como deveria ser.

Quanto às adaptações curriculares feitas pelos professores das diferentes disciplinas C1 afirmou que:

*Poucos professores se preocupam em adequar os conteúdos, se o direcionamento alcançará o aluno. O intérprete que tenta adequar o assunto para que ele compreenda e assimile (INTÉRPRETE C1).*

A presença do intérprete de Libras não garante a adaptação de metodologias adequadas para ensinar os alunos com surdez e deficiência auditiva, pois as adaptações curriculares devem ser feitas pelo professor de cada disciplina.

Quadros (2004 p. 27) afirma que o tradutor/intérprete de Libras

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação).

O intérprete C1 fez cursos de capacitação de letramento em Libras; Formação para Tradutor e Intérprete do Ensino Médio; Formação para Instrutor Mediador; Técnicas de Interpretação de Texto, Música, Teatro e de Adaptação de gênero textual;

Conforme Quadros (2004), o intérprete de Libras interpreta a língua oral para a Libras e vice-versa, mas deve seguir certos critérios éticos como: sigilo profissional; imparcialidade; discrição; distância profissional e fidelidade na interpretação. O intérprete educacional é aquele que atua na educação, sendo esta a área de interpretação mais requisitada atualmente.

Na cidade de Brasilândia, há somente três intérpretes de Libras que passaram na avaliação do CAS em Campo Grande, evidenciando que ainda há uma dificuldade na cidade em encontrar profissionais capacitados e com formação específica para trabalhar com os alunos surdos e deficientes auditivos no município, pois além de atuar na sala de aula comum o serviço desses profissionais é requisitado na sala de recursos multifuncionais. Como a cidade está localizada no interior do estado, é difícil participar de cursos de formação continuada, o que contribui para a escassez de profissionais nesta área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou promover uma discussão sobre a escolarização do surdo e do deficiente auditivo, mais especificamente no município de Brasilândia/MS, assim como refletir sobre a inclusão escolar, como estes alunos estão sendo assistidos e como suas necessidades educacionais estão sendo supridas. O delineamento desta pesquisa, em todas as etapas, desde a escolha dos procedimentos de coleta de dados, o levantamento das pesquisas relacionadas ao tema, os objetivos traçados, os sujeitos da pesquisa, a observação das escolas pesquisadas, enfim, todos os passos que foram dados para que esta pesquisa fosse concluída exigiram um grande empenho, por ser o primeiro levantamento da história da educação especial do município de Brasilândia, com enfoque no estudante surdo e deficiente auditivo.

As políticas públicas têm orientado a inclusão do estudante surdo nas escolas comuns. No decorrer das últimas décadas, a Libras foi reconhecida como língua e esta deve ser ensinada ao estudante surdo como primeira língua. A formação de profissionais para atuarem no ensino e na interpretação da Libras também foi intensificada, mas ainda, no contexto dos municípios do interior, esses profissionais são insuficientes para atender todos os estudantes surdos. O apoio do AEE também é oferecido no contraturno da escolarização da sala de aula comum e auxilia os estudantes surdos na aquisição e na aprendizagem de novos sinais da Libras. No município de Brasilândia, ainda há poucos intérpretes de Libras, somente três possuem proficiência, um número insuficiente para atender os quatro estudantes surdos matriculados na rede municipal e estadual.

O levantamento das pesquisas no primeiro capítulo, que trata da inclusão e da escolarização do estudante surdo, foi fundamental para nortear e estruturar esta pesquisa. Com este levantamento, foi possível perceber que a inclusão e a escolarização do surdo está presente em vários segmentos: no ensino superior, favorecendo a inserção no mercado de trabalho; na educação de jovens e adultos; no respeito às condições linguísticas; na inclusão dos surdos nos institutos federais. Pode-se apreender a visão de mães sobre o processo de escolarização, o papel do intérprete de Libras, conforme a legislação vigente, a inclusão dos surdos nas escolas públicas comuns, o percurso da escolarização dos surdos ao longo dos anos, a proposta bilíngue e as questões curriculares que a norteiam, o ensino das disciplinas de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Química, Ciências e Geografia para estudantes surdos.

A análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e das observações anotadas em diário de campo foi feita conforme o aporte teórico apresentado no

decorrer do trabalho, revelando que tanto a escola como os professores enxergam o intérprete de Libras como o professor do aluno surdo e não como o profissional responsável por mediar a comunicação no espaço escolar. Isso pode acontecer devido à profissão de tradutor e intérprete de Libras ter sido reconhecida somente em setembro de 2010, com a promulgação da Lei n. 12.319 (BRASIL, 2010b). Anteriormente a essa lei, essa profissão não era reconhecida e não havia concurso público específico para essa função, de forma que esses profissionais, que trabalhavam na educação, eram contratados como professores, o que pode ter contribuído para promover essa confusão quanto ao seu papel.

Muitos professores acabam por delegar ao intérprete o papel de ensinar e escolarizar esses alunos, em todos os aspectos, desde questões comportamentais relacionadas à convivência em sociedade até ao conteúdo que está sendo ministrado pelo professor da disciplina. Os intérpretes não podem assumir essa função, pois muitos ainda não têm formação em nível superior e, mesmo que tivessem, não pode ser esperado que consigam dominar todas as áreas do conhecimento.

Para Santos, Grillo e Dutra (2010), um dos maiores desafios do intérprete de Libras é ser aceito na equipe escolar e também garantir que seu papel não seja confundido com tutor do aluno surdo na escola. O intérprete deve ter consciência da sua função e lutar pela qualidade do seu trabalho. É importante salientar que o aluno surdo não é do intérprete de Libras, ele faz parte dos alunos da escola e cabe a todos os profissionais participar da inclusão desse aluno no meio educacional.

Nas duas escolas pesquisadas, observou-se o cumprimento da legislação vigente, quanto à inserção do profissional intérprete de Libras no contexto escolar e ao apoio do atendimento educacional especializado. Contudo, na escola municipal a intérprete não tem curso superior e nunca passou por avaliação do CAS do Mato Grosso do Sul. Na escola estadual o intérprete tem curso superior e já passou por três avaliações do CAS. Alguns professores, durante as observações feitas nas duas escolas, demonstraram não desenvolver uma metodologia de ensino que contemple todos os alunos e também o estudante surdo.

Alguns professores demonstraram não conhecer as particularidades linguísticas desses alunos e nem a estrutura linguística da Libras, devido a não frequentarem cursos de capacitação e formação continuada, apesar de que, duas vezes ao ano, há no município curso de Libras, em parceria com o estado e município, oferecido gratuitamente e voltado especificamente aos professores da rede estadual e municipal e aos profissionais de outros segmentos, como os da saúde, bem como às famílias dos estudantes surdos. Esse é um aspecto que merece maior aprofundamento em outras pesquisas, a fim de dirimir questões como:

quais as causas da resistência de muitos professores à aprendizagem da Libras? Deve-se a uma questão cultural, desconhecimento, preconceito, ou simplesmente à sobrecarga de trabalho a que muitos professores são submetidos? Como incluir nas políticas públicas de valorização docente tempo de qualidade para a formação dos professores, de modo a atraí-los e incentivá-los a buscar os conhecimentos necessários a uma prática inclusiva? Estaria o poder público responsabilizando e culpabilizando os professores, quando oferece cursos, mas não as condições para que os professores possam realizá-los sem comprometer ainda mais seu tempo livre? Essas são questões que não podem ser respondidas de forma superficial e aligeirada, sem levar em consideração todo o contexto histórico envolvido na profissão docente e o longo processo de desvalorização que essa profissão vem sofrendo. Lado a lado com a luta pela inclusão e pela diminuição das desigualdades no sistema educacional público, deve caminhar a luta pela real valorização dos docentes e por condições mais justas e menos exploratórias de trabalho.

O levantamento da análise documental exigiu muito empenho, pois ainda há poucos trabalhos em âmbito regional relacionados à inclusão e escolarização do surdo em Mato Grosso do Sul. O levantamento dos documentos na cidade de Brasilândia também exigiu muita persistência, pois algumas pessoas se recusaram a participar das entrevistas e alguns registros de documentos mais antigos foram difíceis de serem encontrados. A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas mostrou que a escola estadual está mais estruturada e contempla quase todos os aspectos de um PPP inclusivo. O PPP da escola municipal deixou de contemplar vários aspectos relacionados à educação inclusiva, mas, conforme a gestora da unidade, ele será revisto e reestruturado.

Conforme o discurso de alguns gestores e dos professores que participaram da pesquisa, a inclusão dos alunos PAEE não está totalmente consolidada, pois não basta somente inserir o intérprete de Libras no contexto escolar, se este não tem conhecimento de como se dá o processo de aquisição linguística do surdo ou se ele não conhece as atribuições de seu papel. É de suma importância que os professores estejam preparados para receber estes alunos e conheçam suas particularidades linguísticas, a fim de que eles tenham condições de aprender.

Nas escolas participantes da pesquisa foi perceptível que a escolarização do estudante surdo está muito distante da proposta de ensino bilíngue, pois a maioria desses alunos chega à escola sem conhecer a Libras e aprende essa língua na escola com o intérprete e com os professores do AEE. Muitos professores, por não conhecer a proposta bilíngue de ensino, acreditam que primordialmente o aluno precisa aprender a ler e escrever em Língua

Portuguesa para depois aprender a Libras, sendo que inicialmente o estudante deve ser alfabetizado em sua L1 que é a Libras para depois aprender a L2, que é a Língua Portuguesa.

A inclusão do surdo e do deficiente auditivo ainda precisa de ajustes metodológicos e um maior empenho da comunidade e profissionais da educação para ser efetivada. Ao observar o percurso e a história da inclusão e escolarização desses alunos ao longo dos anos, inúmeros direitos foram conquistados e várias leis e decretos foram aprovados. A educação está no caminho certo, mas inúmeras mudanças precisam ser realizadas em âmbito escolar e nas políticas públicas, para que a escola realmente possa ser intitulada de inclusiva.

Com essa pesquisa, foi possível concluir, como muitas pesquisas realizadas no Brasil também apontaram, que não basta somente incluir o intérprete de Libras na escola para que a inclusão do surdo e do D.A esteja garantida. É fundamental que esses alunos sejam assistidos por professores com formação em educação especial, com ênfase na deficiência auditiva, assim como os professores das classes comuns devem ter conhecimento das particularidades linguísticas desses alunos, da estrutura gramatical da Libras e da proposta bilíngue na escolarização do surdo e do D.A. No decorrer das observações não foi possível identificar nas aulas das Salas de Recursos Multifuncionais e nem nas salas de aulas comuns o ensino de Língua Portuguesa para surdos. A metodologia utilizada para o ensino de Português é a mesma utilizada para os ouvintes nas salas comuns. Ressalta-se que nas Salas de Recursos a escolarização estava pautada principalmente para a aquisição dos sinais da Libras.

No município de Brasilândia, os dois alunos sujeitos da pesquisa têm o apoio do intérprete de Libras, demonstrando que, conforme as pesquisas na área da inclusão e escolarização do surdo, houve avanços significativos nas últimas décadas em âmbito nacional, regional e local. Porém, ainda há muito que melhorar, é necessário um investimento na formação de professores para atuar na educação especial, nos cursos de formação continuada dos professores das classes comuns, na ampliação dos cursos de graduação de Letras/ Libras, nos cursos de extensão para a formação de intérpretes de Libras e uma mudança no olhar dos professores das salas comuns sobre a flexibilização do currículo e as necessidades educacionais dos estudantes surdos e deficientes auditivos usuários da Libras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. A formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 24, [n.p], 2004.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006
- ANACHE, Alexandra Ayach. **Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual**. Campo Grande-MS: CECITE/UFMS, 1994.
- AROUCHA, Maria José Rabelo. **Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís**. 1011. 164f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- APAE BRASIL. **Um pouco da história do movimento das Apaes**. [s.d]. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acesso em 30 de out. 2015.
- APAE. **Projeto Político Pedagógico**. Brasilândia, 2015.
- APAE CAMPO GRANDE. **Histórico da Apae de Campo Grande**. [s.d]. Disponível em: <<http://www.campogrande.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=23371>>. Acesso em 30 de out. 2015.
- ARAÚJO, Joelma Remigio de. **O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BAPTISTA, Roberto Cláudio; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de Jesus (org). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BAPTISTA, Roberto Cláudio. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011.
- BENITE, Anna Maria Canavarro et. al. Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos. **Ciência & Educação**, Bauru, v.18, n .4, p. 913-930, 2012.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.56, p.101-122, Jan./Mar.2014.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA, Júnior, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: CUNHA, Francisco (Org.). **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande: Matriz, 1999. p. 169-195.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n.1, p.68-80, Jan./Jul.2005.

BORGES, Camila Dellatorre; PANTEAN, Eucia Beatriz Lopes. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de Língua de Sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p. 195-204, 2002.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 8.213 de 25 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002b.

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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Edital Nº 01 de 26 de abril de 2007. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008v.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a.

BRASIL. **Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2009b. (Série Cadernos Pedagógicos).

BRASIL. Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2009c.

BRASIL. Nota técnica – SEESP/ GAB n. 11, de 7 de maio de 2010. Traz orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2010a.

BRASIL. Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

BRASIL. **Documento Orientador**: Programa Implementação de Salas de Recurso Multifuncionais. Brasília: MEC/Secad, 2010c

BRASIL. Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011. Dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2011a.

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2011b.

BRASIL. Parecer CNE/ CEB nº 17/ 2011. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2011c.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2011d. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 20 abr 2015.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no Proeja**: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CALASSA, Glacy. **A importância da família para o desenvolvimento do aluno surdo**. [online] 2009. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-familia-para-o-desenvolvimento-do-aluno-surdo/17033/>>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

CORRÊA, Nesdete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2005.

CORRÊA, Nesdete M; NERES, Celi Corrêa. A educação especial no município de Campo Grande – MS: um esboço de política pública em tempos de ‘inclusão escolar’. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – Histedbr, Universidade Estadual de Campinas, 2009. **Anais....**, Campinas, 2009.

CRUZ, José Ildo Gonçalves da; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.65-80, jan.-abr. 2009.

CUKIERKORN, Mônica Moreira de Oliveira Braga. **Os Processos de escolarização de alunos surdos das camadas populares**: um estudo em escola especial no município de São Paulo. 2005. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de. **Trabalho de Campo em Geografia**: Múltiplas dimensões espaciais e escolarização de pessoas surdas. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 24, [n.p], 2004.

DRAGO, Rogério. Projeto político pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE – UFES**. Vitória, v.16, n. 31, p. 126 – 145, jan./jun. 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

FELIPE, Tanya Amara. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, v 7, 1997.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**: curso básico livro do estudante: cursista / Tanya A. Felipe. - Recife: EDUPE, 2002.

FENEIS. **Política educacional para surdos**. 2005. Disponível em: < [http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS\\_politica\\_educacional\\_para\\_surdos.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da Educação Especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meirelles (Orgs). **Educação Especial: dialogo e pluralidade**. São Paulo: Mediação, 2008. p. 11 – 23.

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes linguísticos em sua formação**. 2012. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. De Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1961. (Coleção Debates – psicologia)

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUEDES, Sussi Abel Menine; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Ler e escrever se aprende brincando: a importância de práticas de letramento na pré – escola de surdos. In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped-Sul, **Anais...**, Maringá, 2012.

GRANEMANN, Juciléia Linhares. **Educação Especial: trajetórias em Mato Grosso do Sul**. [s.l: s.n], 2006. Disponível em: <[http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/index.php?templat=vis&site=98&id\\_comp=284&id\\_reg=59&voltar=lista&site\\_reg=98&id\\_comp\\_orig=284](http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=59&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284)>. Acesso em: 05 maio 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martini. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: autores associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martini. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL** [s.l], v. 3, n. 5, p.1-12, Ago. 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.36, p.155-174, Mai/Ago.2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.13, n. 2, p.1-12, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de língua brasileira de sinais (ILS). In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GOES, Maria Cecília de. **SURDEZ: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LANE, Harlan. **A Máscara da benevolência**. Porto Alegre: Sulina, 1987.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. A educação dos surdos na região do Planalto Médio Rio – Grandense – uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização. In: 33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2010. **Anais...Caxambu**, 2010.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar et al. Quem conta um conto aumenta vários pontos: uma discussão sobre a importância e a arte de contar histórias para o desenvolvimento de crianças surdas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 6/7, n.6/7, p. 97-105, 2005.

LIMA, Heloísa Maria Moreira et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

LIMA, Maria Jeane da Silva. **A Descoberta da Surdez**: uma Ruptura na Interação Familiar. 2009. 45f. Monografia (Especialização em Educação Especial: estudos surdos). Faculdade Santa Helena, Recife, 2009

LIMA, Verônica Aparecida Pinto. **A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação**: uma questão lingüística. 2010. 47f. Monografia (Especialização). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MACHADO, Paulo César. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas de professores surdos sobre questões curriculares. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAIA, Benjamim Perez. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político - pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 1.231, de 23 de agosto de 1981. Cria o Centro Regional de Assistência Médico – Psicopedagógica e Social (CRAMPS) e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 3.546, de 17 de abril de 1986. Dispõe sobre a criação do Centro de Atendimento ao deficiente da Audiocomunicação (Ceada). **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto 6064, de 19 de agosto de 1991. Dispões sobre as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais (Uiap), e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual n. 12.170, de 23 de outubro de 2006. Cria os núcleos de educação especial – Nuesp. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2002a.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 11.027, de 17 de dezembro de 2002. Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. **Diário**

**Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2002b.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual nº 12.737, de 03 de abril de 2009. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MELO, Mércia Maria Tavares de. **Família e Escola: Criando Identidades na constituição do sujeito surdo**. 2011. 278f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NERES Celi C. **A educação especial na Rede Municipal de Campo Grande e o movimento da inclusão escolar**. Campo Grande, UEMS, 2009. (Relatório de pesquisa). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2009.

NERES, Celi Corrêa. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEVES, Gabriele Vieira. Percursos Históricos da Educação de Surdos em Caxias do Sul. IN: IX Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. Junho 29, 2012, Caxias do Sul. **Anais ... Caxias do Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2209>. Acesso em 15 de dezembro de 2014.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011.

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes; BORGES, Camila Dellatorre. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n.24, p.195-204, 2003.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de Língua Portuguesa para surdos através das interações em Língua de Sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.14, n.4, p.987-1014, Out./Dez. 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Arthur Hoffig**. Brasilândia: [s.n], 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Adilson Alves da Silva**. Brasilândia: [s.n], 2015.

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

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e de língua portuguesa.** Brasília, MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed: 2008.

QUEIROZ, Luana de Souza; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A aquisição da linguagem e a integração social: a Libras como formadora da identidade do surdo. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [s.l.], v.5, n. 1, p.1-15, 2014.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Políticas Públicas em Educação Especial Pós 1994: um estudo sobre o conceito de surdez.** 2008. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva.** 2015. 326f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RAMOS, Denise Marina. **Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009).** 2013. 80 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2013.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização.** 2011. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

REILY, Lucia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré- escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem.** São Paulo: Plexus, 2003

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola: Espaço do projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

REIS, Vânia Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias.** 1992. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1992.

RIJO, Marcos Giovane de Quevedo. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de Passo Fundo.** 2009. 51f. Monografia (Especialização). Instituto Federal de Mato Grosso – Cuiabá, 2009.

ROCHA, Marcos Leite. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da Eja: um estudo de caso.** 2012. 190f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima Salles et. al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, Dalila Carneiro dos; SILVA, Isabela Cristina Gomes da; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas**. 2013. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação de surdos na cidade de Salvador**: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, I.; GRILLO, J.; DUTRA, P. Intérprete educacional: teoria versus prática. **Revista da Feneis**, Porto Alegre, n. 41, p. 26-30, Set./Nov. 2010.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.251-268, Ago.2009.

SCHIAVON, Daiane Natalia. **Prática pedagógica com alunos surdos**: sala de recurso e classe comum. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2012.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo ensino – aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.14, n.4, p. 1015-1044, Out./Dez.2014.

SOUZA, Rodrigo Matos; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, v.1, 1999. p.163-188.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, Dez. 2002.

SUZANA, Elisama Rode. **O tradutor/intérprete de Libras em contextos de inclusão escolar**: perspectivas em uma rede municipal do Rio Grande do Sul. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNICEF. Associação Cidade Escola Aprendiz. **O Direito de Aprender**: Potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

VILHALVA, Shirley. **Dez anos da Libras em Mato Grosso do Sul**. [s.l: s.n], 2006.

Disponível em:

<[http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/index.php?templat=vis&site=98&id\\_comp=284&id\\_reg=249&voltar=lista&site\\_reg=98&id\\_comp\\_orig=284](http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=284&id_reg=249&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=284)>. Acesso em: 25 abril 2015.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**1. Título do Projeto de Pesquisa: A inclusão e a escolarização de alunos surdos e deficientes auditivos no ensino fundamental no município de Brasilândia – MS.**

### **2. Delineamento do Estudo e Objetivos:**

A pesquisa tem por finalidade analisar o processo de inclusão e escolarização do aluno surdo e com deficiência auditiva no município de Brasilândia /MS. Observar as metodologias utilizadas no ensino bilíngue a partir dos teóricos abordados na pesquisa. Traçar o percurso histórico da inclusão de alunos com deficiência no município e nas escolas pesquisadas.

**3. Procedimentos de Pesquisa:** A pesquisa será realizada por meio de questionários semi – estruturados, que serão aplicados aos professores, coordenadores, gestores e intérpretes das escolas pesquisadas e observação das aulas nas classes que estão incluídos alunos com deficiência.

### **4. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:**

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso a pesquisadora Clarice Karen de Jesus, pelo telefone (67) 99958708 e ao orientador para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Celi Corrêa Neres a que pode ser encontrada pelos telefones (67) 3901-4601

**5. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo das escolas Adilson Alves da Silva e Arthur Hoffig.

## CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Clarice Karen de Jesus. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Participante

Brasilândia, MS / /

## DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Legível da Pesquisadora

Brasilândia, MS / /

## APÊNDICE B – Roteiro das Observações

- Aspectos que permeiam a inclusão no ambiente escolar.
- Interação dos estudantes surdos com os demais estudantes e professores.
- Adaptação de avaliações e trabalhos que visem sanar as limitações dos estudantes.
- Uso de metodologias diferenciadas no ensino dos estudantes surdos.
- Observar se os estudantes estão sendo incluídos nas classes comuns.
- Analisar a função do AEE na escolarização do estudante.
- Verificar se o PPP da escola aborda a inclusão e escolarização dos estudantes com deficiência.
- Pesquisar o percurso histórico da educação especial no município, por meio de entrevistas com as técnicas da educação especial.
- Por meio dos relatos com os professores, descobrir a visão deles sobre inclusão.
- Observar se os estudantes estão adquirindo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2.
- A presença da Libras no ambiente escolar.
- O papel do intérprete de Libras e a visão da inclusão escolar.
- Dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de escolarização.
- O apoio pedagógico da escola no que se refere a inclusão.
- Metodologia utilizada pelos intérpretes.

## APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas

### Professores

- Identificação.
- Idade.
- Tempo de docência.
- Disciplinas que auxiliaram no trabalho com alunos surdos.
- Metodologia para trabalhar com surdos.
- Cursos de formação continuada voltados para a deficiência.
- O trabalho do intérprete de Libras.
- Interação do aluno surdo no ambiente escolar.
- Dificuldades desse aluno.
- Motivos atribuídos a essa dificuldade.
- Soluções para sanar essas dificuldades.
- Apoio pedagógico da escola.
- Melhorias na escolarização do aluno surdo.

### Intérpretes de Libras

- Identificação.
- Idade.
- Tempo de docência.
- Conhecimento da Libras.
- Anos de estudo para a aprendizagem de Libras.
- Contato com alunos surdos.
- Metodologia utilizada.
- Séries de atuação.
- Descrição do seu trabalho.
- Dificuldades enfrentadas.
- Cursos de capacitações e formação continuada.
- Dúvidas recorrentes dos alunos.
- Desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

- Adequação das disciplinas.

#### Coordenação e Direção

- Identificação.
- Idade.
- Tempo de docência.
- Acompanhamento da aprendizagem.
- Auxílio nas dificuldades de aprendizagem.
- Escolha dos profissionais.
- Acompanhamento do trabalho docente.
- Materiais didáticos.
- Comunicação entre a família e escola.
- Acompanhamento familiar.
- O PPP e a educação especial.
- Recuperação do aluno com dificuldade.
- Inclusão do aluno na escola.
- Atividades extra classe e a comunicação em Libras.

#### Técnicas do Nuesp

- Identificação.
- Idade.
- Tempo no Nuesp
- Função do Nuesp
- Acompanhamento do trabalho dos docentes da sala de aula comum e sala de recurso.
- Acompanhamento do planejamento dos docentes.
- Número de alunos surdos e deficientes auditivos no município.
- Orientação aos profissionais que trabalham com esses alunos.
- Cursos de capacitação oferecidos.
- Transcurso da educação especial no município.