

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

Daline Backes Eyng

**A INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR DO
PONTO DE VISTA DE ALUNOS SURDOS, FAMILIARES,
PROFESSORES E INTÉRPRETES**

CURITIBA

2012

**A INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR DO
PONTO DE VISTA DE ALUNOS SURDOS, FAMILIARES,
PROFESSORES E INTÉRPRETES**

CURITIBA
2012

Daline Backes Eyng

**A INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR DO
PONTO DE VISTA DE ALUNOS SURDOS, FAMILIARES,
PROFESSORES E INTÉRPRETES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cristina Guarinello

CURITIBA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

Daline Backes Eyng

A INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR DO PONTO VISTA DE ALUNOS SURDOS, FAMILIARES, PROFESSORES E INTÉRPRETES

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios da Comunicação, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, de de 2012.

Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profª Dra. Ana Cristina Guarinello
 Universidade Tuiuti do Paraná

Profª Dra. Giselle Massi
Universidade Tuiuti do Paraná

Profª Dra. Laura Ceretta Moreira
Universidade Federal do Paraná

Ao meu esposo,
pelo constante incentivo,
apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo à Deus e a Nossa Senhora, por renovar minhas forças nos momentos de cansaço e fraqueza, e por conduzir minha vida e minhas decisões.

Ao meu esposo, pelo exemplo de dedicação e conquista, e por me apoiar e incentivar na concretização dessa etapa.

Aos meus pais, por transmitirem sempre muitas palavras de sabedoria, e por acreditar que o estudo é a única riqueza eterna.

À minha querida irmã, pelo carinho e palavras de apoio, em todos os momentos da vida.

À minha orientadora, Ana Cristina, pela sabedoria, discernimento, e paciência nos momentos de incerteza.

Às professoras Giselle Massi, Laura Ceretta Moreira e Ana Paula Berberian pelas contribuições e conhecimentos transmitidos.

Aos professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, por contribuírem com a concretização dessa etapa, e por se perceberem coadjuvantes desse processo.

Ao meu pequeno Fred, pelos momentos de espera, perdão e amor incondicional, e principalmente pela descontração e alegria.

Às minhas primas Cáthia e Ivete, pelo carinho, paciência e acolhida.

Um agradecimento especial às colegas Sandra, Silvana, Priscila e Deborah, pelos momentos compartilhados.

E a todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa.

"A idéia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as idéias dos *outros* é que a idéia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas idéias".

(Bakhtin, 1997: 86-87).

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi apresentar a prática de inclusão de surdos, matriculados no ensino regular do município de Medianeira/Pr, sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões desses grupos para a melhoria desse processo. Com a proposta de oportunizar ao leitor a compreensão do processo de apropriação da linguagem no sujeito surdo, este estudo descreve o desenvolvimento da linguagem no contexto da surdez, além da contribuição da língua de sinais no contexto educacional a que o surdo está matriculado, preconizando a adoção de uma educação bilíngue. Para atender o objetivo proposto, foram aplicados questionários aos quatro grupos de sujeitos, a fim de verificar como se processa a prática de inclusão desses alunos no ensino regular. Os resultados da pesquisa demonstraram contradições entre a proposta de inclusão escolar de surdos e a prática realizada nas escolas, onde a pesquisa foi realizada. Os sujeitos apresentaram percepções que consideram a inclusão efetiva, porém apontaram, no decorrer do questionário, falhas nesse processo. Além disso, foram elencadas também sugestões para a melhoria na inclusão educacional de surdos, sob a perspectiva dos sujeitos, sendo as principais: uso de metodologia diferenciada; inserção da Libras no currículo de formação de docentes; maior aceitação do surdo pela comunidade escolar; atendimento educacional especializado para o aluno surdo; e, avaliação constante da apropriação de conteúdos por esses alunos. A pesquisa demonstrou que professores e intérpretes tem a percepção de que são necessários ajustes no processo educacional inclusivo, porém para os familiares e alunos surdos, a inclusão está acontecendo. Receber e matricular surdos no ensino regular não contempla a necessidade de apropriação do conhecimento desses alunos. Para que isso ocorra, são necessárias várias modificações no sistema educacional brasileiro, como metodologias apropriadas para a realidade visual do aluno surdo, adaptações curriculares e a adoção de Políticas Públicas que atendam as diretrizes da proposta inclusiva. Dessa forma, a pesquisa demonstrou a importância da participação de todos os sujeitos (professores, intérpretes, familiares e alunos surdos) na reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, cabendo a cada um, uma parcela de responsabilidade nesse processo educacional.

Palavras-chave: Linguagem; Inclusão; Surdez; Escola; LIBRAS.

ABSTRACT

The aim of this research was to present deaf people including practice on regular education at Medianeira/PR, exposing deaf students, families, teachers and interpreters opinions and suggestions to the improvement of this process. The reader has the understanding opportunity of deaf subject process language acquisition, language development on deafness context, besides the sign language contribution on education context, where the deaf subject was enrolled, forwarding to bilingual education. For that, questionnaires were applied to the four groups of research subjects to evaluate the educational inclusion process. The results showed inconsistencies between the deaf student inclusion proposed and the practice carried out on the schools that participated of research. Although the subjects considered the inclusion process successfully, they pointed out some fails. Moreover, suggestions for deaf people educational inclusion improvement were listed like as using a different methodology, sign language insertion on teacher's trainee program, deaf subject acceptance improvement by scholar community, specialized education care for deaf students, and also frequent educational performance evaluation. The research showed that on teachers and interpreters perception, adjustments on inclusive educational process are needed, but for the deaf student family, the inclusion process is happening. So that, just enrolled the deaf student on regular schools does not ensure the knowledge appropriate. On this way, several modifications are needed on Brazilian education system, as improve the visual methodologies use, curriculum adaptations and public policies to inclusion proposal was achieved. This work demonstrated that all of research subjects (teachers, interpreters, families and deaf students) have responsibilities on school reorganization, to make the inclusion process possible.

Key words: Language, Inclusion, Deafness, School, Signal language.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - IDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA	60
TABELA 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTÉRPRETES COM RELAÇÃO A LIBRAS	61
TABELA 3 - PERCEPÇÃO DE FAMILIARES, PROFESSORES E INTÉRPRETES SOBRE SEU CONHECIMENTO DE LIBRAS	65
TABELA 4 - ESCOLAS PREPARADAS PARA RECEBER ALUNOS SURDOS	69
TABELA 5 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE A EFETIVIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR	71
TABELA 6 - PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA DE COMO A ESCOLA ESTÁ PARTICIPANDO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO	75
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS SUGESTÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA POR CATEGORIAS DE ANÁLISE	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LINGUAGEM E SURDEZ	15
1.1 O SUJEITO SURDO E A LINGUAGEM	15
2 SURDEZ, EDUCAÇÃO E LIBRAS	22
2.1 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	22
2.2 A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR.....	26
2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	32
2.4 (EX)INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO SURDO	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1 OS CAMINHOS TRILHADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	60
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1 O SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR.....	63
4.2 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE PODE SER MELHORADO NESSE PROCESSO?	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERENCIAS	92
APÊNDICES	104
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

A opção de discorrer sobre o aluno surdo no ensino regular surgiu da percepção da pesquisadora a respeito da realidade escolar vivenciada por esses sujeitos, e pela insatisfação de professores e intérpretes envolvidos na educação de surdos, no que se refere ao contraponto entre a atual proposta de educação inclusiva e a “prática” da inclusão realizada pelas escolas.

A escolha pela temática da surdez como diferença se deu pelo processo de formação da pesquisadora, primeiramente como assistente social, atuando com sujeitos surdos e seus familiares em escola de educação especial, e em seguida como fonoaudióloga, na prática clínica. As experiências nessas duas áreas de atuação oportunizaram uma percepção de que o processo de apropriação da linguagem pelo sujeito surdo não ocorre pela repetição constante de fonemas isolados, associado à adaptação de próteses auditivas, mas sim pela vivência, por meio das trocas linguísticas, e da interação com outros sujeitos que permitem e auxiliam na construção de conceitos e conhecimentos do surdo. Abordagem essa, que considera não apenas o mecanismo oral e auditivo para o desenvolvimento da linguagem, mas também a língua de sinais, que é repleta de sentidos, passíveis de interpretação e comunicação e que permite ao surdo colocar-se como interlocutor do discurso.

Apesar da inclusão de alunos surdos ser um assunto já bastante debatido, poucos trabalhos descrevem a percepção do conjunto de sujeitos envolvidos no contexto escolar desses alunos, conforme demonstra o item 2.4 dessa pesquisa. O que se verifica, é que poucos são os momentos nos quais a escola e as famílias

discutem as reais necessidades desse aluno, mediante a proposta de inclusão educacional.

Geralmente, a família matricula o aluno surdo na escola e a escola recebe e acolhe esse aluno. Porém, os professores não são/estão preparados, e também são poucos os que buscam esse preparo. Ao intérprete é incumbida a função não apenas de tradutor e intérprete de língua de sinais, como também, muitas vezes, a de educador desses alunos; e o aluno surdo, que é inserido nesse contexto escolar, apenas segue a rotina, mesmo que, como um estrangeiro, buscando se adaptar em um país novo. Essa é a prática de inclusão que se percebe em muitas instituições brasileiras, ou seja, o aluno está matriculado na escola, mas não acompanha o processo educacional.

Dessa forma, como é possível afirmar que existe inclusão educacional de surdos no ensino regular? A proposta inclusiva está ocorrendo, na prática?

Nesse sentido, o objetivo dessa pesquisa é apresentar a prática de inclusão de surdos, matriculados no ensino regular do município de Medianeira/Pr, sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões desses grupos para a melhoria desse processo.

A proposta desse estudo é oportunizar ao leitor, a compreensão do processo de apropriação da linguagem no sujeito surdo, contextualizando sua trajetória educacional no ensino regular e a importância da proposta bilíngue nesse contexto.

Para tal, foram aplicados questionários diferentes com cada grupo de sujeitos: professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, a fim de verificar seu conhecimento a respeito da surdez, língua de sinais, inclusão, e apontar sugestões para a melhoria no processo escolar de surdos no ensino regular. O município de Medianeira/Pr foi escolhido, por ser a cidade onde reside a pesquisadora, além de

possuir um número pequeno de habitantes, ou seja, 40.000, o que tornou possível a realização da pesquisa em todas as escolas que possuem alunos surdos matriculados.

Para tanto, no capítulo 1 será discutido como se desenvolve a linguagem no sujeito surdo. Discussão essa, que permitirá ao leitor ter subsídios acerca da apropriação da linguagem pelo surdo, a partir da perspectiva sócio-histórica, que fundamenta este trabalho e a partir disto entender as possíveis dificuldades escolares apresentadas pelos mesmos.

No capítulo 2 será apresentado o histórico da língua brasileira de sinais, os avanços na educação de surdos e a contribuição da proposta bilíngue para o processo educacional de alunos surdos. Essa temática respalda a atual proposta de inclusão escolar de surdos e visa apresentar a especificidade e contribuição da Libras na construção de uma identidade surda. Além disso, esse capítulo discorre sobre a inclusão escolar do aluno surdo do ponto de vista educacional, e a respeito do papel da Libras nesse processo. Para isso, apresenta pesquisas sobre o tema e descreve a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos sobre inclusão escolar e língua de sinais, respaldando reflexões pertinentes à discussão da pesquisa.

O capítulo 3, por sua vez, apresenta os procedimentos metodológicos a partir dos quais o trabalho foi desenvolvido. E, o capítulo 4 descreve os resultados da pesquisa, apresentados por cada grupo, e a discussão desses resultados, bem como sugestões apresentadas pelos sujeitos sobre a melhoria no processo educacional do aluno surdo, levando o leitor a uma reflexão sobre a proposta de inclusão escolar de alunos surdos, e sua não aplicabilidade na prática.

Para finalizar, as considerações finais levam o leitor a perceber a realidade educacional do aluno surdo e compreender a necessidade de mudanças e adaptações, apontadas pelos próprios sujeitos envolvidos nesse processo.

1 LINGUAGEM E SURDEZ

1.1 O SUJEITO SURDO E A LINGUAGEM

Durante os últimos cinco séculos, entendia-se que para se desenvolver a linguagem do surdo, era necessário primeiramente “reabilitar” sua audição e sua fala. Segundo Guarinello (2007), historicamente o surdo foi sendo percebido sob a perspectiva médica da deficiência, adotando-se uma concepção de incapacidade, e desconsiderando a noção de diferença. Conforme aponta a autora, quando se fala de surdez, sob a perspectiva sócio-histórica, é preciso abandonar os paradigmas da deficiência e perceber o sujeito enquanto um ser passível de comunicação, que necessita de formas de educação diferenciadas, com um olhar voltado às suas características próprias, e, por isso, dentro de uma concepção de diferença, e não de deficiência.

Lopes (2007) refere-se à mudança de concepções na área da surdez, da visão clínico-terapêutica, para a visão da diferença, como uma “invenção”. Segundo a autora, “surdez pela surdez não existe” (p.18), ela é uma “invenção” à medida que a estudamos, a transformamos em estatística, ou a apontamos como uma característica de um grupo específico, e afirma:

a invenção da surdez como diferença primordial ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas surdas a partir de um entendimento que não é aquele marcado pelas práticas clínicas ou pela diferenciação entre deficientes e não-deficientes. (*ibid.*, p. 18)

Para a autora,

A surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre a qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando a usamos para nos referirmos àquilo que não sou; quando ela é que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de

luta pelo reconhecimento daquele que se aproxima, antes de qualquer outra razão, porque compartilha de uma experiência comum (ser surdo). (*ibid.*, p. 18)

Para se compreender a construção da linguagem no sujeito surdo é necessário perceber a surdez não pela falta, mas sim por aquilo que ela marca como diferente.

Sabe-se que muitos são os problemas de linguagem apresentados por crianças surdas, já que estas dependem da interação com o adulto para se constituir socialmente. Porém, Guarinello (2007) afirma que tais problemas não decorrem apenas da surdez, e sim, do modo como essas crianças são inseridas na linguagem, devendo ser levada em consideração a importância da mediação e da intervenção do adulto no processo de apropriação de sua linguagem, à medida que esse adulto atribui, diretamente, significado ao discurso da criança, durante o percurso interativo entre ambos.

De acordo com Lahire (2008), a criança constitui seus esquemas corporais e cognitivos em função das relações que estabelece com as pessoas que a cercam e suas ações são reações que se apóiam nas atitudes dos adultos.

E, é nesse sentido, que os postulados de Bakhtin vão ao encontro da questão do desenvolvimento da linguagem no sujeito surdo, pois de acordo com Freitas (1997), as teorias de Bakhtin se constituíram em concepções, a partir de uma visão total da realidade, compreendendo o sujeito no contexto das suas relações sócio-históricas, e não em um contexto isolado, de mero transmissor da palavra.

Faraco (2003) menciona a idéia de Bakhtin de que “a vida humana é por sua própria natureza dialógica”, e que

viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus

feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal. (p. 76)

Nesse sentido, é importante salientar as peculiaridades do surdo no estabelecimento da sua comunicação com o outro e, principalmente, perceber o lugar que lhe é dado nas relações sociais e educacionais. É a partir desse espaço de discussão e reflexão, que o surdo passa a ser também um interlocutor ativo nos discursos, e um elemento participante na construção de novos conceitos e valores sociais.

Guarinello (2007), afirma que a ênfase dada ao trabalho com surdos deve adotar a concepção de língua como atividade discursiva, pois segundo a autora, por meio dessa concepção, o sujeito é “engajado em atividades sócio-culturais, nas quais o adulto é o mediador entre a criança e o objeto linguístico”, de forma que a linguagem passa a ser uma construção do sujeito (p. 36).

Vale ressaltar, dessa forma, o papel fundamental que a família desempenha no estabelecimento de um sistema linguístico comum de linguagem com o sujeito surdo, buscando promover as intenções comunicativas e a formação de valores e conceitos junto a seu filho.

De acordo com Skliar (2000), cerca de 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que desconhecem ou não fazem uso da língua de sinais com o filho surdo, utilizando apenas a língua oral no contexto familiar. Mediante essa situação, comum na vida da maioria das crianças surdas, percebe-se o quanto a criança surda está colocada a mercê das interações linguísticas, as quais, muitas vezes, não são compartilhadas entre pais ouvintes e filhos surdos, podendo representar uma grande desvantagem no desenvolvimento da linguagem dessa criança.

É possível afirmar, que a interação da criança surda com o adulto surdo, deve ocorrer precocemente, pois esse adulto poderá estabelecer as relações linguísticas por meio da língua de sinais, fazendo papel de modelo linguístico para essa criança.

E, é com base nisso, que se destaca o uso da língua de sinais desde cedo pelo sujeito surdo, para a sua constituição enquanto um sujeito inserido no contexto de uma língua, e passível de comunicação. Pois segundo Bakhtin (1992), a língua materna se constitui a partir de enunciações concretas, que ocorrem por meio de interações discursivas, das quais significados são estabelecidos e novos discursos são formados.

No caso do sujeito surdo, quando se fala em apropriação da língua materna, recai-se no conceito de língua, e para que ocorra o conhecimento desta, é necessário que haja interações linguísticas por meio dela, pois sem essas relações de interação, a apropriação da língua não ocorre de forma efetiva. E, por isso, é de fundamental importância o papel do outro no desenvolvimento da linguagem no sujeito surdo.

É válido mencionar a forma diferenciada com que, muitas vezes, o surdo se insere nas relações discursivas, pois muitos têm o contato e fazem uso da língua de sinais precocemente, enquanto outros, nem sequer a conhecem e acabam por fazer uso de gestos caseiros para estabelecer uma comunicação. No caso daqueles que se utilizam da Língua Brasileira de Sinais, estes enfrentam um obstáculo na comunicação quando se deparam com um interlocutor que não conhece sua língua, e tentam de diferenciadas maneiras (fala, gestos, leitura labial, escrita), dialogar para que a interação aconteça.

Santana (2007) descreve o uso de gestos e sinais caseiros por alguns surdos, na busca pela comunicação. Segundo ela, algumas crianças surdas filhas de pais ouvintes, na busca pela interação com os pais, acabam por utilizar-se de gestos, considerados por alguns autores como “simbolismo esotérico” ou “sinais domésticos”. A autora considera que o gesto utilizado pela criança, no momento da sua interação, dependerá da sua interpretação, ou de um grupo, com quem ela interage, pois segundo a autora, as escolhas pelos sinais utilizados no momento do repasse da informação são subjetivas, não adotando um caráter identitário.

O gesto manual, para uma criança que não usa língua oral ou de sinais, tende a ser preferencialmente icônico¹. No entanto, essa iconicidade não corresponde diretamente à realidade, e sim a uma representação particular dela; por isso poderíamos dizer que os gestos e as mímicas são apenas parcialmente icônicos. Essa representação se torna convenção dentro de um grupo familiar. Daí a possibilidade de o sentido ser construído e convencionalizado na interação entre os interlocutores sejam eles surdos ou ouvintes. (*ibid.*, p. 84)

De acordo com Nader (2011), assim como o desenvolvimento da linguagem, também o processo de internalização da cultura ocorre através das expressões e gestos do outro. Segundo ela, por mais que a comunicação por meio de gestos caseiros desempenhe o seu papel em um primeiro momento, em seguida, esta se mostrará limitada, já que o sujeito fica restrito aos receptores desta informação, e acrescenta:

Se até para as necessidades básicas esse sistema gestual se mostra limitado, comprometendo mesmo a função comunicativa de linguagem, que é apenas uma de suas funções, nossa reflexão nos leva a inferir que o desenvolvimento cognitivo mais complexo (que mais tarde permitiria ao sujeito propositonar, argumentar, narrar, fazer julgamentos de valor etc.) será certamente comprometido, embora haja diferenças individuais que devem ser consideradas. (*ibid.*, p. 100)

¹ Segundo o documento “Aspectos lingüísticos da LIBRAS”, (STROBEL; FERNANDES, 1998), os sinais icônicos reproduzem a imagem do referente, ou seja, descrevem a fotografia do objeto ou coisa a ser representado. No caso da LIBRAS, alguns sinais fazem alusão a imagem a qual significam. Ex: telefone.

Para Santana, alguns sinais domésticos são altamente estruturados, consistindo em léxico, com morfologia e regras sintáticas organizadas. Segundo ela,

O uso de gestos não está diretamente relacionado à aquisição da língua de sinais, mas o grau do domínio dessa língua depende da estrutura dos gestos. Isso evidencia que os gestos influenciam a aquisição da linguagem: a representação icônica é importante para o processo linguístico. (SANTANA, 2007, p. 85)

Nesse sentido, a autora acrescenta ainda, que na ausência de uma língua, o gesto possibilita ao surdo o papel de interlocutor do diálogo. Ao dialogar com a mãe por meio de gestos, esta confere sentido e significado à informação do filho, e este processo de significação faz com que a criança atue no mundo simbolicamente. No entanto, mesmo que os gestos caseiros permitam que o surdo seja interlocutor no diálogo, a ausência de uma língua faz com que esta criança não consiga se expressar por completo, demonstrando seus conhecimentos, sentimentos e percepções de mundo. E, o seu modo de narrar-se no mundo, reduz-se a pequenos gestos e expressões faciais, entendidos apenas pelos sujeitos do seu convívio.

Nesse sentido, língua e linguagem devem traçar uma linha paralela, de forma que a linguagem seja percebida como um todo, sendo considerada dentro de uma perspectiva sócio-histórica, na qual o eu e o outro, por meio dos seus discursos, vão se construindo e reconstruindo enquanto sujeitos sociais, sem desconsiderar os aspectos constitutivos da língua e sua importância nesse processo.

A partir do que foi discutido até o momento percebe-se a real importância da linguagem para os sujeitos. Se não há linguagem é como se não houvesse sujeito, não há língua, e se não há sujeito e nem língua, como inserir esse surdo no ensino regular? Partindo disso, o próximo capítulo revisa as principais pesquisas a respeito

da temática de alunos surdos no ensino regular, contextualizando o surgimento da língua de sinais e sua participação no processo escolar de alunos surdos.

2 SURDEZ, EDUCAÇÃO E LIBRAS

2.1 HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Para discorrer sobre a educação de surdos e suas implicações no contexto inclusivo, primeiramente será situada a origem da língua, que supostamente deveria estar presente no seu cotidiano escolar, a Língua de Sinais. Posteriormente, serão explicitadas as legislações que permeiam o contexto da inclusão, além de alguns trabalhos que discorrem sobre o assunto.

Segundo Guarinello (2007), documentos apontam o interesse, desde muito tempo, pelos gestos utilizados entre os surdos. No entanto, foi somente após os estudos de William Stokoe, com a publicação do seu trabalho intitulado “Sign language structures: an outline of the visual communication system of the American deaf”, em 1960, que a Língua de Sinais Americana passou a ser percebida como uma língua que possui regras gramaticais próprias em todos os seus níveis linguísticos.

De acordo com a autora, Stokoe demonstrou que a língua de sinais, processada pelo canal viso-espacial, possui a mesma complexidade e estrutura gramatical que a língua processada pelo canal auditivo-oral, mencionando que: “as línguas processadas pelo canal auditivo-oral e de sinais fazem uso de canais diferentes, porém igualmente eficientes para a transmissão da informação linguística”. (*ibid.*, p. 50)

A partir da publicação de William Stokoe, outros autores passaram a se interessar pelas questões da surdez e iniciou-se uma série de estudos a respeito da língua de sinais. No Brasil, as pesquisas de Fernandes (1990) e Ferreira Brito

(1986), impulsionaram os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, que passou a ser foco de indagações por pesquisadores que, posteriormente, se destacaram na área. (FERREIRA BRITO, 1986, 1993, 1995; QUADROS, 1995, 1999, 2011).

A língua de sinais não é universal, portanto, cada país possui sua língua, com suas variações linguísticas, assim como cada estado dentro de seu país possui diferentes sinais, chamados de dialetos, próprios de seu regionalismo. Porém, em todos os locais, a língua de sinais é processada pelo mesmo canal viso-espacial. Segundo Guarinello (2007), pesquisadores têm demonstrado que a Língua Brasileira de Sinais possui os mesmos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático que a língua portuguesa, porém é estruturada dentro de suas peculiaridades.

Ferreira Brito (1993) afirma que, discussões sobre a Língua de sinais estiveram presentes na década de 90, tendo esse período sido marcado como uma época de avanços no que diz respeito à estrutura gramatical e aos processos linguísticos dessa língua. Segundo a autora, no Brasil existem pelo menos duas línguas de sinais, uma chamada Língua de Sinais Brasileira Kaapor, criada e usada pela tribo Urubus-kaapor do Maranhão. Nessa tribo, mesmo os ouvintes, possuem o conhecimento dessa língua e fazem uso dela. A outra se refere à língua de sinais usada em centros urbanos brasileiros, no caso a Libras. A autora afirma ainda que, as duas línguas de sinais existentes no Brasil, possuem estrutura própria e não se parecem entre si, pois a urbana está imersa de simbologias e códigos escritos, enquanto que a utilizada pela tribo indígena é parte da cultura dessa tribo.

Ferreira Brito (*ibid.*) menciona ainda a importância da língua de sinais usada pela tribo dos kaapor, pois, de acordo com a autora, trata-se de uma forma de aprendizado primordial dentro dessa cultura e demonstra que, no caso dos ouvintes

existe a presença do bilinguismo, já que estes fazem uso tanto da língua oral, como da língua de sinais. Além disso, a autora aponta a utilização de uma língua nata, ou seja, própria de uma comunidade específica, já que esta não sofreu influência de culturas externas, ao contrário da língua de sinais usada em centros urbanos, que, no decorrer do seu processo de estudo e discussões recebeu fortes influências de educadores franceses. (FERREIRA BRITO, 1993).

Essa influência se deu, pois a primeira escola especial no Brasil para a educação de pessoas com surdez foi fundada pelo professor surdo francês Ernest Huet, em 1857, no Rio de Janeiro, e contou com o apoio de D. Pedro II. A escola utilizava a língua de sinais na educação dos surdos².

De acordo com Lopes (2007), muitas foram as influências de ouvintes na língua de sinais após a criação da primeira escola para surdos, pois durante muito tempo, esta foi coordenada por ouvintes sob uma perspectiva oralista³, iniciando sua reformulação de cunho educacional apenas a partir da sua terceira diretoria.

O Instituto Nacional de Surdos–Mudos, como era conhecido o atual INES, concentrava alunos surdos de todos os estados, atendendo-os na forma de internato, no qual os alunos passavam o ano letivo e retornavam para casa no período de férias. Esses alunos interagiam com os demais surdos, que não frequentavam o Instituto, de forma que aprendiam novos dialetos, que eram novamente levados ao Instituto e misturados com os demais, adquiridos por surdos de diferentes regiões. E assim, foi se constituindo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (LEITE, 2005).

² Atualmente essa escola chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

³ O Oralismo, segundo Guarinello (2007, p. 34) é uma “abordagem que trabalha somente com a linguagem oral, compreendendo que esta é essencial para a integração do surdo à sociedade ouvinte”.

Após o surgimento do INES, várias escolas para surdos foram inauguradas nos demais estados brasileiros, e apesar da adoção do oralismo e da proibição do uso da língua de sinais por essas escolas, os surdos permaneceram fazendo uso dessa modalidade de língua, mesmo que às escondidas.

A partir da difusão das línguas de sinais, foram se formando as comunidades surdas nos diferentes estados do Brasil, sendo que os surdos que estudavam no Instituto transmitiam a Libras às novas gerações e formavam as associações de surdos, com a finalidade de discutir as questões da língua e da comunidade surda.

De acordo com Leite (*op. cit.*), a sistematização das associações em prol da Libras e da cultura surda, fez surgir, em 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, fundada por surdos e por ouvintes, dispostos a auxiliar no ensino da Libras para o desenvolvimento da comunicação do sujeito surdo, via língua de sinais, o mais cedo possível.

E foi a FENEIS, em outubro de 1993, por meio de assembléia, que definiu o nome oficial da língua de sinais usada no Brasil, como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, tendo sido considerada a língua natural da comunidade surda brasileira.

No entanto, foi somente com a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que a Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida oficialmente⁴, conforme consta no Artigo 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002)

Vale ressaltar que foi por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que a língua de sinais passou a ter maior respaldo legal, definindo a importância e necessidade do acesso à ela, pelo surdo, desde muito cedo, além de

⁴ No Paraná, a Língua de Sinais já havia sido reconhecida oficialmente por meio da Lei nº 12.095/1998, e no estado de Santa Catarina por meio da Lei 11.385/2000.

destacar a necessidade de um tradutor e intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino, bem como de um instrutor de Libras, mediando o acesso bilíngue⁵ ao sujeito surdo. Garantia essa assegurada no capítulo VI do Decreto, onde consta:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

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

Para entendermos o papel da Libras no processo de inclusão escolar do aluno surdo será apresentado a seguir como vem ocorrendo o processo inclusivo na área da surdez.

2.2 A EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO REGULAR

Historicamente a educação especial se organizou visando o atendimento ao sujeito que apresentasse necessidade para tal. Nesse sentido, surgiram as classes especiais⁶, as escolas especiais⁷ e as instituições especializadas⁸. Essas, por sua

⁵ A questão do Bilinguismo será abordada no item 3.3 deste capítulo.

⁶ Segundo o documento “O Currículo e a Educação Especial: Flexibilização e adaptações curriculares para atendimento às necessidades educacionais especiais” (PARANÁ, 2006, p. 12), as classes especiais são organizadas a fim de atender alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla, que demandam apoio e ajuda contínua. Para o encaminhamento de alunos a classe especial, estes são avaliados por uma equipe multiprofissional, e serão reavaliados seguidamente, a fim de reingressá-los no ensino regular assim que possível.

⁷ O documento descreve as Escolas Especiais (p. 12-13), como sendo escolas que “prestam atendimento pedagógico especializado, exclusivamente para alunos com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas. Segundo o documento, para a complementação do atendimento educacional especializado desses alunos, há

vez, baseavam-se em concepções clínico-terapêuticas, que definiam as práticas escolares para com esses sujeitos. (MEC/SEESP, 2007).

O atendimento aos surdos iniciou-se, no Brasil, como já mencionado, com a implantação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857. Após esse período outras instituições de atendimento especializado à surdez foram inauguradas.

Sabe-se que, historicamente, alguns surdos estudaram na rede regular de ensino, no entanto, foi somente em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, que se explicitou, pela primeira vez, que pessoas com deficiência deveriam estudar preferencialmente no sistema geral de ensino.

Ressalta-se, porém, que nessa época, era o aluno que deveria se adequar a escola e não o contrário. A partir disso, outros documentos e leis corroboraram com as discussões acerca da abordagem utilizada na educação de pessoas com necessidades especiais, tais como: as determinações estabelecidas no artigo 208, da Constituição Federal do Brasil, 1988; a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, na Tailândia; a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, na Espanha; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A partir desses eventos e da documentação citada, a inclusão de alunos com necessidades especiais deveria ser realizada, na rede regular de ensino.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, o principal tema debatido foi a necessidade de desenvolvimento de uma política educacional de

serviços de natureza terapêutica desenvolvidos por equipes multiprofissionais (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais), além de currículos funcionais e adaptações curriculares de grande e pequeno porte, voltadas às singularidades dos grupos atendidos ou das necessidades individuais dos alunos.”

⁸ De acordo ainda com o documento, as Instituições Especializadas são centros de apoio especializados, dentro de cada área, que oferecem atendimento e complementação pedagógica à alunos, em contraturno escolar, além da possibilidade de realização de atendimentos complementares de outra natureza por equipe multidisciplinar.

qualidade, que priorizasse o atendimento a todos os alunos na escola, independente de suas particularidades e deficiências, adotando-se a filosofia de igualdade de direitos educacionais para todos. (TAILÂNDIA, 1990)

Já na Espanha (1994), a Conferência de Salamanca, discutiu e redefiniu o conceito de escola inclusiva, estabelecendo e criando um documento chamado Declaração de Salamanca, no qual constava que alunos com dificuldade na escolarização seriam considerados com necessidades educativas especiais, e as escolas deveriam promover o atendimento às necessidades individuais desses alunos, sob a ótica do acesso a escolarização para todos. (BRASIL, 1994)

No que diz respeito ao aluno surdo, a Declaração de Salamanca especifica ainda que, a educação desses alunos poderia ocorrer em escolas especiais, ou em classes especiais localizadas em escolas de ensino regular, em detrimento às necessidades específicas de comunicação desses sujeitos.

Além disso, a Declaração de Salamanca considera o aspecto linguístico na educação dos surdos, afirmando que:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 18)

No Brasil, essa temática foi estabelecida pela Constituição Federal, em seu artigo 208, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que, além de instituir o ensino das crianças com necessidades especiais na rede regular, definiu ainda atendimentos especializados no próprio âmbito escolar.

Enquanto ocorriam discussões acerca da abordagem educacional a ser utilizada com os alunos, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelecia as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, dentro da perspectiva da educação inclusiva, visando a previsão na formação docente voltada ao atendimento especializado de pessoas com necessidades educacionais especiais, por parte de instituições de ensino superior.

O processo de inclusão dos surdos brasileiros começou a ser colocado em prática somente em 2002, com a implementação da Lei nº 10.436/02, que definiu a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua oficial da comunidade surda brasileira, determinando sua utilização como meio legal de comunicação e expressão.

No entanto, foi a partir da publicação do Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a lei acima citada, que ficou definida a utilização da Libras com os alunos surdos no ensino regular. Foi considerada a língua oficial do aluno surdo, e a língua portuguesa a segunda língua. Dessa forma, o decreto implementou o processo inicial de educação bilíngue no ensino regular, e acrescentou em seu artigo 22, que somente poderiam intitular-se como escolas ou classes bilíngues, aquelas em que a Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita, fossem utilizadas durante todo o processo escolar do surdo.

O decreto preconizou ainda, a inserção da Libras enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação de professores, educação especial, pedagogia, fonoaudiologia e demais licenciaturas, bem como a certificação de instrutores e intérpretes de Libras, e destacou a necessidade de um tradutor e intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino, bem como de um instrutor de Libras, mediando o acesso bilíngue ao sujeito surdo. (BRASIL, 2005)

Após esse avanço na área da surdez, ocorreu em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, de caráter mais

amplo, na qual foi definido um sistema de educação inclusiva em todos os níveis, em escolas de ensino regular, de forma gratuita e de qualidade. (BRASIL, 2007)

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que, objetivou “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”. (p. 14)

Para a inclusão dos alunos surdos, a Política Nacional de 2008 preconizou a matrícula destes, nas escolas comuns, oferecendo educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras -, a fim de desenvolver o ensino escolar na língua portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado, de acordo com a Política, deve ser ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros surdos, em turmas comuns na escola regular.

Sua proposta pressupõe ainda, que o atendimento educacional especializado, deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, cabendo aos sistemas de ensino, disponibilizar instrutores e intérpretes de língua de sinais para o aluno surdo.

E, em 2010, houve um novo avanço na área da surdez, com a publicação da Lei nº 12.319 de 1º setembro de 2010, que regulamentou o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e descreveu sua competência para a realização da tradução e interpretação da Libras e da Língua portuguesa, mencionando ainda os critérios de formação do profissional, e de suas atribuições e competências éticas para a atuação em todo o âmbito nacional.

Apesar dos avanços, que contribuíram de forma geral para a questão da educação inclusiva no Brasil, o que realmente caracterizou-se como um marco no que se refere à surdez foi a publicação da Lei nº 10.436 de 2002 e do Decreto nº 5.626 de 2005. A partir de então, percebeu-se a necessidade e obrigatoriedade da inserção dos intérpretes em sala de aula, no apoio a educação dos surdos, bem como inclusão da Libras enquanto uma disciplina curricular nos cursos de ensino superior. Essa legislação preconizou o início das discussões e implementações na educação bilíngue do aluno surdo, tema este, que será tratado mais detalhadamente no item a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Durante os últimos anos, foram utilizadas diferentes abordagens de ensino com o sujeito surdo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

O oralismo, presente até nos dias de hoje, preconiza a “normalização da deficiência” e a reabilitação da fala e da audição do sujeito surdo, de modo que este, deve falar e ouvir o mais próximo possível dos sujeitos ouvintes.

De acordo com Schemberg (2008), historicamente a concepção oralista foi marcada pelo discurso clínico-terapêutico na educação de surdos, de forma que somente teria seu desenvolvimento cognitivo, por meio da fluência na língua oral, adotando-se práticas de reabilitação da audição e da fala, visando corrigir as deficiências e desenvolver um treinamento adequado.

De acordo com Skliar (2000, p. 110-111),

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

Schemberg (2008) descreve ainda, que mesmo o fracasso escolar sendo facilmente percebido mediante a concepção oralista, existem na sociedade, ainda hoje, diversos discursos atrelando a fala do surdo ao seu sucesso escolar. Discursos esses, que desconsideram a língua de sinais, percebendo apenas a comunicação oral como eficiente, na tentativa de aproximar o surdo ao padrão ouvinte e fazê-lo superar sua deficiência. Nessa concepção, muitas vezes, as escolas são clínicas e os alunos pacientes.

Segundo Lopes (2007, p. 59),

muitas foram e tem sido as críticas feitas ao oralismo, inclusive de ele ter sido uma das concepções que mais contribuíram para o fracasso da educação de surdos e do projeto de incluí-los na sociedade ouvinte. Devido ao limite da comunicação, pela impossibilidade surda de conseguir apropriar-se da língua portuguesa, os sujeitos surdos foram vistos como incapazes e considerados pessoas que, devido à surdez, apresentavam déficit cognitivo e dificuldade de socialização.

A autora acrescenta que, em meio a tantas críticas ao oralismo, acredita-se que a maior de todas elas seja a tentativa dos ouvintes de fazer o surdo comunicar-se por meio da língua oral, assim como os ouvintes. De acordo com Lopes o oralismo foi marcado pela “violência e poder” (p. 59) na educação dos surdos.

Ressalte-se que, ainda hoje, muitas são as práticas oralistas. Essas preconizam que o surdo deve adaptar-se ao ensino regular, usando o que lhe resta da audição e sua leitura labial. Alguns profissionais, inclusive, descartam o uso do intérprete, alegando que o surdo não precisa da língua de sinais para aprender.

Outra abordagem, que utiliza todas as formas possíveis de comunicação com o sujeito surdo, é chamada, segundo Guarinello (2007), de comunicação total. Essa propõe o “uso de gestos naturais, da língua de sinais, do alfabeto digital, da expressão facial, da fala e dos aparelhos de amplificação sonora para transmitir linguagem, vocabulário, conceitos e idéias.” (p. 31)

Para Góes (1996), a comunicação total estabeleceu a transição entre o poder do oralismo e a implantação do bilinguismo, marcando um período de mudanças no cenário educacional.

Segundo a autora, essa filosofia era reconhecida pela sua flexibilidade na comunicação dos surdos, pois permitia a adoção de “múltiplos meios de comunicação, buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades de pessoas surdas”. (Góes, 1996, p. 40)

Ferreira Brito (1993) considera a comunicação total como um desdobramento do oralismo, à medida que esta, pressupõe o uso de duas línguas de forma simultânea. De acordo com a autora, esse bimodalismo fortaleceria o uso de alguns sinais para o ensino da língua portuguesa, não favorecendo o aprendizado da língua de sinais como primeira língua, conforme prevê o bilinguismo.

De acordo com Guarinello (2007), mesmo acrescentando-se nessa filosofia a utilização de elementos da língua de sinais, o enfoque continuou sendo a integração do surdo na comunidade ouvinte, sob a perspectiva da normalização do sujeito.

Por fim, a abordagem bilíngue, preconizada neste trabalho, enfoca a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, no caso do Brasil, como segunda língua.

De acordo com Fernandes (2006a), “a educação bilíngue é uma situação linguística que compreende a utilização de duas línguas na escolarização dos surdos: a língua brasileira de sinais – LIBRAS e a língua portuguesa.” (p. 7)

Segundo Schemberg (2008), a proposta bilíngue pressupõe a apropriação da língua de sinais pelo surdo, como primeira língua, a medida que este interage com os demais sujeitos surdos, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua a ser adquirida.

É importante mencionar que a apropriação de qualquer língua é singular, e, portanto, a adoção do bilinguismo na educação de alunos surdos, está pautada na oficialização da Libras como língua da comunidade surda. Pois, segundo Fernandes (2006a), sua oficialização no Brasil, fez com que muitos sistemas de ensino desenvolvessem uma proposta de educação bilíngue, tanto em escolas especiais, quanto de ensino regular.

De acordo com Guarinello (2007, p. 45),

a proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas lingüísticas sobre as línguas de sinais. Ela é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar.

No entanto, mediante a publicação do Decreto nº 5.626/05, que preconizou a inserção de um tradutor e intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino, mediando o acesso bilíngue ao sujeito surdo, algumas escolas atrelaram ao intérprete o papel de educador dos surdos, desconsiderando o contexto e dimensão da proposta de ensino bilíngue.

Fernandes (2006b) refere que, poucos foram os espaços que implementaram o bilinguismo na prática, e afirma que

o que temos observado é que as propostas de educação bilíngue em curso são desenvolvidas apenas no contexto das escolas especiais, pois as escolas regulares sequer cogitam a diferença linguística dos surdos e, quando o fazem, a única preocupação efetiva que se manifesta é com a ausência de intérpretes, já que acreditam ser deles a responsabilidade da educação dos alunos surdos. (p. 4)

Lopes (2007) afirma que a Libras, por se tratar da primeira língua do surdo, esta deve ser apropriada o mais cedo possível. E nesse sentido Fernandes (2006a) acrescenta que, as crianças surdas seriam beneficiadas pela Libras e pelos conteúdos curriculares se tivessem o contato direto com o professor bilíngue, e que caberia ao intérprete a mediação em séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A autora acrescenta que, “o ambiente bilíngue ideal, pressuporia o conhecimento da língua de sinais pelo maior número de pessoas na escola” (*ibid.*, p. 9), e menciona cursos de Libras para o aprendizado desta pelos professores, referindo a existência de uma grande quantidade de materiais didáticos produzidos na área da Libras para essa finalidade.

Fernandes (*op. cit.*) relata ainda que existe no Paraná, desde 1995, um movimento de formação de educadores surdos, desde monitores, instrutores e professores, para atuarem como difusores da língua de sinais em escolas e na comunidade, a fim de tornarem-se modelos de identificação linguístico-cultural para surdos.

Esse movimento foi criado, para evitar situações nas quais o aluno surdo não atingisse os objetivos propostos de uma atividade, simplesmente por não compreender a ordem dada pelo professor. Questão essa que envolve o respeito à particularidade linguística do sujeito surdo, no caso sua língua, pois conforme afirma Guarinello (2007, p. 49), “o enfoque educacional bilíngue envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades”.

E dessa forma, pode-se afirmar que, a educação bilíngue requer, não apenas uma mudança no projeto político pedagógico escolar, e sim, uma mudança de atitude da escola, mediante a inclusão do aluno surdo no ensino regular.

2.4 (EX)INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO SURDO

De acordo com Lacerda (2000), as propostas educacionais desenvolvidas com surdos, nos últimos anos, não se mostraram suficientes, resultando em alunos surdos que após anos de escolarização enfrentam limitações, principalmente no que diz respeito ao domínio de conteúdos escolares.

O conceito de inclusão, segundo a autora

implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois

todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou lingüística. (*ibid.*, p. 71)

Porém, de acordo com a autora, a inserção de alunos surdos no ensino regular, requer alternativas que busquem assegurar o acesso aos conteúdos e conhecimentos a serem repassados, de forma que o surdo consiga absorvê-los dentro de sua particularidade lingüística (LACERDA, 2000).

Lacerda, em 2006, descreve que

a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (*id.*, 2006, p. 166).

Valle (2004) realizou uma pesquisa⁹, com o intuito de analisar a proposta de inclusão de alunos surdos no ensino regular e a participação da equipe de apoio nesse processo, e concluiu que a falta de efetividade está relacionada à ausência de acompanhamento de professores especializados em surdez, bem como ao pouco preparo destes para atuar com o aluno surdo.

A autora descreve ainda, que considera necessário um trabalho integrado entre professores e profissionais especializados, bem como um envolvimento de pais na formação do educador, a fim de contribuir na prática escolar de surdos.

Já Almendra (2005), realizou um estudo¹⁰ com pais e/ou cuidadores de surdos, a respeito de sua percepção com relação ao processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, e concluiu que existe uma insatisfação dos pais/cuidadores quanto ao processo escolar dos filhos. Além disso, segundo a autora, também existe uma percepção dos mesmos com relação ao não preparo dos professores e da

⁹ “A equipe de apoio no processo de inclusão do aluno surdo: uma reflexão a partir das políticas públicas.”

¹⁰ “Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar.”

escola para receber esses alunos. Almendra apontou ainda que, apesar da conscientização destes com relação às dificuldades do filho surdo, os mesmos acreditam que seus filhos têm condições de possuir um bom desempenho escolar.

Contrapondo a insatisfação de pais/cuidadores, apontados na pesquisa acima, Dias (2006) realizou um estudo de caso¹¹ com uma aluna surda matriculada no ensino regular, evidenciando o relato dos professores envolvidos em seu cotidiano escolar, bem como de sua mãe, com relação à prática de inclusão.

O contraponto foi percebido no relato da mãe, que se diz satisfeita pelo simples fato de ter sua filha “incluída” no ensino regular. Já no que se refere ao relato de professores, a autora descreveu que a maior dificuldade encontrada diz respeito à comunicação, ou seja, à ausência de uma língua em comum, além da preocupação destes com o desempenho escolar do aluno surdo.

No estudo de Taraborelli (2006)¹², o qual relata a experiência de alunas surdas inseridas no ensino regular; a autora verificou que as alunas apontaram suas dificuldades, relacionadas à apropriação do conhecimento acadêmico, evidenciando principalmente a limitação dos professores com relação às práticas pedagógicas que atendessem suas necessidades. Segundo ela, as alunas relataram, ainda, o pouco relacionamento com os demais colegas de sala de aula, em detrimento da barreira comunicativa, ou seja, a ausência de uma língua em comum.

Em seu estudo com familiares de surdos, Camarotti (2007)¹³ verificou a percepção destes com relação ao processo de escolarização de seus filhos. Segundo a autora, mesmo após a implementação de políticas de inclusão, e do Decreto 5.626/2005, a escola permanece adotando as mesmas metodologias que

¹¹ “Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental”.

¹² “O processo de inclusão do aluno surdo: expressões sobre o cotidiano escolar”

¹³ “Educação de Surdos: a escola pela perspectiva da família”.

adotava antes, somente com alunos ouvintes, não oferecendo ao surdo, condições adequadas para sua necessidade educacional. De acordo com a percepção de familiares, a autora concluiu que a escola pouco contribuiu para ampliar os conhecimentos do aluno surdo, cumprindo apenas o papel de proporcionar a este, a matrícula no ensino regular, oferecendo um processo de ensino-aprendizagem pautado nas necessidades de alunos ouvintes, sem levar em conta as particularidades que envolvem a educação do aluno surdo.

O processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular vem sendo, crescentemente, atrelado à presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, sendo esta, uma alternativa percebida por muitos como apropriada na inclusão do aluno surdo. Nesse sentido, Lacerda (2000) acrescenta que a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula possibilita ao aluno surdo receber os conteúdos escolares em sua língua de fluência, e ainda permite que o professor ministre suas aulas na língua que domina, no caso a língua portuguesa.

A autora afirma isso, pois segundo ela, por meio da utilização da língua de sinais no contexto escolar, “o surdo tem acesso aos conhecimentos da cultura à qual pertence por intermédio de uma língua que ele domina” (*ibid.*, p.75), assim como ocorre com os alunos ouvintes.

Em 2006, Lacerda divulgou uma pesquisa¹⁴, realizada com alunos surdos, alunos ouvintes, professores e intérpretes sobre a experiência da inclusão de surdos no ensino regular, e concluiu que a presença do intérprete apenas, não é suficiente para uma inclusão efetiva desse aluno, pois além deste profissional, é necessário uma série de outras providências para tornar essa inclusão mais satisfatória, como

¹⁴ “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.”

adequação curricular e metodológica, além de conhecimento sobre surdez e Libras (*id.*, 2006).

No entanto, Quadros (2006), ao mencionar a questão do intérprete em instituições privadas, descreve essa temática sobre outro ângulo, pois algumas escolas e instituições de ensino mostram-se resistentes com relação à contratação de intérpretes, já que isto representa um gasto a mais, além de considerar que, muitas vezes, existe apenas um aluno surdo dentro de uma classe escolar, requerendo a presença de um tradutor e intérprete de língua de sinais. Nesse sentido, a autora menciona que a presença do intérprete auxilia no processo de inclusão escolar do aluno surdo à medida que proporciona a ele o acesso básico aos conteúdos por meio da língua de sinais, no entanto não é suficiente, por si só, para garantir uma inclusão escolar satisfatória para este aluno.

No que se refere a escolas públicas, essa resistência para a contratação não ocorre, já que o recurso para tal provém do estado ou do município, e a presença desse profissional, de acordo com a escola, só vêm a acrescentar no processo de inclusão do aluno surdo.

Pedroso (2006), em sua pesquisa¹⁵, descreveu que o intérprete, por possuir fluência em língua de sinais, muitas vezes assume, em sala de aula, o papel de professor do aluno surdo, tendo em vista que sua atuação vai além da simples interpretação, à medida que realiza a explicação de conteúdos, quando percebe que o aluno não está compreendendo a informação que está sendo traduzida em Libras.

De acordo com Guarinello, *et al.* (2008)¹⁶, que também discutiram a presença do intérprete na inclusão do aluno surdo na universidade e sua

¹⁵ “O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete”.

¹⁶ “O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba”

participação na apropriação de conhecimentos escolares pelos alunos surdos, a inserção do intérprete na sala de aula, pode ser entendida como uma maneira de minimizar as dificuldades dos surdos, já que, em geral, estes encontram uma desigualdade linguística no ambiente escolar, por não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores ouvintes.

Essas autoras realizaram a pesquisa com intérpretes e alunos surdos em três centros universitários da cidade de Curitiba, e verificaram que a presença dos intérpretes em sala de aula auxilia no processo escolar do aluno surdo, porém ainda não é suficiente para uma inclusão educacional efetiva, tendo em vista que, em grande parte dos casos, o aluno precisa optar por algumas disciplinas na qual terá a presença do intérprete, ou seja, nas demais não será possível, ficando o mesmo a mercê da leitura labial, ou de outras formas de absorção do conteúdo ministrado em aula.

Nessa pesquisa, as autoras apontaram também que, para a efetividade no processo de interpretação, algumas questões devem ser pontuadas nesse contexto, tais como: “qualidade na formação dos intérpretes, conhecimento antecipado da disciplina para a tradução, dificuldade na relação Língua Portuguesa/Libras, relação intérprete/professor, dentre outras.” (*ibid.*, p. 63)

Nesse sentido, é preciso reafirmar que a responsabilidade pelo processo educacional do surdo não é papel fundamental apenas do professor, de forma que não existe uma “receita” para o sucesso da inclusão, à medida que cada elemento, participante das relações com o sujeito surdo, sejam eles, familiares, professores, intérpretes ou o próprio surdo, contribuem significativamente para a eficácia desse processo.

Na mesma direção, Martins e Machado (2009)¹⁷ afirmam que a atual proposta bilíngue trouxe atrelada à si a figura do intérprete de língua de sinais, que passou a ser visto como essencial nesse processo. Porém, as autoras descrevem que a inclusão não se concretiza apenas com a figura do intérprete, mas são inúmeras as necessidades e dificuldades encontradas nesse processo, tanto por professores, intérpretes, alunos surdos e ouvintes, tais como: a ausência de um ambiente preparado para receber o aluno surdo; a falta de adaptações curriculares para atender as necessidades específicas do surdo; o pouco preparo de professores e intérpretes para a inclusão; assim como o papel desempenhado pelo intérprete, que segundo as autoras, tem a finalidade educacional, e não apenas de tradutor e intérprete do conteúdo escolar.

Ainda sobre a atuação de intérpretes, Santos (2009)¹⁸ aponta que, não somente os professores devem ser capacitados para atuar com alunos surdos, como também os intérpretes, pois segundo ela, deveriam ser adotadas políticas públicas específicas para a atuação destes no meio educacional.

Com relação às pesquisas com professores, Lacerda (2006)¹⁹ descreve que, além do intérprete, o professor também é visto como mediador na educação de surdo e acrescenta:

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (p. 167).

¹⁷ “Educação bilíngüe para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.”

¹⁸ “A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental”.

¹⁹ “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência”.

Silva e Pereira (2003) realizaram uma pesquisa²⁰ com professores do ensino regular, a fim de verificar a percepção destes acerca do processo de apropriação do conhecimento do aluno surdo, e concluíram que, a dificuldade de linguagem da criança surda, remete o professor a construir uma imagem equivocada com relação à seu desempenho escolar, pois, mesmo considerando seu potencial para a aprendizagem, todos os professores evidenciavam nesses alunos uma grande dificuldade de acompanhar o processo escolar.

Guarinello, *et al.* (2006) apresentaram as dificuldades encontradas por professores do ensino regular, com relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, após pesquisa realizada com um grupo de professores do estado do Paraná²¹. As autoras verificaram que, os professores referem que as maiores dificuldades dos alunos surdos, ao se inserirem no ensino regular, estão relacionadas com a elaboração, compreensão e interpretação de textos. Porém outra questão ainda percebida por elas, no decorrer da pesquisa, foi a falta de conhecimento sobre surdez por parte dos professores, e a utilização ainda de “pré-conceitos”, ou seja, conceitos já formados com relação a surdez, remetendo novamente à questão da deficiência.

Ainda com relação ao processo de inclusão do aluno surdo, Lacerda (2007)²² realizou um estudo com dois alunos ouvintes acerca de sua experiência com a inclusão escolar de um aluno surdo, bem como da presença de uma intérprete de língua de sinais em uma turma de 5ª série. A autora verificou que, apesar de os alunos referirem a experiência de inclusão como positiva, muitas foram as limitações percebidas no decorrer da entrevista, principalmente no que se refere

²⁰ “O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor”.

²¹ “A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná”.

²² “O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo”.

à comunicação, pois apesar dos alunos ouvintes utilizarem a língua de sinais para se comunicar com o aluno surdo, o conhecimento dessa língua, por parte dos ouvintes, é básico. Conforme refere a autora, apesar de transparecer naturalidade nas relações entre os alunos (ouvintes e surdo), estas ocorrem de forma superficial, pois acontecem de maneira diferente das relações vivenciadas por alunos usuários de uma mesma língua.

Lacerda pontua também, que o conhecimento dos alunos ouvintes sobre a surdez é muito restrito, ou seja, pouco ou nada conhecem a respeito da surdez e da cultura surda. Além disso, a pesquisa demonstrou o papel fundamental que a intérprete desempenhou na inclusão desse aluno no ensino regular, como mediadora entre o surdo com seus colegas e com os professores. No entanto, apesar dos benefícios dessa relação, o aluno surdo está bastante excluído, pois pouco conhece sobre seus colegas, não se aprofundando nas temáticas debatidas por eles, e sua interação com os professores, restringe-se apenas à mediação intérprete-aluno, no repasse de informações e esclarecimento de dúvidas. Nessa pesquisa, a autora concluiu que a experiência de inclusão vivenciada por esse aluno remeteu-se a

trocas comunicativas limitadas, sem maior aprofundamento das relações inter individuais, pouca participação nas dinâmicas e nas ocorrências em sala de aula, indicando que pressupostos necessários a uma prática inclusiva de educação não se mostram presentes. (*id.*, 2007, p. 277)

Vieira (2008)²³ também percebeu que os professores que trabalham com alunos surdos usavam práticas pedagógicas pautadas na educação de ouvintes, assim, não realizavam adaptações metodológicas específicas para atuar com surdos. Além disso, há uma falta de preparo dos professores e da escola para

²³ “O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores.”

atuarem com esses alunos, e uma ausência de políticas consistentes para nortear a educação de surdos na perspectiva inclusiva.

Da mesma forma, Tenor (2008) realizou uma pesquisa²⁴ com professores da educação infantil e do ensino fundamental que possuem alunos surdos matriculados, a fim de verificar como ocorre na prática, a educação inclusiva. Segundo ela, a pesquisa possibilitou perceber que não existe ainda, por parte dos professores, a percepção da necessidade de utilização de uma língua em comum, o que faz com estes não possuam expectativas com relação ao processo de ensino-aprendizagem e letramento dos surdos.

Nesta mesma pesquisa, a autora descreve que, grande parte dos professores associa o desenvolvimento da linguagem de alunos surdos, à necessidade de oralização dos mesmos, evidenciando a falta de conhecimento e preparo destes profissionais para atuarem com surdez.

Bervig (2010)²⁵, realizou uma pesquisa na rede municipal de ensino do município de Palmas/PR, com o intuito de analisar o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, levando-se em consideração as políticas educacionais acerca da inclusão e a formação específica de professores para atuarem com surdez. Após entrevista com professores e análise dos dados, a autora concluiu que, apesar da formação de professores na área, a efetividade do processo de inclusão esbarra ainda na comunicação com esses alunos, nos recursos pedagógicos, e na insegurança de professores com relação ao processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.

²⁴ “A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.”

²⁵ “Políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica e a formação de professores”.

Schemberg (2008)²⁶ realizou um estudo, comparando a visão de pais e professores, acerca da educação escolar e letramento de alunos surdos e verificou que, mediante o contexto da inclusão de alunos surdos, existe ainda um desconhecimento por parte de professores sobre a surdez e a língua de sinais, o que pressupõe uma contradição entre a proposta de educação inclusiva e a realidade efetiva desse processo. A autora concluiu, referente a essa temática, que grande parte dos discursos de professores sobre o fracasso escolar de alunos surdos, está vinculado às limitações desses alunos, referenciando novamente a visão da deficiência, desconsiderando o respeito e o reconhecimento às diferenças linguísticas desses sujeitos.

Com relação às pesquisas que falam da inclusão, a partir da visão dos surdos, Cruz e Dias (2009) realizaram um estudo²⁷ com sete surdos universitários, a fim de verificar a trajetória escolar desses alunos no ensino superior, evidenciando suas possibilidades e desafios. Após entrevista com eles, os autores concluíram que, mesmo inseridos no ensino superior, esses alunos enfrentaram situações de dificuldades e impedimentos, tendo que se responsabilizar por atividades extra-classe para a reposição de notas, evidenciando a imposição da responsabilidade escolar, única e exclusivamente, ao surdo. Conforme mencionam Cruz e Dias, “a escola se organiza de acordo com os interesses e necessidades dos ouvintes, isto é: não há uma língua compartilhada com os alunos surdos, não há intérprete português-Libras, não há contexto bicultural, não há interlocução na escola” (p. 65).

Neste mesmo estudo, os autores mencionam que existe um discurso de transformação nas condições educacionais de alunos surdos no ensino superior, atrelado ao direito da presença da Libras nas escolas, intermediado pela figura de

²⁶ “Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão de pais e professores.”

²⁷ “Trajetória escolar do aluno surdo no ensino superior: condições e possibilidades.”

um intérprete de língua de sinais. Entretanto, a presença desse profissional, segundo Cruz e Dias, não parece ser suficiente para que a inclusão desses alunos se torne realmente efetiva. Os autores apontam para a necessidade de apoio do professor, do ensino da Libras e da aproximação da escola à comunidade e cultura surda. De acordo com eles, uma escola inclusiva só se faz por meio da interação entre os sujeitos envolvidos em seu contexto escolar, através da utilização de uma língua em comum.

Melo (2010), ao abordar a experiência de alunos surdos no ensino regular²⁸, pontua essa prática como exclusão, à medida que desconsidera a realidade linguística do aluno surdo, já que o mesmo limita sua comunicação à figura do intérprete, além de perceber nesses alunos, uma insatisfação quanto ao seu processo educacional, e uma inquietação quanto à prática pedagógica adotada na sala de aula.

Nesse sentido, Fernandes (2006a) descreve ainda,

A escola inclusiva tem o compromisso com o respeito à pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças individuais, o que implica reconhecer a diferença linguística relativa aos surdos que, pela falta de audição, necessitam do acesso a experiências linguísticas mediadas por uma língua que não ofereça barreiras à sua interação e aprendizagem: a língua de sinais. (p. 05)

Em vista do que foi discutido até então, verifica-se que o processo inclusivo no caso de alunos surdos, não está acontecendo de forma eficaz. Os surdos estão sim matriculados no ensino regular, mas ainda não há um comprometimento efetivo dos sujeitos e grupos envolvidos na sua educação.

A partir das pesquisas que demonstram as dificuldades da inclusão nos casos de surdez, em 1999 o Ministério da Educação Brasileiro em conjunto com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a

²⁸ “Avaliação da aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a): (im)possibilidades na escola regular.”

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e a Secretaria de Educação Especial – SEESP, solicitaram uma avaliação do desempenho escolar dos surdos brasileiros, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Capovilla (2008) coordenou esse programa intitulado – Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb) –, que teve por objetivo verificar o desempenho escolar de 8.000 surdos, do ensino fundamental ao superior, provenientes de 15 estados brasileiros. Os resultados demonstram que esses alunos aprendem melhor em escolas para surdos, no entanto, estas escolas estão sendo, gradativamente, fechadas.

A mesma pesquisa descreveu que, crianças com deficiência auditiva²⁹ aprendem melhor quando incluídas no ensino regular, e crianças surdas aprendem mais em escolas para surdos, onde a comunicação e o ensino ocorrem por meio da língua de sinais.

Após análise dos parâmetros adotados pelo Pandesb, Capovilla constatou que a política de inclusão traz benefícios para o deficiente auditivo, porém limita o desenvolvimento do aluno surdo, já que estes têm um melhor rendimento escolar em escolas específicas para surdos. De acordo com o autor, após uma década de Pandesb, foi possível constatar a necessidade de articulação entre a escola especial para surdos, na qual a educação é oferecida em língua de sinais, e, tanto colegas, quanto professores fazem também o uso dessa língua, e a educação complementar no ensino regular, sob a ótica da inclusão escolar, em contraturno, no caso desses alunos.

²⁹ Capovilla adota a perspectiva da deficiência, considerando a surdez como a ausência total da audição.

A partir disso, cabe esclarecer a importância da Libras no processo educacional e de inclusão, já que esta, representa, segundo Rosa e Trevizanutto (2002), a língua mediadora na compreensão da notícia escrita para alunos surdos, e acrescentam: “o conhecimento prévio que o leitor surdo tem de mundo é assimilado e transmitido através da língua de sinais.” (p. 02)

Cada vez mais, a língua de sinais vem desempenhando papel relevante na educação de surdos, isso porque traz consigo características culturais, pois segundo Quadros (1997, p. 46-47), “as línguas de sinais são sistemas linguísticos que passam de geração em geração de pessoas surdas, são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda”.

Para Rosa e Trevizanutto,

a língua de sinais constitui elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas da mesma língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolvem as competências linguísticas, comunicativa e cognitiva por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade. (*op. cit.*, p. 03-04).

É importante destacar onde e como a língua de sinais é/deve ser usada na vida do sujeito surdo, pois ao mesmo tempo em que permite a esse sujeito a apropriação da linguagem, quando em contato com adultos também usuários dessa língua, ela contribui para o processo de desenvolvimento do aluno surdo matriculado no ensino regular. E, nesse contexto, cabe destacar a figura do intérprete na mediação entre professor e aluno.

E embora a língua de sinais ainda seja considerada por muitos profissionais como gestos e/ou símbolos, não se pode negar seu caráter cultural, pois por se tratar da língua da comunidade surda, ela se desenvolve de forma espontânea pelo surdo, por meio da interação da criança surda com os sujeitos envolvidos em seu cotidiano.

Para Nader (2011) a língua de sinais,

preenche todos os requisitos para que seja considerada uma língua natural. Trata-se, primeiramente, da língua de uma comunidade (a comunidade surda e seus interlocutores ouvintes), apresenta regularidades – é, portanto, um sistema – é sócio-historicamente constituída, respondendo às necessidades de seus usuários em seus mais diversos contextos, ampliando e renovando seu léxico, portanto um sistema dinâmico. (p. 102)

Lacerda (2000), afirma que “a proposta educacional que envolve a língua de sinais permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral.” (p. 73)

Dessa forma, segundo Dizeu e Caporali (2005), a proposta bilíngue possibilita ao surdo inserir-se na comunidade surda, por meio da língua de sinais, além de assegurar-lhe, no âmbito educacional, o respeito as suas particularidades e potencialização de suas capacidades, preconizando a utilização da língua de sinais enquanto primeira língua para esse sujeito.

De acordo com as autoras,

o projeto de Educação Bilíngue para os surdos busca a aceitação da surdez sem almejar transformações culturais e de identificação do sujeito surdo. Segundo essa proposta, o indivíduo ao adquirir uma língua natural é capaz de se desenvolver plenamente, vivenciando, aprendendo e se comunicando, além de se identificar com sua cultura. (2005, p. 592).

As autoras acreditam ainda que, é por meio da língua de sinais que o sujeito surdo passa a ter possibilidades de aprender a língua portuguesa, segundo elas, pela prática da interação e convívio com o meio, pela língua da sua comunidade, e, portanto, de seu domínio linguístico.

Zampieri (2006) acredita que a política de educação inclusiva deve considerar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo sob a perspectiva dialógica, de forma que o professor necessite apropriar-se do conhecimento da Libras, a fim de que sua ação pedagógica aproxime-se, cada vez mais, da realidade do aluno surdo.

Porém, ainda hoje, existem as barreiras comunicativas, que impedem que o sujeito surdo, tanto na escola, quanto na sociedade em geral, desempenhe um papel social mais amplo.

Para que isso ocorra, a língua de sinais deve ser usada em práticas comunicativas com esse sujeito. Práticas essas, que precisam iniciar-se dentro da família, que deveria ser o alicerce para o filho surdo. Quando a família, muitas vezes, não se coloca como esse alicerce, surgem as frustrações e, em muitos casos, comportamentos agressivos pelo filho surdo, por este não possuir, o amparo familiar e primeiro, para o aprendizado e uso cotidiano da língua de sinais.

De acordo com Dizeu e Caporali,

quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento lingüístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. (*op. cit.*, p. 591)

De acordo com Quadros (1997), a grande questão da inclusão do aluno surdo, está relacionada ao desenvolvimento da linguagem, pois segundo ela, é por meio do contato deste com o outro, por intermédio da língua de sinais, que o sujeito vai se constituindo e construindo seu conhecimento também na língua portuguesa, na modalidade escrita.

No documento “Direito da criança surda crescer bilíngue”, de François Grosjean (2000), a autora afirma que a língua de sinais deve ser a primeira língua das crianças surdas, assegurando uma comunicação completa e integral. Segundo o documento, a língua de sinais tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança, permitindo a apropriação de conhecimentos sobre o mundo, o mais precocemente possível, assegurando sua afirmação e construção identitária sobre ele.

Lacerda (2000), em sua pesquisa³⁰, relatou a experiência de um aluno surdo inserido no ensino regular, num contexto onde todos os alunos da classe apresentaram sua tarefa aos colegas, via oral. Para a apresentação da atividade pelo aluno surdo, a intérprete sugeriu que ele apresentasse em língua de sinais e ela iria traduzindo para a turma. Como o aluno apresentou desinteresse pela atividade, e percebendo, a professora, suas dificuldades para a leitura, compreensão de seu próprio texto e repasse da informação à turma, a mesma sugeriu que todos os alunos da sala apresentassem a atividade do aluno surdo, porém, em língua de sinais, com o auxílio da intérprete, que ia apresentando ao grupo os sinais necessários para a tradução em Libras, do texto elaborado pelo aluno surdo.

De acordo com a autora, ao envolver os demais alunos na atividade, a professora fez com que a dificuldade de um aluno fosse percebida e sentida por todos os alunos da sala, além de proporcionar um momento, onde a língua de sinais foi utilizada por todos, tomando-se a Libras a língua majoritária no contexto dessa atividade, provocando situações de construção de conhecimentos e interação social.

Partindo-se desse pressuposto, Lacerda afirma que é possível implantar a língua de sinais no contexto escolar, pois esta, além de desempenhar a função comunicativa e de interação, colabora para a construção de conceitos de sujeito e de mundo, auxiliando numa mudança de comportamento e de pensar a questão da surdez e da língua no âmbito escolar.

A autora acrescenta ainda que,

não há prejuízos trazidos pela presença dessa língua em sala de aula, ao contrário, ela impõe uma diversidade que torna a linguagem um objeto de constante reflexão. Abre possibilidades para que todos, ouvintes e surdos, se pensem e se repensem nas relações com os objetos de conhecimento. (*ibid.*, p. 80)

³⁰ “A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos”.

De fato, a inserção da língua de sinais no contexto escolar, torna-se fundamental para a construção de uma proposta educacional inclusiva mais efetiva, porém as discussões e reflexões devem ser constantes, para que não ocorram novas falhas nesse processo.

De acordo com Peixoto (2006),

a mudança de concepção em relação à surdez, a partir de uma visão interacionista, sócio-antropológica, devolve à sala de aula a língua "proibida" e, assim, instala condições para que as práticas pedagógicas voltadas para o surdo sejam rediscutidas e redimensionadas, evoluindo para tornar-se um espaço mais dialógico, de produção e transmissão – de fato! – do conhecimento, de formação humana a partir do respeito e do reconhecimento positivo pela e da diferença. (p. 207)

Tendo em vista os resultados das pesquisas relacionadas acima, percebe-se que o processo de inclusão escolar dos surdos está longe de ser efetivo. Vale ressaltar que o papel desempenhado pela língua de sinais no contexto da inclusão escolar do aluno surdo, é de fato imprescindível, porém, deve ser considerado na totalidade do processo, cabendo ainda uma reorganização do sistema educacional para que essa proposta inclusiva seja, de fato, efetiva.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 OS CAMINHOS TRILHADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi desenvolvida com alunos surdos matriculados no ensino regular do município de Medianeira/PR, e seus intérpretes, professores e familiares. ou seja, com quatro grupos de sujeitos. Para isso, foram aplicados questionários com os quatro grupos de sujeitos. Ressalta-se que se tratavam de questões fechadas e abertas, elaboradas de acordo com o público alvo da pesquisa. Desta forma, foi aplicado um questionário específico para intérpretes (apêndice 1), um para professores (apêndice 2), um para familiares (apêndice 3) e outro para alunos surdos (apêndice 4). Cada questionário visava identificar a visão do público alvo com relação à realidade educacional do aluno surdo no ensino regular, além de identificar sugestões para a melhoria desse processo.

A presente pesquisa foi aprovada pelo do Comitê de Ética da Faculdade Assis Gurgacz – FAG, parecer nº 148/2011. (Carta de Aprovação – anexo 1)

Moreira e Caleffe (2006) apontam quatro vantagens do uso do questionário em pesquisas: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno, e por último o uso de perguntas padronizadas.

De acordo com os autores, o objetivo do questionário é

oferecer a todos os respondentes o mesmo estímulo para obter dados padronizados: os mesmos itens apresentados da mesma maneira, de modo que qualquer variação na resposta é o verdadeiro reflexo da variedade de visões e circunstâncias dos respondentes. (*ibid.*, p. 130)

Para dar conta do objetivo proposto, inicialmente a pesquisadora dirigiu-se à Secretaria de Educação de Medianeira, estabeleceu contato com a Coordenadora

de Educação Especial e Inclusão do Município, e solicitou uma autorização para a realização da pesquisa. A coordenadora deferiu a solicitação e colocou-se à disposição para auxiliar, caso fosse necessário. Assinaram a autorização para a realização da pesquisa, no município de Medianeira, a coordenadora acima citada e a secretária de educação.

Após essa etapa, a pesquisadora entrou em contato com as escolas da cidade de Medianeira/PR que possuem alunos surdos matriculados. Existem no município três escolas nessas condições, uma municipal, uma estadual e outra estadual, responsável pela educação de jovens e adultos. O procedimento utilizado foi uma visita inicial em cada escola, para verificar as possibilidades de realização da pesquisa com os sujeitos.

Todas as escolas permitiram a realização da pesquisa com o público alvo, mas, para que a pesquisadora não interferisse na rotina escolar, os responsáveis das três instituições sugeriram que os questionários fossem deixados nas escolas e aplicados por um responsável da instituição, em momentos que não interrompessem a rotina escolar de alunos e professores.

Para melhor compreensão do procedimento metodológico utilizado em cada escola, a descrição será realizada explicando-as separadamente, utilizando-se a sequência de A para a Escola Municipal, B para a Escola Estadual e C para o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos.

ESCOLA A – Esta escola possui dois alunos surdos matriculados, ambos do sexo masculino, um frequenta o 3º ano, e o outro o 4º ano do ensino fundamental de 9 anos. As duas crianças participaram da pesquisa, assim como suas mães; as respectivas professoras que ministram as aulas e duas intérpretes, que estão

presentes em sala de aula com cada um deles. No total, participaram 8 sujeitos nesta escola.

Como a aplicação do questionário ficou sob a responsabilidade da própria escola, a coordenadora aplicou-o com as duas mães em um dia de reunião de pais na escola. Segundo ela, após a reunião, as mães foram convidadas a participar da pesquisa. Após a aceitação, a própria coordenadora aplicou os questionários, fazendo perguntas oralmente e transcrevendo as respostas das mães. Esse procedimento foi realizado, pois segundo ela, os pais desses dois alunos não possuem nível de escolarização para a compreensão e preenchimento do questionário individualmente. Após anotar as respostas no questionário a coordenadora releu-as, para que fossem validadas pelas mães.

A aplicação do questionário com os alunos surdos foi feita por intermédio das intérpretes. No caso de um aluno, o questionário foi entregue à ele, tendo o mesmo respondido por escrito e sozinho. No caso do outro, como apresentou dúvidas na compreensão das perguntas em português, a intérprete sinalizou as perguntas para a língua de sinais e, após o aluno responder em Libras, ela transcreveu as respostas para o português no questionário.

Com relação aos professores e intérpretes, a coordenadora da escola entregou os questionários e depois que eles responderam, recolheu-os.

ESCOLA B – Dessa escola, participaram da pesquisa um total de 27 sujeitos, 8 alunos, 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, estudantes da 6ª série (do ensino fundamental de 8 anos) ao 1º ano do Ensino Médio; 8 familiares, sendo 7 mães e um pai; 7 professores e 4 intérpretes.

Vale mencionar que essa escola possui 11 alunos surdos matriculados, no entanto, três deles não participaram da pesquisa, sendo que um não quis participar,

outro evadiu da escola e o outro encontrava-se afastado da escola por problemas de saúde.

Para a realização da pesquisa nessa escola, houve um primeiro contato com a pedagoga, que logo convidou uma intérprete para auxiliar no processo de pesquisa e aplicação do questionário com os alunos surdos. Porém, como a intérprete alegou falta de tempo, cada aluno respondeu por escrito seu questionário, em casa.

Nessa escola o questionário dos familiares foi enviado, via aluno, para ser preenchido por eles em casa, sendo que todos os 8 familiares responderam-no.

Os 4 intérpretes e os 7 professores responderam individualmente seus questionários.

ESCOLA C – A escola C refere-se ao atual CEEBJA, abrangendo um total de 12 alunos surdos matriculados, sendo que, participaram da pesquisa apenas 8 alunos, sendo 5 do sexo masculino e 3 do sexo feminino, os 4 outros alunos não aderiram a mesma.

Nesta escola, o contato entre pesquisadora, pedagoga e intérprete ocorreu pessoalmente somente uma vez, momento em que foi sugerido à pesquisadora que organizasse todos os questionários da pesquisa, para que a escola realizasse a coleta junto aos professores, alunos, familiares e intérpretes.

Segundo a coordenadora pedagógica, os questionários foram preenchidos pelos professores em suas respectivas casas, e, os direcionados aos alunos e familiares, foram enviados via alunos. Ambos os grupos preencheram os questionários em casa, por escrito, e os reencaminharam à escola.

No primeiro momento, nenhum intérprete aderiu a pesquisa, tendo sido entregue, pela escola à pesquisadora, 8 questionários de alunos, 8 de familiares e 5 de professores.

No intuito de completar a coleta de dados nessa instituição, a pesquisadora retornou duas vezes ao local, porém não teve acesso às pessoas contactadas no início da pesquisa (coordenadora pedagógica e intérprete). Após algumas tentativas por telefone, foi possível conversar com a intérprete responsável, que, a princípio, apresentou resistência para a participação da pesquisa. Após explicação da pesquisadora quanto à necessidade e importância de sua participação, para complementar a pesquisa nessa escola, a mesma concordou em participar preenchendo um questionário, e solicitando que a outra intérprete também participasse.

Assim, na escola C participaram 8 alunos, além de 8 familiares, 6 mães, 1 irmã e o outro não identificou-se, 5 professores que ministram aulas no ensino fundamental e médio da escola e as duas intérpretes.

Cabe ressaltar que a pesquisa foi apresentada a todos os participantes por meio de uma carta explicativa (apêndice 5), que expunha os seus objetivos e convidava-os a fazer parte da coleta de dados. Depois disso, cada sujeito assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 6), e preencheu por escrito o questionário. Nesse termo constavam os benefícios da pesquisa, assegurando o sigilo das informações coletadas e a possibilidade de desistência, caso o participante optasse.

Participaram então da pesquisa nas três escolas, 58 sujeitos, sendo 18 alunos, 18 familiares, 8 intérpretes e 14 professores. Vale mencionar que todas as

intérpretes, participantes da pesquisa, interpretam diariamente para os surdos, durante o período escolar dos mesmos.

A análise de dados baseou-se num estudo quali-quantitativo, que, segundo Moreira e Caleffe (2006) permite identificar a análise individual de cada sujeito a respeito de um determinado assunto, sem desconsiderar suas possibilidades de quantificação.

De acordo com os autores,

a maior distinção feita entre esses dois tipos de métodos é que a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente (...) e a pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. (*ibid.*, p. 73)

Segundo eles, a análise dos dados quantitativos “enfocará os contrastes entre os grupos e mostrará se há real diferença entre eles” (p. 135), e descrevem ainda que a análise de questões qualitativas permite ao pesquisador “desenvolver um conjunto de categorias a partir de livros e artigos relevantes ou de sua própria teoria sobre os tipos de respostas que pode esperar”. (*ibid.*, p. 141)

Também acerca da pesquisa qualitativa, Minayo (2007) destaca uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.

Segundo Moreira e Calefe (2006), esse tipo de pesquisa visa investigar situações e problemas, tendo em vista a variedade de cenários sociais e contingências encontradas.

Sendo assim, essa pesquisa adota a perspectiva do estudo quali-quantitativo, tomando-se por base a apresentação dos dados, considerando-se sempre a singularidade dos sujeitos e as suas relações com o meio.

Os dados da pesquisa foram agrupados de forma quantitativa na sua apresentação, tendo sido ainda discutidos e melhor detalhados, qualitativamente na discussão dos dados. O teste estatístico utilizado neste estudo foi o Teste de Proporção Qui-Quadrado de Pearson.

As tabelas apresentadas no capítulo 4 apontam a percepção de todos os grupos da pesquisa, ora mostrando grupo a grupo, ou seja, alunos, familiares, professores e intérpretes, ora agrupando-os da seguinte forma: alunos-familiares, e professores-intérpretes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A Tabela 1 apresenta a idade dos sujeitos da pesquisa, dividindo-se em idade mínima, idade máxima, idade média e desvio padrão.

TABELA 1 – IDADE DOS SUJEITOS DA PESQUISA

GRUPO	IDADE MÍNIMA	IDADE MÁXIMA	IDADE MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Alunos	9	49	23	11,25
Familiares	30	73	47	13,79
Professores	32	60	40	7,9
Intérpretes	28	49	33	6,7

FONTE: A autora

Quanto à série que os alunos estão matriculados, verificou-se que 11% frequentam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental de 9 anos, 33% de 5ª a 8ª série, do fundamental de 8 anos, e 50% estão no ensino médio, sendo que apenas um aluno não respondeu.

No que se refere à escolaridade dos familiares, verificou-se que 22% possuem as primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série, 17% possuem ensino fundamental de 5ª a 8ª série, enquanto 22% possuem ensino médio, 17% concluíram o ensino superior, e 5,5%, representado por um sujeito, possui instrução no nível de Mestrado. Os demais 5,5% correspondem a um sujeito não alfabetizado, e os 11% restantes não responderam.

A escolaridade dos professores, participantes da pesquisa, apresenta o seguinte panorama: todos (100%) concluíram o ensino superior, destes, 86% possuem especialização na área em que atuam, 7% concluíram o mestrado, e os 7% restantes possuem apenas a graduação.

No que se refere à formação dos intérpretes, que atuam com alunos surdos no ensino regular, constatou-se que 25% possuem graduação, 75% já realizaram especialização, sendo que, destes 75%, 67% concluíram especialização na área de educação especial e/ou Libras.

A Tabela 2 apresenta a formação de professores e intérpretes com relação a Libras, apresentando a carga horária do curso realizado por eles.

TABELA 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTÉRPRETES COM RELAÇÃO A LIBRAS

FORMAÇÃO	PROFESSORES	INTÉRPRETES
Realizaram curso de Libras	3 (21,4%)	6 (75%)
Não realizaram curso de Libras	3 (21,4%)	2 (25%)
Não responderam	8 (57,2%)	- (0%)
Carga horária do curso	-	De 80 a 120 hs

FONTE: A autora

A tabela acima evidencia a pouca formação dos professores, sujeitos da pesquisa, a respeito da surdez. Verificou-se que, destes, apenas 3, ou seja, 21,4% realizaram curso de língua de sinais. Com relação aos intérpretes, 75% afirmam ter realizado formação em Libras, com carga horária entre 80 e 120 horas de curso. Os

demais 25% mencionam nunca ter realizado nenhum tipo de formação para o aprendizado da Libras, tendo aprendido a língua por meio da prática e do convívio com sujeitos surdos.

No que se refere à formação em língua de sinais de familiares dos alunos surdos, temos o seguinte panorama: 56% afirmam ter realizado curso de formação em Libras, e os 44% restantes, afirmam nunca ter realizado nenhum tipo de formação para o aprendizado da língua de sinais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O SUJEITO SURDO NO ENSINO REGULAR: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar de alunos surdos envolve o conhecimento e a formação de professores, intérpretes e familiares com relação à Língua Brasileira de Sinais. Formação essa, apresenta na Tabela 2, no item de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

No que se refere à formação em Libras, é importante salientar que se trata de uma área extremamente complexa, já que um curso de Libras, para contemplar seu objetivo, não deve apenas realizar o repasse de sinais, associados ao seu significado, como também, deve contextualizar a educação de surdos no Brasil e no mundo, sua trajetória na constituição de uma identidade e cultura surda, além das conquistas legais e da abordagem educacional que permeia a educação de surdos, assegurando ao aluno do curso, a proficiência em língua de sinais.

Além disso, cabe destacar que são poucos os professores que buscam formação em língua de sinais, pois acreditam não ser necessário sua utilização para com o surdo, já que existe, em sala de aula, a figura do intérprete. No entanto, é primordial que o professor tenha um mínimo de conhecimento dessa língua, para conseguir se relacionar com seu aluno e compreender suas necessidades.

Percebe-se, que alguns professores do ensino regular, acreditam que com a inclusão de surdos em sua sala de aula, deverão ministrar as aulas usando a Libras ao invés da língua portuguesa. No entanto, o objetivo da formação de professores em língua de sinais, está relacionado à cumplicidade entre professores e alunos

surdos, o que não lhes confere a obrigatoriedade do domínio da língua de sinais por completo, já que isto demandaria formação intensiva e contínua da língua, cultura e identidade surda.

Zampieri (2006), em sua pesquisa, menciona que o professor necessita do conhecimento da língua de sinais, no intuito de aperfeiçoar sua ação pedagógica, para que se aproxime, cada vez mais, da realidade do aluno surdo.

Ainda com relação aos intérpretes, 25% mencionam nunca ter realizado curso para o aprendizado da Libras, tendo aprendido a língua por meio da prática e do convívio com sujeitos surdos. No entanto, mesmo que esses intérpretes saibam usar a Libras, isso não é suficiente para assegurar-lhes a condição de proficientes na língua de sinais, já que a interpretação vai muito além do conhecimento dos sinais da Libras e do seu uso com a comunidade surda. Na interpretação é preciso conhecer também com profundidade o conteúdo do que se vai interpretar.

Além disso, de acordo com Rosa (2006), o compromisso com a tradução deve levar em conta a fidelidade da informação, buscando o equilíbrio entre a alteridade e a identidade do original. Segundo a autora, as dificuldades encontradas pelo tradutor/intérprete são constantes, pois as palavras, muitas vezes variam de sentido, conforme o contexto na qual são colocadas, “as palavras não possuem sentido isoladamente, mas o sentido lhes é atribuído pelo contexto”. (2006, p. 126)

No que se refere à formação em Libras de familiares dos alunos surdos, cabe destacar a importância do uso da Libras com o surdo, pela família, desde muito cedo, já que essa língua o auxilia na construção de conceitos sobre si e sobre o mundo, além de promover a apropriação e o desenvolvimento da linguagem. Quando esse contato, via língua de sinais, entre família e surdo, não ocorre, as interações, na maioria vezes, ficam limitadas.

Uma das questões, direcionada aos familiares, professores e intérpretes, a respeito da sua percepção sobre seu conhecimento da língua de sinais será apresentada na tabela 3.

TABELA 3 – PERCEPÇÃO DE FAMILIARES, PROFESSORES E INTÉRPRETES SOBRE SEU CONHECIMENTO DE LIBRAS

GRUPOS	Bom	Limitado
Familiares	8(47%)	9(53%)
Professores	1(7%)	13(93%)
Intérpretes	8(100%)	- (0%)

FONTE: A autora

A respeito deste aspecto, verificou-se que 47% dos familiares consideram possuir um bom conhecimento da língua, enquanto 53% consideram esse conhecimento limitado.

Conforme apontado no item 3.2 deste trabalho, foi possível verificar que 56% dos familiares afirmam ter realizado curso de formação em Libras. Quando comparado, se existe relação entre os familiares que realizaram o curso e os que afirmam possuir um bom conhecimento sobre a língua, confirmou-se que, os que fizeram o curso de língua de sinais foram os mesmos que mencionaram possuir um bom conhecimento da língua. Esse fato comprova que, para estes familiares ouvintes com filhos surdos, o curso de língua de sinais foi fundamental para auxiliar no uso dessa língua.

Com relação à percepção de professores sobre seu conhecimento da Libras, verificou-se que a maioria deles acredita possuir um conhecimento limitado da língua de sinais. Apesar de 21,4%, ou seja, três professores apresentados no item 3.2, terem realizado curso de língua de sinais, apenas um descreve ter um bom conhecimento desta língua.

E com relação aos intérpretes, foi possível perceber que 100% deles descrevem possuir um bom conhecimento da língua de sinais.

Conforme demonstra a Tabela 3, a maioria de familiares e de professores da pesquisa, mencionam possuir um conhecimento limitado da Libras, o que evidencia o quanto o aluno surdo está à mercê desse processo escolar, pois nem mesmo em sua casa, a língua majoritária utilizada nos momentos de trocas comunicativas é a língua de sinais.

Pelo fato de nem os familiares, nem os professores utilizarem a língua de sinais, é possível referir que o contato que os surdos fazem na família e na escola, ocorre de forma muito superficial, o que contrapõe a afirmação de Dizeu e Caporali (2005), quando mencionam que a família é o elemento central e determinante na apropriação da língua de sinais. Entretanto, se a família não domina ou faz uso dessa língua constantemente com o surdo, as interações com esse sujeito, que deveriam ser realizadas por meio da Libras, não ocorrem.

O desconhecimento de professores a respeito da língua de sinais foi apontado também em outras pesquisas (GUARINELLO, 2006 e 2008, SCHEMBERG, 2008), que mencionam que esse fato esbarra nas questões da surdez, à medida que os mesmos a relacionam com a concepção clínico-terapêutica da deficiência, evidenciando pré-conceitos presentes na sociedade ainda nos dias de hoje, e a ausência de conhecimento sobre a cultura e identidade dessa comunidade linguística minoritária.

Mediante o questionamento sobre o conhecimento dos sujeitos acerca da Libras, foi direcionada aos professores a pergunta se os mesmos receberam alguma capacitação sobre surdez ou inclusão de alunos surdos antes de ministrar aulas para esse público. Constatou-se que a maioria, 10 sujeitos (71,4%) afirmam não ter

recebido nenhum tipo de preparo para trabalhar com esses alunos, e os demais 4 sujeitos (28,6%) afirmaram que buscaram cursos e formação específica na área por conta própria.

Outra questão feita para todos os grupos de sujeitos, referiu-se a percepção dos mesmos, com relação a contribuição da Libras no processo de inclusão escolar do aluno surdo, sendo que 56, ou seja, 96,6% acreditam que a língua de sinais auxilia, de forma fundamental, nesse processo. Um aluno (1,7%) não respondeu, e um professor (1,7%) mencionou que a Libras não contribui, justificando sua afirmação, ao referir que somente o aluno surdo sabe Libras.

Essa afirmação do professor contrapõe os pressupostos da inclusão, que dizem que toda a escola deve se comprometer com os alunos, e que é obrigação da mesma buscar alternativas que atendam a todos, e não do aluno em adaptar-se à escola. Cabe aqui mencionar o artigo 3º do Decreto 5.626/2005:

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

O referido artigo demonstra que o conhecimento da Libras não deve ser limitado apenas ao aluno surdo, já que esta língua deve ser ofertada também na formação de professores, a fim de que, ocorra a possibilidade de comunicação entre o professor e aluno surdo, sem a necessidade constante de intermédio do intérprete de língua de sinais.

Todos os sujeitos da pesquisa também foram questionados a respeito da presença do intérprete em sala de aula, se isso auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, sendo que do total de 58 sujeitos, 56 (96,6%)

acreditam que o intérprete contribui nesse processo, enquanto que apenas 2 (3,4%) não responderam a essa questão.

Um questionamento direcionado aos professores referiu-se à utilização de metodologia diferenciada com os alunos surdos. Nessa questão, 64,3% dos docentes afirmaram que fazem uso de metodologias mais visuais e de avaliação diferenciada, enquanto que 35,7% confirmaram que não usam nenhum tipo de metodologia específica com esses alunos.

Esses dados demonstram que, mesmo que a maioria dos professores afirme fazer uso de uma metodologia diferenciada com o aluno surdo, ainda existe um grande número, representado por 35,7% que não adota nenhuma estratégia diferenciada na educação de surdos. Por meio dessa resposta, pode-se hipotetizar, que esses professores preparam suas aulas pensando apenas nos alunos ouvintes, o que demonstra o descaso de alguns docentes com a surdez, os sujeitos surdos e a flexibilização curricular.

Lopes (2008) descreve algumas adaptações básicas, realizadas em sala de aula, a fim de oferecer ganhos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos:

- priorização de objetivos que são considerados fundamentais para a aquisição de aprendizagens posteriores;
- introdução de objetivos ou conteúdos que não estão no currículo, mas que podem complementá-lo;
- eliminação de determinados objetivos ou conteúdos, cuidando para que não sejam aqueles considerados básicos. (p. 17)

A autora pontua que, essas adaptações se referem aos ajustes permitidos ao professor, mediante o plano de ensino. De acordo com ela, esses ajustes não alteram o objetivo principal, porém proporcionam flexibilidade para que modificações sejam realizadas, no intuito de responder às necessidades de cada aluno.

No que se refere ao processo de avaliação, o documento do MEC/SEESP (2000, p. 28) apresenta alguns exemplos de ajustes possíveis e necessários, tais como:

- utilizar diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos;
- (...) nas provas escritas do aluno surdo, levar em consideração o momento do percurso em que ele se encontra, no processo de aquisição de uma 2ª língua, no caso, a língua portuguesa. (p. 28 e 29).

Com relação à opinião dos grupos a respeito do preparo das escolas para receber alunos surdos, apresenta-se um panorama na tabela 4.

TABELA 4 – ESCOLAS PREPARADAS PARA RECEBER ALUNOS SURDOS

PERCEPÇÃO	FAMILIARES E ALUNOS SURDOS	PROFESSORES E INTÉRPRETES
Sim	30(85,7%)	9(45,0%)
Não	5(14,3%)	11(55,0%)

FONTE: A autora

Nessa questão, percebe-se que no grupo de familiares e alunos surdos, a grande maioria, ou seja, 85,7% afirma que as escolas estão preparadas para receber alunos surdos. Já no grupo de professores e intérpretes, 55% consideram que as escolas não estão preparadas.

Ao responderem que as escolas não estão preparadas para receber esses alunos, todos os grupos de sujeitos acrescentaram justificativas. No caso de alunos e familiares foram apontados basicamente dois motivos: a falta de conhecimento da Libras pelos professores, e o fato de nem todas as escolas possuírem intérprete de língua de sinais. No entanto, não são apenas essas questões que contemplam a política de inclusão, pois esta envolve toda uma reorganização do contexto escolar, não devendo ser associada apenas à presença do intérprete em sala de aula e à formação dos professores em língua de sinais.

Já os professores e os intérpretes disseram que a escola não está preparada para receber o aluno surdo, devido aos seguintes motivos: falta de suporte e apoio da Secretaria de Educação; ausência de preparo de toda a equipe; falta de equipamentos e infra-estrutura necessária para atuarem com o aluno surdo e o pouco interesse dos professores sobre surdez.

Nessa questão foi feita uma análise estatística, ao nível de significância de 0,05 (1%), através do teste Qui-Quadrado, por meio da qual foi possível verificar que existe uma diferença significativa (0,0014) na percepção de que a escola está preparada para receber os alunos surdos, entre o grupo de familiares e alunos surdos e o grupo de professores e intérpretes, ou seja, para a maioria dos familiares e alunos, as escolas estão preparadas para receber sujeitos surdos e para os professores e intérpretes não estão preparadas.

Esse contraponto, entre os dois grupos, remete a uma reflexão: será que os surdos e seus familiares estão percebendo como a inclusão têm se apresentado na prática? Parece que, por parte desse grupo, há uma satisfação com a escola regular simplesmente pelo fato dos surdos estarem matriculados e terem um intérprete a disposição, como se esses dois fatores assegurassem à escola condições de receber esses alunos.

De acordo com Lacerda (2000), a presença do intérprete em sala de aula, permite ao professor regente da turma, que passe os conteúdos escolares na língua que domina, ao mesmo tempo em que, permite ao aluno surdo, receber a informação na língua que possui fluência. Entretanto, a presença do intérprete não assegura, por si só, efetividade na inclusão desses alunos no ensino regular, pois sua atuação apenas realiza o intermédio na relação entre colegas e professores com o aluno surdo, sem que ocorra uma relação mais profunda entre esses sujeitos.

Por outro lado, no grupo de professores e intérpretes, percebe-se que existe um posicionamento mais crítico com relação à essa questão, até por que esses profissionais estão diretamente envolvidos no processo de inclusão escolar. A maioria dos sujeitos, 55%, refere que as escolas não estão preparadas, devido a falta de suporte e apoio dos órgãos superiores, a falta de preparo para a equipe que atua diretamente com o surdo, além da falta de infraestrutura, que segundo os professores, não é adequada.

Uma questão importante a ser destacada, é que, apesar desse grupo mencionar que a escola não está preparada, grande parte dos profissionais justifica esse fato, não se colocando como primordial no processo de inclusão, ou seja, a falta de preparo ocorre porque o governo não dá subsídios para a inclusão. Parece que poucos profissionais percebem o seu papel no processo inclusivo.

Já na Tabela 5, apresenta-se a opinião dos sujeitos da pesquisa a respeito da efetividade da inclusão de surdos no ensino regular.

TABELA 5 – PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE A EFETIVIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

PERCEPÇÃO	FAMILIARES E ALUNOS SURDOS	PROFESSORES E INTÉRPRETES
Sim	30(93,75%)	6(30,00%)
Não	2(6,25%)	14(70,00%)

FONTE: A autora

Essa tabela demonstra que, entre os alunos e pais, o maior percentual de sujeitos, 93,75% acredita que o processo de inclusão escolar do aluno surdo está sendo realizado de forma efetiva. Ressalta-se que, os 6,25% que responderam que o processo de inclusão dos surdos não é efetivo, justificaram afirmando que esse aluno necessita de um tempo maior para aprender, quando comparado com os

ouvintes, além de apontarem que, na falta de um intérprete em sala de aula, ninguém consegue se comunicar com o aluno surdo, por não conhecer a Libras.

Ao mencionarem que esse aluno necessita de um tempo maior para o aprendizado, quando comparado com os alunos ouvintes, recai-se novamente na questão da deficiência, ou seja, esse apontamento atrela o tempo de aprendizagem do aluno surdo há um atraso cognitivo, desconsiderando-se sua diferença linguística, e o não conhecimento da Libras pela comunidade escolar.

De maneira oposta, no grupo dos professores e intérpretes, a maioria dos profissionais, 70,00%, afirma que o processo de inclusão não é efetivo. Para justificar esse fato, esse grupo atribuiu diversas razões, tais como: falta de material, estrutura e especialização; ausência de uma metodologia apropriada para o aluno surdo; falta de qualificação, principalmente no que se refere a avaliação diferenciada; ausência de apoio da secretaria de educação; falta de acompanhamento dos professores nesse processo; déficit na aprendizagem de alunos surdos, ausência de cursos específicos na área, além de falta de aperfeiçoamento e materiais; carência de conhecimento da língua pela comunidade escolar; omissão de metodologias adequadas; ausência de conhecimento do professor com relação a adaptação curricular; e, falta de intérpretes de língua de sinais.

Quando aplicada uma análise quantitativa ao nível de significância de 0,05 (1%), através do teste Qui-Quadrado, foi possível verificar que existe diferença de percepção (0,000001), entre o grupo de pais e alunos surdos e o grupo de professores e intérpretes, ou seja, para a maioria dos participantes do grupo de familiares e alunos surdos a escola inclusiva para surdos é efetiva, e para o grupo dos professores e intérpretes não é.

Novamente, recai-se na questão dos alunos e familiares, pois há uma tendência desse grupo em mencionar que está tudo bem, e que a inclusão é efetiva. Será que na percepção destes, a efetividade do processo de inclusão está relacionada ao “lugar que foi ofertado a esse sujeito”? Ou seja, à possibilidade de matrícula do surdo no ensino regular?

Com relação à percepção de professores e intérpretes, foi apontado como justificativa para a não inclusão: a falta de capacitação de toda a equipe envolvida na educação do aluno surdo, ausência de metodologia e avaliação diferenciada, e a carência de conhecimento da língua de sinais pela comunidade escolar.

Várias são as discussões pertinentes a essa questão. Primeiramente, a falta de conhecimento da língua de sinais pela comunidade escolar, que limita, sem dúvida, a efetividade dessa proposta educacional, pois conforme aponta Guarinello (2007), o trabalho com surdos deve adotar a concepção de língua como atividade discursiva, no entanto, antes mesmo de mencionar a questão do discurso, verifica-se que não há, pela comunidade escolar, o conhecimento básico da língua de sinais, e, portanto, não existem interações discursivas que contemplem a realidade linguística desse aluno.

A ausência de capacitação de professores e da comunidade escolar para atuar com alunos surdos, também foi pontuada pelo grupo, ao mencionar como não efetiva a inclusão. Martins e Machado (2009) afirmaram, em sua pesquisa, que o trabalho com alunos surdos esbarra na formação dos profissionais envolvidos na inclusão, em detrimento da condição linguística desses alunos, pois assim como descrevem Dizeu e Caporali (2005), o aprendizado da língua portuguesa, somente irá ocorrer, por meio do aprendizado da língua de sinais, língua materna da comunidade surda. Essa falta de conhecimento da língua dos alunos surdos limita a

atuação, principalmente de professores, pois conforme apontam as autoras (*ibid*, 2005), a educação bilíngue assegura à esse aluno o respeito à suas particularidades, e principalmente, à cultura e identidade surda, aceitando a surdez e permitindo ao surdo o desenvolvimento escolar por meio da língua de sinais.

Com relação à necessidade de metodologia e avaliação diferenciada para o aluno surdo, citada pelo grupo de professores e intérpretes, Lacerda (2006), menciona que, há a necessidade de adaptação curricular e metodológica para a atuação com esses alunos, além do conhecimento sobre surdez e Libras pela comunidade escolar. Vale mencionar, que essas questões, também têm relação com a capacitação dos professores.

4.2 INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE PODE SER MELHORADO NESSE PROCESSO?

Os questionários respondidos pelos participantes da pesquisa tinham duas questões abertas, que se relacionavam a: como a escola está participando do processo de inclusão escolar do aluno surdo; e algumas sugestões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, para a melhoria do processo educacional do aluno surdo.

Para facilitar a compreensão do leitor, as respostas sobre a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos sobre a forma como a escola está participando da inclusão escolar desse aluno, foram agrupadas em categorias, e apontadas na tabela abaixo – Tabela 6.

TABELA 6 – PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA DE COMO A ESCOLA ESTÁ PARTICIPANDO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO

PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA INCLUSÃO	ALUN	FAMI	PROF	INTE	TOTAL
Recebe e tenta fazer o melhor	5	6	6	2	19(33%)
Assegura a presença do intérprete	3	1	4	1	9(15%)
Oferece capacitação e momentos de discussão	-	-	2	2	4(7%)
Acompanha o processo de ensino-aprendizagem	-	2	-	1	3(5%)
Busca materiais, apoio pedagógico e promove a interação do aluno surdo com o grupo	-	-	2	1	3(5%)
Recebe esse aluno somente em função da lei	-	-	-	1	1(2%)
Não responderam	10	9	-	-	19(33%)

FONTE: A autora

Dentre as principais respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, verificou-se que 19 sujeitos (33%) consideram que a escola está recebendo o aluno surdo e tentando fazer o melhor, dentro de suas possibilidades. Nove sujeitos (15%) acreditam que ela, através do governo, seja estadual ou municipal, contribui assegurando a presença do intérprete em sala de aula. Quatro sujeitos (7%) apontam que a escola oferece capacitação e momentos de discussão interdisciplinar, o que favorece esse processo de inclusão educacional. Três sujeitos (5%) apontam que ela busca acompanhar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, enquanto que, outros três (5%) comentam que a escola está buscando materiais, apoio pedagógico e interagindo com o aluno surdo. Além dessas categorias, um sujeito da pesquisa (2%) apontou que a escola está recebendo o aluno surdo, apenas em função da exigência da lei. Cabe ressaltar que, 19 sujeitos (33%), entre familiares e alunos, não responderam essa questão.

Essa questão permitiu verificar que, apesar de existir uma percepção entre professores e intérpretes, de que existe uma lacuna no processo educacional de alunos surdos, um grande número de sujeitos dos quatro grupos, pontuou que a escola está recebendo esses alunos e tentando fazer o melhor. Nesse caso, há uma tendência de todo o grupo, em afirmar que o fato de receber esses alunos, matriculando-os no ensino regular, está atrelado à idéia de que a escola está

fazendo a sua parte, por simplesmente os receber. Essa questão parece demonstrar um determinado conformismo pela não efetividade da inclusão, já que, afinal de contas, a escola mesmo despreparada, está recebendo esses alunos.

Com nove apontamentos, surge a afirmação de que a escola participa da inclusão, através do governo estadual ou municipal, ao oferecer o intérprete de língua de sinais no contexto escolar do aluno surdo. No entanto, poucos têm a percepção de que, simplesmente a presença desse profissional, não contempla a realidade educacional do sujeito surdo. Conforme afirma Fernandes (2006b), a preocupação de muitas instituições, a partir da proposta educacional inclusiva, direcionou-se apenas à presença de um intérprete em sala de aula.

Outro aspecto levantado pelos sujeitos, com relação à participação da escola, referiu que esta, oferece capacitação e momentos de discussão, no entanto, na Tabela 04, que descreve a percepção destes, se as escolas estão preparadas para receber alunos surdos, alguns sujeitos justificaram a ausência de preparo de toda a equipe escolar, além da falta de apoio e suporte da secretaria de educação, contrapondo o aspecto apontado.

Um ponto importante, mencionado por um sujeito da pesquisa (intérprete), refere que a escola recebe o aluno apenas em função da lei, evidenciando o que, de fato, parece ser a realidade das escolas. Essa afirmação contribui para demonstrar novamente, que, pouco se têm feito com relação à prática de inclusão, e muito se têm esperado do outro (governo / secretaria de educação / etc.). Entretanto, é válido pontuar que cabe ao professor buscar alternativas por conta própria, porém, cabe também ao estado e secretarias municipais oferecer um maior subsídio, no que tange ao aspecto capacitação.

E uma última questão a ser referenciada nessa tabela – Tabela 6 –, e que ressalta aos olhos da pesquisadora, diz respeito ao elevado número de sujeitos (19), entre alunos e familiares, que não responderam essa pergunta. Ou seja, a tabela demonstra que há uma tendência de alunos e familiares em não responder, e não respondendo, parecem afirmar que está tudo bem. Talvez isso tenha ocorrido, pois esse grupo já havia dito acima, na mesma tabela, que a escola recebe e faz o melhor que pode, além ainda, de oferecer a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula.

Essa questão parece demonstrar a falta de compreensão e de entendimento desses sujeitos, com relação ao papel da escola, mediante a matrícula do surdo no ensino regular. Isso indica que os alunos e familiares não se percebem como parte importante no processo de inclusão, deixando a cargo da escola que se prepare, capacite e busque alternativas para que a proposta de inclusão se efetive. Esse grupo evidencia não levar em consideração que, independente deste aluno estar matriculado no ensino regular, o que realmente importa é se ele está conseguindo acompanhar o processo escolar e obtendo um bom desempenho educacional.

A última questão da pesquisa, apresentada a todos os sujeitos, buscou elencar sugestões para a melhoria do processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular, sob a ótica dos quatro grupos envolvidos nesse contexto.

Da mesma forma que na questão anterior, essa pergunta também foi organizada em categorias, levando-se em consideração, que grande parte dos sujeitos contribuiu com mais de uma sugestão. A fim de facilitar a compreensão do leitor e evidenciar as principais sugestões de melhoria nesse processo, segue abaixo a Tabela 7, que demonstra esses dados:

TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DAS SUGESTÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA POR CATEGORIAS DE ANÁLISE

SUGESTÕES	ALUN	FAMI	PROF	INTER	TOTAL
Capacitar professores e funcionários para atuar com o aluno surdo e promover a inclusão	5	2	11	3	21
Aplicar metodologia mais visual com o surdo	-	-	6	7	13
Libras no currículo escolar e de formação de docentes	-	2	3	3	8
Maior aceitação do surdo pela comunidade escolar	1	1	2	1	5
Envolver o aluno surdo em todas as atividades	1	1	-	2	4
Promover avaliação diferenciada para o surdo	1	-	-	3	4
Maior comprometimento e apoio dos órgãos superiores	-	-	3	1	4
Oferecer reforço escolar para o aluno surdo	-	2	1	-	3
Avaliar constantemente o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno surdo	-	-	2	-	2
Não responderam	10	10	-	-	20

FONTE: A autora

Conforme descrito na tabela acima, as principais sugestões apontadas por 21 sujeitos da pesquisa estão relacionadas à necessidade de preparar e capacitar professores e funcionários para receber o aluno surdo na escola.

É interessante observar que essa sugestão foi pontuada por 11 professores, remetendo novamente à questão do outro, à medida que estes estão sempre esperando que o governo e a secretaria de educação os qualifiquem. Vale mencionar, conforme demonstrado anteriormente, que, de 14 professores que responderam ao questionário, apenas 4 afirmaram ter buscado cursos e formação específica para atuar com o aluno surdo.

É fato que cabe ao Estado o apoio técnico na implementação da proposta de inclusão, no entanto, o que se verifica, é que muitos professores permanecem no comodismo, apenas esperando pela oferta, sem optar pela busca, por si só, de medidas simples e acessíveis que venham a contribuir para uma melhoria no processo educacional do aluno surdo. Uma forma prática, e que pode ser realizada individualmente, é a busca na internet das legislações e textos disponíveis, no próprio site do ministério da educação e em tantos outros que explicitam pesquisas nesta área.

Nessa mesma questão, 13 sujeitos sugeriram mudanças na metodologia de ensino, que segundo eles, deveria ser organizada de forma mais visual, para contemplar a realidade do aluno surdo. Essa sugestão foi apontada por professores e intérpretes, no entanto, quando direcionado o questionamento se utilizam metodologia diferenciada, 64,3% dos professores afirmaram fazer uso de metodologias mais visuais, além de utilizarem avaliação diferenciada. Esse dado evidencia, que mesmo que a maioria de professores esteja adotando estratégias diferenciadas com alunos surdos, um percentual significativo (35,7%) não faz uso de nenhuma estratégia específica com esses alunos, pois se existe um número considerável de sugestões para a adoção de metodologias diferenciadas na educação de surdos (apontada por 13 sujeitos), é porque nem todos os professores estão utilizando, evidenciando o quanto esse processo está ainda incipiente, pois essa situação contempla premissa essencial na educação de surdos.

O que parece acontecer, é que a comunidade escolar não está se reunindo para discutir questões referentes à avaliação e metodologia. Talvez o professor acredite estar fazendo uso de metodologias diferenciadas, porém estas, não estão contemplando a realidade e a necessidade educacional de alunos surdos. Parece ser necessário, que a escola promova momentos de reflexão e discussão, no intuito de aprimorar o processo educacional desses alunos, que até então, tem demonstrado apresentar diversas lacunas.

A sugestão de implantação da Libras no currículo escolar e de formação de docentes foi apontada 8 vezes, evidenciando a percepção dos sujeitos com relação à necessidade do conhecimento dessa língua pela comunidade escolar.

No entanto, quando se analisa a tabela 3, na qual 13 professores afirmam possuir conhecimento limitado da língua de sinais, verifica-se, mediante a sugestão

de implantação da Libras no currículo escolar, que há pouca conscientização desses sujeitos, da necessidade e importância do conhecimento dessa língua, a medida que essa questão foi apontada apenas por 3 professores como sugestão.

Lopes (2007) acredita que, por ser a Libras a língua materna do surdo, ela deve ser ensinada desde muito cedo à criança surda, e para isso, os professores e a escola, precisam estar preparados, conhecendo a língua de sinais para utilizá-la no contexto escolar com esses alunos. Lacerda (2000), da mesma forma, afirma que a proposta educacional que preconiza o uso da Libras, possui condições de um desenvolvimento pleno da linguagem no sujeito surdo.

A sugestão de que a Libras deveria ser utilizada pela comunidade escolar, evidencia que ainda são poucos os sujeitos, envolvidos no processo inclusivo dos surdos, que buscam, no mínimo, uma formação básica em língua de sinais.

Também foi sugerido, nessa questão, que o surdo deveria ser melhor aceito pela comunidade escolar. Esse aspecto merece destaque, pois, a aceitação da surdez é condição básica para atender as premissas da proposta de educação inclusiva, ou, será que as escolas realmente estão recebendo e matriculando os alunos surdos, apenas em função da lei, conforme apontado por um sujeito na tabela 6?

A aceitação da surdez como diferença e o respeito às particularidades linguístico-culturais do sujeito surdo é condição básica e também o ponto de partida para uma inclusão escolar efetiva. Guarinello (2006), após sua pesquisa com professores, constatou a presença ainda de pré-conceitos sobre a questão da deficiência na escola, evidenciando o desconhecimento desses sujeitos sobre as concepções que embasam a prática escolar do surdo.

Outra sugestão apresentada por quatro sujeitos referiu-se ao envolvimento de alunos surdos em todas as atividades escolares. Essa questão remete o leitor a uma indagação: alunos surdos não participam integralmente de todas as atividades escolares, assim como os ouvintes? Como é possível envolver um grupo de alunos em uma atividade e ao mesmo tempo solicitar que um surdo se mantenha a mercê dessa atividade?

Mediante essa sugestão é possível perceber o quanto o processo inclusivo é ainda, obscuro para a escola, pois ao mesmo tempo em que ela recebe esse aluno, pouco faz para que ele se sinta realmente incluído participante do contexto escolar. Ressalta-se que, não cabe a essa pesquisa elencar um responsável por essa não inclusão de alunos surdos, mas sim remeter o leitor a refletir sobre o contexto escolar em que esse aluno está inserido e os meandros que permeiam sua relação educacional.

Foi sugerido ainda pelos grupos, participantes dessa pesquisa, um maior comprometimento e apoio de órgãos superiores com a adoção de Políticas Públicas para a questão da inclusão. No entanto, após as discussões e explanações realizadas até aqui, cabe levantar um questionamento: existe comprometimento por parte da escola com a inclusão? Pois, apesar de ser possível se verificar, em alguns momentos, que professores e intérpretes possuem um olhar mais crítico sobre essa prática escolar, a pesquisa demonstra ainda uma tendência desses sujeitos em passar para o outro a responsabilidade desse processo, seja esse outro órgão superior, ou secretaria de educação, ou professores, ou intérpretes, e assim sucessivamente. É incumbida sempre a responsabilidade do fazer pelo aluno ao outro, e nunca a si mesmo, pois poucos são os momentos em que o professor, ou o

intérprete demonstram que estão buscando alternativas próprias para melhorar esse processo.

Uma das sugestões apresentadas por 3 sujeitos da pesquisa, sendo 2 familiares, e 1 professor, diz respeito à oferta de reforço escolar para o aluno surdo. Essa questão demonstra que existe uma manifestação (pequena, mas existe!) de familiares, referindo que, se há a necessidade de atendimento educacional especializado, é porque a escola não está contemplando a prática educacional com o aluno surdo.

O Ministério da Educação em parceria com as Secretarias de Estado da Educação implantaram, desde 2005, os Centros de Apoio ao Surdo – CAS, que tem por objetivo oferecer atendimento a alunos surdos, bem como capacitar profissionais para atuarem com esses alunos. Sua principal meta é qualificar profissionais da educação, elaborar material didático específico para a educação bilíngue e apoiar os alunos incluídos no sistema regular de ensino.

Essa proposta do MEC remete novamente à questão da educação bilíngue e da necessidade de utilização de uma língua em comum com o aluno surdo. Certamente, uma reorganização do sistema educacional, associada a uma educação bilíngue aos surdos, contemplaria a proposta de inclusão escolar dessa categoria e assim os alunos não necessitariam de atendimento educacional especializado.

Além dessas sugestões, alguns sujeitos elencaram que deveria existir mais material de apoio para trabalhar com surdez; que houvesse uma redução do número total de alunos em sala de aula, quando o professor tivesse um surdo; mais intérpretes nas escolas; e mais adaptações curriculares que atendessem a realidade desse aluno.

Outra sugestão importante, apontada apenas por dois, dos 58 sujeitos da pesquisa, sendo eles professores, refere-se à necessidade de avaliar constantemente o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno surdo. Sugestão essa, que demonstra que alguns sujeitos têm a percepção de que possuem responsabilidade sobre o processo educacional do aluno surdo, pois, para assegurar um bom desempenho escolar à esse aluno, essa avaliação contínua é de suma necessidade, assim como afirma Rojo (2009), a respeito da importância de se discutir adaptações e práticas desenvolvidas com o sujeito, a fim de verificar a apropriação do seu conhecimento.

Ressalta-se que, novamente nessa questão, 20 sujeitos, dentre o grupo de familiares e de alunos, não contribuíram com sugestões para a melhoria nesse processo de educação inclusiva. Essa constatação demonstra que, existe uma percepção de professores e intérpretes de que precisa haver uma mudança, para que a inclusão escolar desses alunos aconteça na prática, mas parece que essa percepção não está presente nos alunos e familiares, pois não sugerem mudanças.

Foi possível verificar, nas duas questões discursivas, que grande parte de alunos e familiares, não se posicionou a respeito da realidade educacional do surdo. O que parece acontecer, é que esse grupo não se considera “convidado” a discutir sobre inclusão, ou ainda, possui total desconhecimento a respeito desse processo. Talvez exista neles, um receio de “perder” um espaço que consideram ter conquistado – o ensino regular –, no entanto, acredita-se que tal grupo não compreendeu a importância de suas contribuições e sugestões para melhorar essa realidade educacional, além de não ter a percepção de que o intuito dessa pesquisa era refletir sobre as lacunas que se colocam na prática da inclusão escolar de alunos

surdos, e apontar, justamente, sugestões para que se efetive uma melhora nesse processo.

Sabe-se que a inclusão escolar de alunos surdos não está acontecendo plenamente, no entanto, por se tratar de um processo ainda em construção, cabe a comunidade escolar, em conjunto com o Estado e sociedade civil, participar desse processo, com sugestões e até reclamações, pois se trata da escolarização desses sujeitos, e isso requer desempenho dele próprio, da escola, de órgãos superiores e apoio da família nessa trajetória. Discussões e trocas entre a comunidade escolar, só acarretam ganhos no desenvolvimento desses alunos, que hoje, encontram-se apenas matriculados no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração o objetivo deste trabalho, que foi apresentar a prática de inclusão de surdos, matriculados no ensino regular do município de Medianeira/Pr, sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões desses grupos para a melhoria desse processo, faz-se necessário elencar alguns questionamentos: que Políticas Públicas estão sendo implantadas para atender a proposta educacional inclusiva? As escolas estão preparadas para receber esses alunos? Existe conhecimento da língua de sinais pela comunidade escolar? Existe inclusão escolar, na prática?

De forma geral, parece que os professores e intérpretes da pesquisa possuem uma percepção de que, na prática, o processo de inclusão de alunos surdos está muito aquém do esperado. Talvez seja isso, que tenha gerado nesses sujeitos, uma resistência para a realização e participação nessa pesquisa, já que a pesquisadora enfrentou dificuldades para adentrar nas instituições e aplicar os questionários diretamente com os sujeitos, necessitando do auxílio da coordenação da escola, para a aplicação dos mesmos.

No que tange aos familiares e alunos surdos, a maioria afirma que está satisfeito com a escola e com a inclusão, nem sequer elencando sugestões para a melhoria desse processo. Isso demonstra que, essa população parece não perceber o significado da inclusão escolar, ou que, apenas o fato da escola matricular os surdos e disponibilizar um intérprete, é suficiente para que a proposta inclusiva seja bem sucedida.

Que esse processo não acontece com os surdos de forma eficaz, isso é fato, assim como já demonstrado em várias pesquisas (LACERDA, 2000, 2006 E 2007;

LODI, 2005; FERNANDES, 2006B; GUARINELLO, 2008; MARTINS E MACHADO, 2009; CRUZ E DIAS, 2009). No entanto, acredita-se que a comunidade escolar deva se abrir, para receber profissionais e sugestões que venham a somar, pois essa realidade, da não inclusão, não contempla apenas o município de Medianeira, mas sim, vários outros municípios, como já demonstrado nas pesquisas citadas ao longo deste trabalho.

Receber e matricular surdos no ensino regular não contempla a necessidade de apropriação do conhecimento desses alunos. Para que isso ocorra, são necessárias várias modificações no sistema educacional brasileiro, e para tal, o ponto de partida está em perceber o surdo na sua diferença linguística, e não sob a perspectiva da deficiência, conforme pontuada por alguns sujeitos dessa pesquisa, ao relatar que as dificuldades escolares desses alunos ocorrem devido a surdez e suas consequências.

O conhecimento da língua de sinais, por todas as pessoas envolvidas no contexto escolar, é ponto chave para que o surdo se sinta inserido na escola, já que sem este conhecimento, sua comunicação, em geral, limita-se ao intérprete de Libras, e isso, quando a escola possui condições de oferecer esse profissional em período integral.

Essa pesquisa demonstrou que os únicos profissionais que possuem um bom desempenho nessa língua são os intérpretes. Alguns familiares também apontam que conseguem utilizá-la com certa proficiência, porém a maioria dos professores nunca buscou formação de Libras e não utiliza esta língua.

Além da condição linguística, que confere ao surdo a situação de isolamento, existe ainda a questão das metodologias utilizadas em sala de aula, que nem sempre contemplam a sua realidade visual, e as avaliações diferenciadas, as

quais muitos professores afirmaram não fazer uso, o que demonstra que sua prática não contempla a demanda de todos os alunos da classe.

A percepção da necessidade do uso de metodologias e estratégias diferenciadas ocorre por parte de alguns professores, porém não todos. E a questão da avaliação diferenciada também foi apontada, porém como sugestão para a melhoria, evidenciando não ser uma prática adotada constantemente.

Quanto às sugestões para a melhoria do processo inclusivo elencadas pelos professores e intérpretes, citou-se a capacitação profissional; o uso de metodologia diferenciada; a inserção da Libras no currículo de formação de docentes; uma maior aceitação do surdo pela comunidade escolar; um comprometimento por parte de órgãos superiores; atendimento educacional especializado para o aluno surdo; e por fim, avaliação constante da apropriação de conteúdos por esses alunos. Verifica-se com isso, que esses profissionais possuem noções sobre o que é necessário para que a inclusão na prática melhore, porém, a trajetória de buscas e conquistas, para que esse processo seja mais eficiente é longa e demanda organização, de forma que os surdos não estejam apenas matriculados na escola.

No entanto, apesar dos docentes e intérpretes citarem várias sugestões para a melhoria desse processo, que não consideram efetivo, contraditoriamente, afirmam que a escola está preparada para recebê-los.

Foi possível verificar ainda, que apesar de, nem todos os professores e intérpretes se posicionarem completamente sobre a inclusão, a maioria buscou contribuir com sugestões para que esse processo melhore. No entanto, no que se refere aos familiares e alunos surdos, ocorreu o oposto, já que esse grupo colocou-se, mencionando que o processo inclusivo é efetivo, parecendo aceitar como

inclusão, a oferta de um espaço educacional no ensino regular, para si ou para seus filhos/irmãos.

O que se pôde perceber também, é que existe uma insatisfação por parte de uma minoria de alunos e familiares com relação a inclusão, quando estes afirmam que a escola não usa a língua de sinais com seus filhos, ou pela falta de intérprete. No entanto, na maioria das respostas dos questionários, esse grupo parece que preferiu calar-se, talvez por receio de “perder” o espaço conquistado, mediante as legislações que propõe a inclusão, pois na concepção da maioria dos familiares e alunos, a inclusão é realidade e está acontecendo de fato. Isso porque, seu filho/irmão encontra-se matriculado no ensino regular, em meio à comunidade ouvinte.

Uma questão que chamou bastante atenção nessa pesquisa, é que grande parte dos familiares e alunos não contribuíram com sugestões para a melhoria do processo inclusivo e nem sobre a participação da escola neste processo. Talvez isso tenha ocorrido, porque se consideram satisfeitos com a matrícula no ensino regular, ou estejam atrelando a efetividade do processo à figura do intérprete de língua de sinais, que está inserido nesse contexto, no intuito de auxiliar na inclusão de alunos surdos. Possivelmente, para esses sujeitos, a escola participa da inclusão oferecendo o intérprete, e a inclusão acontece, pois existe a possibilidade de inserção do aluno surdo no ensino regular, junto à comunidade ouvinte.

Outra hipótese, a respeito desse calar-se na categoria de alunos surdos e familiares, diz respeito a uma insegurança demonstrada por eles, e de um medo de perder um espaço que acreditam ter conquistado, e talvez considerem como ponto de partida para o sucesso no ensino-aprendizagem desses alunos.

É fato que a pesquisa buscou verificar a realidade do processo educacional do aluno surdo no ensino regular, e, além disso, elencar as sugestões dos sujeitos envolvidos, diretamente, no processo escolar desses sujeitos. Sem dúvida, os alunos e familiares poderiam elencar uma série de sugestões a fim de contribuir, de forma positiva, para a melhoria desse processo. No entanto, cabe a esses sujeitos, a conscientização de sua responsabilidade, principalmente no que se refere ao apontamento de falhas e lacunas, a fim de que ocorra um repensar e rediscutir a maneira como deve se colocar, na prática, a questão inclusiva.

O que parece ocorrer, é que, na percepção dos sujeitos da pesquisa (professores, intérpretes, familiares e alunos surdos), a inclusão está acontecendo e existe apenas a necessidade de ajustes para a sua melhoria. Porém por meio das respostas contraditórias dos próprios participantes, verifica-se que, da forma como vem ocorrendo, não é efetiva, e que esse constante esperar pelo outro, acaba não permitindo aos sujeitos que reavaliem esse processo, que se reúnam, discutam e somem sugestões para que a inclusão realmente aconteça.

Acredita-se que, os alunos surdos, matriculados no ensino regular, devem participar de momentos de discussão junto à escola, a fim de que contribuam com o processo, expondo sua realidade, os pontos positivos adotados pela escola e principalmente, suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

A família, por sua vez, deve se mostrar mais ativa e participante, não apenas esperando que a escola tome decisões a respeito de seus parentes surdos. Assim, cabe aos pais e irmãos acompanhar a apropriação de conhecimentos do surdo em casa, verificando o seu desempenho escolar.

E principalmente, cabe a escola oferecer suporte ao aluno surdo e à família, convidando-os a participar do processo de reorganização escolar para a

implementação da proposta de inclusão, e oferecendo momentos de discussão em conjunto (escola e família), abrindo para os pais, irmãos e alunos surdos a possibilidade de contribuir com sugestões para que essa proposta se efetive, de fato.

O ponto de partida, para se repensar a inclusão, está na forma de se perceber a surdez e o sujeito surdo, pois raramente esse aluno é marcado pela sua diferença cultural e linguística, e sim, constantemente, pela falta de alguma coisa (audição, linguagem, conhecimento), e pela busca por sua “normalização”, ou seja, pela aproximação com o padrão ouvinte, atrelando, muitas vezes, sua dificuldade de comunicação e aprendizagem a um possível déficit cognitivo.

A adoção de Políticas Públicas que atendam a necessidade do aluno surdo e contemplem a proposta de educação inclusiva, é premissa para que a escola se reestruture e possa oferecer melhores condições para o processo escolar do surdo.

Enquanto essa reorganização do espaço escolar não ocorre, cabe aos professores uma busca por metodologias e adaptações curriculares para a melhoria desse processo, e para tal, uma simples busca na internet pode contribuir significativamente para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica com surdos. Pois, assim como a família e intérpretes, o professor também deve comprometer-se, na busca por capacitação, de forma que, cada vez mais, o surdo se sinta integrado e incluído no contexto escolar.

Este estudo oportunizou um olhar para a (ex)inclusão, e apontou a necessidade de oferta de propostas bilíngues para os alunos surdos, nas quais sua aprendizagem ocorra por meio da língua de sinais. Além disso, a pesquisa demonstrou a importância da participação de toda a comunidade escolar na proposta inclusiva desses alunos, e isso inclui a família e os próprios surdos.

Que o caminho a ser trilhado é repleto de desafios é fato, no entanto, à medida que cada sujeito se considera participante desse processo e assume a sua parcela de responsabilidade, na prática, a educação dos surdos pode tornar-se mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMENDRA, M. L. C. Percepção de pais sobre o comportamento de seus filhos surdos no processo de inclusão escolar. 2005. 141 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2005.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Problemas da Poética de Dostoiévski. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. O freudismo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

BERVIG, C. E. Políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica e a formação de professores. 2010. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2010.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (org) Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 31-35.

BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: CORDE, 2007.

_____. Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: Garando o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Adaptações de pequeno porte. n. 6 Brasília: MEC/SEESP, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.319 de 1º setembro de 2010.

CAMAROTTI, A. T. Educação de surdos: a escola pela perspectiva da família. 2007. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda: Ribeirão Preto, SP, 2007.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: Sennyey, A. L.; Capovilla, F. Montiel, J. (orgs) Transtornos de aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2008, p. 151-164.

Conferencia Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Jan-Abr, 2009, v. 15(1), p. 65-80.

DIAS, V. L. L. Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2006.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 26 (91), p. 583-597, Mai-Ago, 2005.

FARACO, C. A. Linguagem e Diálogo: as idéias Lingüísticas do Circulo de Bakhtin. Paraná: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, E. Problemas cognitivos e linguísticos do surdo. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

_____. Educação bilingue para surdos: desafios à inclusão. 4º Encontro Grupo de Estudos – Educação Especial. Curitiba: SEED, 2006a.

_____. Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos. Curitiba: SEED, 2006b.

_____. Letramento na Educação bilíngüe para surdos. In.: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. ; MASSI, G. (org). Letramento, referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006c, p. 117-144.

FERREIRA BRITO, L. Comparação entre aspectos lingüísticos da LSCB e do português. Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. Porto Alegre. 27 a 29 de Novembro de 1986.

_____. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. Por uma gramática das línguas de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

FORMIGONI, M. C. L. G.; VARCARO, A.; ROSA, A. M.; ALCÂNTARA I.; MARINI M. C. B. Não é a língua que falta... Reflexões sobre o bilingüismo na educação de surdos. In.: PAVONE, S.; RAFAELI, Y. M. Audição, Voz e Linguagem: a clínica e o sujeito. São Paulo: Cortez, 2005, p. 190-197.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: Brait, B. (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Unicamp, 1997, p. 311-330.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In.: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 29-49.

GROSJEAN, F. Direito da Criança Surda de Crescer Bilingue. (El derecho Del niño sordo a crescer bilíngüe. In: El Bilinguismo de los Sordos). Santa Fé de Bogotá: Universidade de Neuchâtel, 2000. V. 1, n. 4, p. 15-18.

GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA A. P.; MASSI, G.; PAULA M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Set-Dez, 2006, v. 12(3), p. 317-330.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, A. C.; MASSI G.; BERBERIAN, S. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Mai-Ago, 2007, v. 13(2), p. 205-218.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIREDO, L. C.; MASSI, G. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Jan-Abr, 2008. V. 14(1), p. 63-74.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. Campinas: Caderno CEDES, n. 50, v. 20, p. 70-83, abril, 2000.

_____, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: Caderno CEDES, n. 69, v. 26, p. 163-184, maio-ago, 2006.

_____, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, Mai-Ago, 2007. V. 13(2), p. 257-280.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, E. M. C. Os papéis do Intérprete de LIBRAS na sala de aula inclusiva. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

LODI, A. C. B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

_____. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. São Paulo: Educação e Pesquisa. Set./dez. 2005. V. 31, n. 3, p. 409-424.

_____. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. Campinas: Caderno CEDES, n. 69, v. 26, p. 185-204, maio/ago, 2006.

LOPES, E. Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Londrina: UEL, 2008.

LOPES, M. C. Surdez e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, D. A.; MACHADO V. L. C. Educação bilíngüe para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. Campinas: Educação Temática Digital. Dez., 2009. V. 11, n. 1, p. 234-254.

MELO, M. G. C. Avaliação da aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a): (im)possibilidades na escola regular. 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2010.

MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

NADER, J. M. V. Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2011.

PARANÁ. O currículo e a educação especial: flexibilização e adaptações curriculares para atendimento as necessidades educacionais especiais. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial, 2006.

PEDROSO, C. C. A. O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete. 2006. 120 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: Araraquara, 2006.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Campinas: Cad. Cedes. Maio/ago 2006. V. 26, n. 69, p. 205-229.

QUADROS, R. M. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição. Porto Alegre: PUCRS, Dissertação de Mestrado, 1995.

_____. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In.: Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilingue para Surdos. 21 a 23 de julho de 1997. P. 70-87.

_____. Phrase structure of brazilian sign language. Porto Alegre: PUCRS, Tese de Doutorado, 1999.

_____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Campinas: Caderno CEDES, n. 69, p. 141-161, maio-ago, 2006.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, A. S. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da língua brasileira de sinais. Campinas: Educação Temática Digital. Jun., 2006. V. 7, n. 2, p. 123-135.

ROSA, A. S.; TREVIZANUTTO, L. C. Letramento e Surdez: a Língua de Sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita. Campinas: Educação Temática Digital. Jun., 2002. V. 3, n. 2, p. 1-10.

SANTANA, A. P. Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, P. T. A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. 2009. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília, 2009.

SCHEMBERG, S. Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2008.

SILVA, A. B. P; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: Imagem e ação do professor. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago, 2003. V. 19, n. 2, p. 173-176.

SKLIAR, C. (org). Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, R. M. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. Campinas: Educação Temática Digital. Jun., 2007. V. 8(2), p. 154-170.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. Aspectos Linguísticos da LIBRAS. Secretaria de Estado. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TARABORELLI, M. A. O processo de inclusão do aluno surdo: expressões sobre o cotidiano escolar. 2006. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba: Sorocaba, 2006.

TENOR, A. C. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu. 2008. 117 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

VALLE, D. C. T. A equipe de apoio no processo de inclusão do aluno surdo: uma reflexão a partir das políticas públicas. 2004. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

VIEIRA, F. B. A. O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores. 2008. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2008.

ZAMPIERI, M. A. Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades da relação pedagógica na sala de aula com intérprete de Libras – Língua portuguesa. 2006. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:
QUESTIONÁRIO INTÉRPRETES

QUESTIONÁRIO INTÉRPRETES

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Série que atua: _____

Tempo que trabalha como intérprete: _____

Número de alunos surdos na sala: _____

Escolaridade:

() Magistério

() Superior Incompleto

() Superior Completo. Curso: _____

() Especialização. Curso: _____

() Mestrado. Qual / Onde? _____

Você buscou alguma formação em LIBRAS para atuar como intérprete de língua de sinais?

() Sim. Quantas horas? _____

() Não

Você considera seu conhecimento sobre Surdez:

() Limitado

() Razoável

() Bom

() Excelente

Você considera seu conhecimento sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS:

() Limitado

() Razoável

() Bom

() Excelente

Como o(s) aluno(s) surdo(s) se comunica(m) com o professor e com os demais colegas em sala de aula?

- () Fala
- () Gestos
- () LIBRAS
- () Escrita
- () Leitura Labial
- () Outro meio. Qual? _____

Na sua opinião, a presença do intérprete de LIBRAS auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo?

- () Sim
- () Não. Por quê? _____

Você considera que as escolas estão preparadas para receber alunos surdos?

- () Sim
- () Não. Por quê? _____

Você considera que a LIBRAS contribui no processo de inclusão escolar do aluno surdo?

- () Sim
- () Não. Por quê? _____

Na sua opinião, você acredita que a inclusão de alunos surdos no ensino regular está sendo realizada de forma efetiva?

- () Sim
- () Não. Por quê? _____

Na sua opinião, como a escola está participando do processo de inclusão escolar do aluno surdo?

Na sua opinião, o que seria necessário para melhorar esse processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular? Elenque sugestões.

APÊNDICE 2:
QUESTIONÁRIO PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Série que atua: _____

Tempo de Docência: _____ Tempo de Docência com alunos Surdos: _____

Número de alunos na sala: _____ Número de alunos surdos nessa turma: _____

Escolaridade:

() Magistério

() Superior Incompleto

() Superior Completo. Curso: _____

() Especialização. Curso: _____

() Mestrado. Qual / Onde? _____

Possui algum curso na área da Surdez?

() LIBRAS

() Adicional

() Especialização

() Outro(s). Qual(is)? _____

Você considera seu conhecimento sobre Surdez:

() Limitado

() Razoável

() Bom

() Excelente

Você considera seu conhecimento sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS:

() Limitado

() Razoável

() Bom

() Excelente

Como esse(s) aluno(s) surdo(s) se comunica(m) com você e com os demais colegas?

- ☐ Fala
- ☐ Gestos
- ☐ LIBRAS
- ☐ Escrita
- ☐ Leitura Labial
- ☐ Outro meio. Qual? _____

Você utiliza metodologia diferenciada com seu(s) aluno(s) surdo(s)?

- ☐ Sim. Qual? _____
- ☐ Não

Na sua opinião, a presença do intérprete de LIBRAS auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo?

- ☐ Sim
- ☐ Não. Por quê? _____

Você considera que as escolas estão preparadas para receber alunos surdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não. Por quê? _____

Você recebeu alguma capacitação antes de trabalhar com algum aluno surdo em sala de aula?

- ☐ Sim. Qual? _____
- ☐ Não

Você considera que a LIBRAS contribui para o processo de inclusão escolar do aluno surdo?

- ☐ Sim
- ☐ Não. Por quê? _____

Você acredita que a inclusão de alunos surdos no ensino regular está sendo realizada de forma efetiva?

() Sim

() Não. Por quê? _____

Na sua opinião, como a escola está participando do processo de inclusão escolar do aluno surdo?

Na sua opinião, o que seria necessário para melhorar esse processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular? Elenque sugestões.

APÊNDICE 3:
QUESTIONÁRIO FAMILIARES

QUESTIONÁRIO FAMILIARES

Nome: _____ Idade: _____

Escola que o filho/irmão estuda: _____ Idade do filho/irmão: _____

Qual sua escolaridade:

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Superior Incompleto
- ☐ Superior Completo. Curso: _____
- ☐ Especialização. Curso: _____
- ☐ Mestrado. Qual / Onde? _____

Qual a forma de comunicação utilizada em casa com o(a) filho(a)/ irmã(ão) surdo?

- ☐ LIBRAS
- ☐ Fala / Leitura labial
- ☐ Gestual
- ☐ Escrita

Alguém na sua casa já fez curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

- ☐ Sim. Quem? _____
- ☐ Não

Você considera seu conhecimento da LIBRAS:

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Insuficiente
- ☐ Nenhum

Você considera seu conhecimento sobre Surdez:

- ☐ Limitado
- ☐ Razoável
- ☐ Bom

() Excelente

Na sua opinião, a presença do intérprete de LIBRAS auxilia no processo de ensino-aprendizagem do(a) seu(sua) filho(a)?

() Sim

() Não. Por quê? _____

Você considera que as escolas estão preparadas para receber alunos surdos?

() Sim

() Não. Por quê? _____

Você considera que a LIBRAS contribui no processo de inclusão escolar do aluno surdo?

() Sim

() Não. Por quê? _____

Você acredita que a inclusão de alunos surdos no ensino regular está sendo realizada de forma efetiva?

() Sim

() Não. Por quê? _____

Na sua opinião, como a escola está participando do processo de inclusão escolar do aluno surdo? _____

Na sua opinião, o que seria necessário para melhorar esse processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular? Elenque sugestões.

APÊNDICE 4:
QUESTIONÁRIO ALUNOS SURDOS

QUESTIONÁRIO ALUNOS SURDOS

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____ Série: _____

Qual a sua forma de comunicação mais utilizada com seus pais e irmãos?

- ☐ () LIBRAS
- ☐ () Fala / Leitura labial
- ☐ () Gestual
- ☐ () Escrita

Na sua opinião, o intérprete de LIBRAS auxilia no seu processo de ensino-aprendizagem?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não. Por quê? _____

Você considera que as escolas estão preparadas para receber alunos surdos?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não. Por quê? _____

Você considera que a LIBRAS contribui no processo de inclusão escolar do aluno surdo?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não. Por quê? _____

Na sua opinião, você acredita que a inclusão de alunos surdos no ensino regular está sendo realizada de forma efetiva?

- ☐ () Sim
- ☐ () Não. Por quê? _____

Na sua opinião, como a escola está participando do processo de inclusão escolar do aluno surdo? _____

Na sua opinião, o que seria necessário para melhorar o processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular? Elenque sugestões.

APÊNDICE 5:
CARTA EXPLICATIVA AOS SUJEITOS DA PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO
AOS PROFESSORES, INTÉRPRETES, ALUNOS SURDOS E PAIS

Venho por meio desta, solicitar vossa colaboração para participar da Pesquisa de Mestrado: “O sujeito surdo no ensino regular do ponto vista de alunos surdos, familiares, professores e intérpretes.”

A referida pesquisa é requisito obrigatório do Programa de Mestrado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, tendo como Orientadora a Professora Dra. Ana Cristina Guarinello; e aluna responsável pela pesquisa Daline Backes Eyng, que reside no município de Medianeira, motivo pelo qual foi escolhida a cidade para a realização dessa pesquisa.

O objetivo da pesquisa é contextualizar a realidade educacional do aluno surdo no ensino regular do município de Medianeira/PR sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões para a melhoria desse processo. Porém, os resultados somente serão alcançados se para cada aluno surdo, os pais, professores e intérpretes também participarem da pesquisa. Por isso, solicito vossa colaboração, respondendo o questionário e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias, sendo uma entregue para a pesquisadora responsável, e outra, ficando com o participante da pesquisa.

Desde já, agradeço vossa colaboração e disposição em participar.

Atenciosamente,

Daline Backes Eyng
Pesquisadora Responsável
Telefone: (45) 9938-6707

APÊNDICE 6:
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. As informações existentes neste documento são para que você entenda perfeitamente os objetivos da pesquisa, e saiba que a sua participação é espontânea. Se durante a leitura deste documento houver alguma dúvida você deve fazer perguntas para que possa entender perfeitamente do que se trata. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto de Pesquisa: “O sujeito surdo no ensino regular do ponto vista de alunos surdos, familiares, professores e intérpretes.”

Pesquisador Responsável: Prof^a Dra. Ana Cristina Guarinello

Telefone para Contato: (41) 3354-6346 / (41) 9981-0598

Pesquisador Participante: Daline Backes Eyng

Telefone para Contato: (45) 3264-0959 / (45) 9938-6707

INTRODUÇÃO

Atualmente tem-se debatido muito a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas especificamente dos alunos surdos no ensino regular, o que tem resultado em muitas reflexões e questionamentos em se tratando dessa temática. Com base nisso, a referida pesquisa objetiva contextualizar a realidade educacional do aluno surdo no ensino regular do município de Medianeira/PR sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões para a melhoria desse processo. A pesquisa visa a aplicação de um questionário aos sujeitos da pesquisa acima citados, que possuem relação direta com alunos surdos nas escolas da cidade de Medianeira/PR.

FINALIDADE DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo contextualizar a realidade educacional do aluno surdo no ensino regular do município de Medianeira/PR sob a percepção de professores, intérpretes, familiares e alunos surdos, além de apontar sugestões para a melhoria desse processo.

PROCEDIMENTOS

Para tanto, é necessário que seja realizada a coleta de dados, por meio da aplicação de um questionário para professores, intérpretes, pais e alunos surdos para identificar a visão de cada um com relação a contribuição da LIBRAS no processo de inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a participação de cada um na escolarização do aluno surdo e quais as sugestões para melhorar o processo de inclusão escolar.

RISCOS E BENEFÍCIOS

A referida pesquisa não apresenta riscos. Os benefícios asseguram uma maior conscientização acerca da importância da inclusão social e escolar, incentivo

a mudanças, melhora na qualidade de vida e ensino dos alunos surdos, e melhora na auto-estima de todos os sujeitos da pesquisa.

DESCONFORTO

O desconforto será mínimo ou inexistente, pois a coleta consistirá na aplicação de um questionário acerca da visão de cada sujeito da pesquisa.

CUSTOS

Você não terá nenhum gasto com a pesquisa, porque ela será custeada pelo pesquisador participante.

PARTICIPAÇÃO

Caso você queira desistir de participar da pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo e no momento em que desejar.

Todos os participantes da pesquisa serão informados e esclarecidos pelo pesquisador Daline Backes Eyng, estudante do Programa de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná, residente na Rua Getúlio Vargas, 2230 da cidade de Medianeira / PR, telefone (45) 9938-6707.

Durante o decorrer da pesquisa, caso você venha a ter alguma dúvida ou precise de alguma orientação a mais, use o telefone acima.

PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE

Você tem o compromisso dos pesquisadores de que a sua imagem e identidade serão mantidas em absoluto sigilo. Nos casos de fotografias, estas somente serão realizadas e expostas com a sua autorização.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, portador(a) do RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo acima descrito como sujeito.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Daline Backes Eyng sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pessoal que eu possa vir a ter.

Curitiba, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito ou Responsável

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS

ANEXO 1:
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

**PARECER 148/2011 – CEP/FAG**

O comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Assis Gurgacz, reunido em sessão ordinária, no dia 31/08/2011, ata 008/2011, considera **APROVADO** o projeto abaixo especificado.

PROTOCOLO: 122/2011

PESQUISADO: Daline Backes Eyng


PROJETO: A importância da língua Brasileira de Sinais – Libras no processo de inclusão do aluno surdo no ensino regular

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP para acompanhamento da pesquisa o relatório final e a publicação de seus resultados, até o dia 10/12/2011, bem como a comunicação de qualquer intercorrência, efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

Cascavel, 31 de Agosto de 2011.


Fúlvio Natercio Feiber
Coordenador do Comitê de Ética em
Pesquisa com Seres Humanos
FAG - Faculdade Assis Gurgacz
Fúlvio Natercio Feiber
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da
Faculdade Assis Gurgacz

Faculdade Assis Gurgacz
Avenida das Torres, 500 – Loteamento FAG
CEP: 85.806-095 Cascavel – PR
Telefones: (45) 3321-3900 Fax: (45) 3321-3902