

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jaidete Pereira Melo Ramos

AFETIVIDADE: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS

Garanhuns

2019

JAIDETE PEREIRA MELO RAMOS

**AFETIVIDADE: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito para a obtenção do título de bacharel em Pedagogia.

Orientador: Dr. Anderson Fernandes de Alencar

Garanhuns

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- 25a Ramos, Jaidete Pereira Melo Ramos
Afetividade: Um Elemento Essencial Para a Inclusão de Alunos Surdos : Um Elemento Essencial Para a Inclusão de Alunos Surdos / Jaidete Pereira Melo Ramos Ramos. - 2019.
60 f.

Orientadora: Dr Anderson Fernandes de Alencar.
Inclui referências e apêndice(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Garanhuns, 2020.
1. Afetividade. 2. Inclusão. 3. Educação dos Surdos. 4. Intérprete de Libras. 5. Comunicação Bilingue. I. Alencar, Dr Anderson Fernandes de, orient. II. Título

CDD 370

JAILETE PEREIRA MELO RAMOS

**AFETIVIDADE: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A INCLUSÃO DE
ALUNOS SURDOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito para a
obtenção do título de bacharel em Pedagogia.

Orientador: Dr. Anderson Fernandes de Alencar

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr. ANDERSON FERNANDES DE ALENCAR (ORIENTADOR)

Dr. NORMA ABREU E LIMA MACIEL LEMOS VASCONCELOS
(EXAMINADORA 1)

Dr. MARIEL JOSÉ PIMENTEL ANDRADE (EXAMINADOR 2)

Dedico este trabalho a minha família e aos meus amigos que me incentivaram sempre que precisei de coragem para continuar, em especial ao meu esposo e aos meus filhos, que com muita compreensão superaram os momentos em que por muito empenhada nesta realização, lhes faltei.

AGRADECIMENTOS

Chegando ao final de uma grande galgada que no início parecia impossível e aos poucos foi tomando uma posição de apenas difícil, o que já era bem animador, percebi que isso só foi possível porque pessoas que hoje preciso agradecer estiveram presentes neste processo para que esse dia chegasse. Hoje me sinto na obrigação de expressar meus agradecimentos aos responsáveis por me manter erguida quando muitas vezes quis desistir.

Agradecer primeiramente, a uma força maior a quem chamo de Deus, por ser o mais próximo e presente ouvinte que me acompanhou todo tempo, sabendo que sem ele nada seria possível, principalmente a inspiração para quando parecia tão tarde, sentir que podia recomeçar meus estudos. Não esquecendo a importância de toda minha família pelo incentivo e paciência com as minhas impaciências.

A Universidade Federal Rural (UFRPE) Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), representada por seus melhores profissionais em todos os campos, quero agradecer, mas principalmente dizer o quanto tenho orgulho de ter uma formação nesta instituição, onde todos desempenham sua função com o objetivo único de tornar nossas vidas transformadas e melhores.

A professora Norma, em especial, meu agradecimento carinhoso por me acolher com sua orientação nessa produção acadêmica, colaborando com seu conhecimento e disponibilidade, para que este trabalho fosse elaborado parcialmente e agradecer imensamente ao professor Anderson por ter me acolhido nessa etapa final e concluído com este trabalho com sucesso.

Não poderia esquecer da minha querida turma que foram companheiros e incentivadores durante toda minha trajetória na universidade, e em especial minhas colegas e companheiras nos trabalhos acadêmicos e que hoje por essa cumplicidade, posso chama-las de amigas a Maely Curvelo, Jéssica e Nataly, o meu muito obrigada pela parceria desses quatro anos.

Ao final como numa sequência cronológica e não de importância quero agradecer aos meus amigos e intérpretes de Libras Cleison Ferreira, a professora Rita Rosielly da Silva Santos, a Coordenadora Sylvania Maria Lima de Brito e a Joélia Pereira Leite, mãe de um aluno, pela grande contribuição direta no desenvolvimento desta pesquisa, assim como toda comunidade escolar que nos permitiu está presente sempre que necessário neste campo da pesquisa.

Uma palavra que não representa uma ideia, é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

- Lev Semionovich Vygotsky

RESUMO

O tema tem como justificativa a importância da afetividade como um elemento essencial nas relações das pessoas envolvidas na educação de alunos surdos como suporte para romper as barreiras encontradas nas escolas do município de Bom Conselho, PE. Neste sentido observamos o profissional ‘interprete de Libras’ como a pessoa que absorve a maior atenção desses alunos dentro da escola, tendo em vista o pouco conhecimento da língua de sinais tanto dos profissionais diretamente ligados a esses alunos como também eles próprios, que chegam à escola com uma linguagem própria, desenvolvida apenas através da interação com a família, uma das razões responsável por parte das dificuldades da aprendizagem e do trabalho do interprete. Neste sentido o que nos chamou a atenção em especial foi o fato da função desempenhada pelo intérprete de Libras neste cenário escolar que atua dentro de uma sala de aula onde pelo pouco conhecimento da língua de sinais, a professora tem pouca participação direta com os alunos surdos durante as aulas, tendo dificuldades de suprir neste contexto, essas necessidades de ensino. Contudo, visto que ser surdo não é um problema, pois são capazes de levar uma vida totalmente normal, o problema é a barreira da comunicação que os privam de uma inclusão social. O interprete por esses motivos tem a necessidade de comportar-se como um instrutor e professor, além da sua própria função, ultrapassando as limitações trazidas nos princípios fundamentais do código de ética, do Regimento Interno da Federação Nacional de Integração dos Surdos (FENEIS). Assim fundamentados nos estudos teóricos de Quadros (2004), Lacerda (2012), Carvalho (2012a; 2012b; 2016), Freire (1996) entre outros, bem como, nas leis vigentes do país. Buscou-se a partir de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo através de observações e entrevistas semiestruturadas, colher o máximo de informações possíveis com o objetivo de compreender melhor o que acontece nessas relações, no propósito de analisar e responder ao seguinte problema: O quanto a afetividade tem relevância na inclusão e educação desses alunos? Sendo observado como um sentimento que move os atores sociais nessa relação, nos apoiam na teoria de Wallon (1975, 1995), que a escola deva oferecer uma formação integral, independentemente de ser aluno especial ou não, valorizando as três dimensões, segundo ele: cognitiva, afetiva e motora por acreditar nessa integração e que não há desenvolvimento sem afetividade.

Palavras-chave: Afetividade. Inclusão. Educação dos Surdos. Intérprete de Libras. Comunicação Bilíngue.

ABSTRACT

The theme is justified by the importance of affection as an essential element in the relationships of people involved in the education of deaf students as a support to break the barriers found in the schools of Bom Conselho, PE. In this sense we observe the professional 'interpreter of Libras' as the person who absorbs the greatest attention of these students within the school, given the little knowledge of sign language both of professionals directly linked to these students and themselves, who come to school with its own language, developed only through interaction with the family, one of the reasons responsible for the learning and work difficulties of the interpreter. In this sense what caught our attention in particular was the fact that the role played by the interpreter of Libras in this school sensory who works inside a classroom where, due to her poor knowledge of sign language, the teacher has little direct participation with deaf students. during classes, having difficulties to meet these teaching needs in this context. However, since being deaf is not a problem as they are capable of leading a totally normal life, the problem is the communication barrier that deprives them of social inclusion. The interpreter for these reasons has the need to behave as an instructor and teacher, in addition to his own role, overcoming the limitations brought by the fundamental principles of the code of ethics, the Internal Regulations of the National Federation of Deaf Integration (FENEIS), Thus based on the theoretical studies of Quadros (2004), Lacerda (2012), Carvalho (2012a; 2012b; 2016), Freire (1996) among others, as well as in the current laws of the country. From a qualitative field research through observations and semi-structured interviews, we sought to gather as much information as possible in order to better understand what happens in these relationships, in order to analyze and answer the following problem: Does affectivity have relevance in the inclusion and education of these students? Being observed as a feeling that moves social actors in this relationship, they support us in Wallon's theory (1975, 1995), that the school should offer an integral formation, regardless of being a special student or not, valuing the three dimensions, according to him: cognitive, affective and motor because they believe in this integration and that there is no development without affectivity.

Keywords: Affectivity. Inclusion. Deaf Education. Pounds interpreter. Bilingual communication.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 <u>Um breve histórico dos surdos até as atuais conquistas na educação</u>	12
2.1.1 <i>Avanços da educação para surdos</i>	14
2.1.2 <i>Movimentos internacionais que refletiram para mudanças no Brasil</i>	15
2.1.3 <i>Marco legal acerca das pessoas com deficiências</i>	15
2.1.4 <i>A língua de sinais como elo para inclusão</i>	25
2.2 <u>Afetividade como suporte na vida de um aluno surdo</u>	30
3 METODOLOGIA	36
3.1 <u>Tipo de pesquisa</u>	36
3.2 <u>O campo da pesquisa: caracterização</u>	37
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
4.1 <u>Observação em sala de aula</u>	38
4.1.1 <i>Primeira observação</i>	39
4.1.2 <i>Segunda observação</i>	41
4.1.3 <i>Terceira observação</i>	41
4.1.4 <i>Observações na sala de AEE</i>	42
4.1.5 <i>Professora (Maria)</i>	43
4.1.6 <i>Intérprete (José)</i>	44
4.1.7 <i>Mãe (Rosa)</i>	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professora (Maria)	57
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o intérprete (José)	58
APÊNDICE C – Mãe de aluno (Rosa)	60

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo as pessoas surdas se mantiveram na escuridão, vivendo às margens da sociedade tida como ‘padrão’, privados dos mais básicos direitos de um cidadão, o direito de existir. Foram consideradas incapazes de pensar, assim sendo excluídas do processo de aprendizagem ou autonomia sobre qualquer posicionamento quanto às suas vidas. Mantiveram-se por suas necessidades especiais, submetidas durante muitos séculos a uma grande invisibilidade que, por mais que tenha mudado até hoje, ainda está longe do que desejamos para considerá-los parte de uma real e total inclusão.

O presente trabalho intitulado “Afetividade¹: um elemento essencial² para a inclusão de alunos surdos” pretende refletir sobre um sentimento que envolve e justifica a real atuação de pessoas diretamente ligados na educação dessas crianças em uma escola de ensino regular, tendo aqui destaque o processo afetivo dos envolvidos, tais como a professora e o intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por serem os principais mediadores dentro da sala de aula comum do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola situada na cidade de Bom Conselho, município de Pernambuco, em que nenhum outro profissional, incluindo a professora até o momento, tem o conhecimento da língua de sinais. Sendo esse o contexto, acreditamos na relevância do intérprete, por ser o profissional que vem facilitar um diálogo entre todos envolvidos promovendo a comunicação, que é indispensável para a aquisição do aprendizado, como também pela possível relação de afetividade presente nessa relação, que a nosso ver, é essencial para o desenvolvimento desses alunos.

A discussão de temas que envolvem a inclusão de pessoas com deficiências, tendo a afetividade como um importante elemento nessas relações, vem sendo debatida nos últimos anos, tomando assim uma dimensão que abrange não apenas o meio social, familiar, mas, principalmente as esferas educacionais. Desse modo, motivo pelo qual nos levou a tecer um

1 Afetividade é à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, sempre acompanhado de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. (WALLON, 1975, 1995)

2 Essencial é aquilo que não se pode viver sem, isto é, a essência de sua vida e felicidade. São situações, experiências, sentimentos, ações e emoções sem os quais você se sentiria (se sentirá) incompleto, vazio, menor: amor, amizade, verdade, honestidade, sensibilidade, sensualidade, saúde, educação, segurança, diálogo, cuidado com o próximo, etc. Coisas fundamentais estão inseridas no contexto do ter/fazer; enquanto que coisas essenciais estão voltadas para o ser/sentir. (CORTELLA, 2005).

olhar tendo como intuito, compreendermos diante dos avanços conquistados através de leis e políticas públicas, o quão importante é tal fenômeno e como se apresenta na realidade de alunos com surdez, neste caso os surdos, em uma escola pública de ensino regular situada na cidade de Bom Conselho.

A nossa trajetória da formação pedagógica foi determinante na escolha desse tema, pois foi neste período que percebemos através das disciplinas estudadas no currículo que lacunas ficaram, no entanto, inquietações surgiram na proporção que deparamos com as práticas de professores que tinham alunos com deficiências em suas salas, onde podemos observar, e aprender com essas experiências o que poderíamos fazer para melhorar a atuação pedagógica, se estivéssemos no seu lugar. Nesse contexto, o que nos preocupou foi saber que, nos colocando na posição desse professor dentro da sala de aula, não estaríamos também preparados para lidar com alunos surdos ou com outras deficiências. Diante de tais experiências, foi necessário ver de perto, na prática, como se comportam esses profissionais diante de tais especificidades para que nos tornemos profissionais mais capacitados, ou seja, poder participar ativamente do desenvolvimento desses alunos, aonde a presença de um intérprete, assumiria uma função partilhada entre o professor e esse profissional.

Perante tais observações, surgiu o interesse de aprofundar esta pesquisa para compreendermos melhor como ocorrem as relações distintas para que possa se transformar em uma verdadeira inserção entre alunos surdos dentro e fora da sala de aula, já que a acessibilidade deve ser promovida em todos os espaços e todos os envolvidos nesse ambiente.

Isto posto, esta investigação levanta a seguinte questão: Diante das mais variadas condições das nossas escolas, o que move os profissionais a assumir tais desafios? A partir desse questionamento apontado, pensando na devida importância que devemos dar aos processos ensino e aprendizagem e os elementos que promovem o ambiente propício para que os alunos surdos se sintam realmente inseridos.

Esta pesquisa buscou a partir de uma pesquisa de campo, que de acordo com Lakatos, Marconi, (2003), é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, e de cunho qualitativo onde o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado de acordo com as mesmas autoras. Para tanto, foram utilizados como instrumentos: observação e entrevistas semiestruturadas com

objetivo de compreender como os alunos surdos se relacionam em uma sala do ensino regular, e o sentimento que move os atores sociais nessa relação e os seus respectivos resultados.

Ainda nesse intuito, o trabalho objetivou: a) Verificar a interação afetiva que envolve a relação do professor, intérprete e alunos nos processos de ensino e aprendizagem; b) Analisar o uso e as concepções sobre a Língua de Sinais dos envolvidos e c) Compreender como os profissionais da sala de aula percebem o desenvolvimento desses alunos diante de momentos de aprendizagem e avaliação. Para os procedimentos metodológicos foram aplicadas entrevistas para uma professora da sala de aula comum do 5º ano do Ensino Fundamental que tem alunos surdos, dois intérpretes de Libras, um que acompanha os alunos na sala e o outro que faz o atendimento semanal, a coordenadora pedagógica e uma mãe de um aluno surdo como membro presente nesse contexto. Todos fazem parte da mesma comunidade escolar de uma escola municipal de Bom Conselho, onde estão inseridos vários alunos surdos, entre outros com diferentes deficiências.

Deste modo, o trabalho estruturou-se em dois capítulos. Apresentamos no primeiro, um breve histórico dos surdos até as atuais conquistas na educação, ressaltando a implicação da afetividade nas suas conquistas, assim como o reconhecimento da Libras como um grande avanço tornando o bilinguismo que reconhece a Libras como primeira língua das pessoas surdas e o português, conseqüentemente, como a segunda.

O segundo capítulo, intitulado a língua de sinais como símbolo de inclusão entre as partes envolvidas nessa relação, tem o foco voltado para os sujeitos que foram e são indispensáveis pelas conquistas dentro da escola em questão. O intérprete de Libras como profissional fundamental nessa conquista, visando o seu papel na inclusão desses estudantes dentro da escola de ensino regular, ressaltando um olhar sobre a afetividade, uma vez que acreditamos ser de fundamental importância no processo de comunicação. Foi realizada neste mesmo capítulo uma breve apresentação da trajetória desse profissional, sua formação e atuação no espaço da sala de aula.

Seguimos com a metodologia e nela nos debruçamos sobre os sujeitos da pesquisa anteriormente descritos, bem como a sequência metodológica utilizada para aquisição e análise dos conteúdos, que na perspectiva de Ozella, (2003. p. 226), “para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas”.

No seguimento da análise, estruturamos as entrevistas a partir das temáticas que surgiram nas falas dos entrevistados, sendo assim, apresentaremos e discutiremos os resultados alcançados e, por fim, teceremos algumas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de surdos, um tema que, a nosso ver, tem significativa relevância vem sendo melhor discutido apenas a algumas décadas no Brasil, foi um assunto debatido durante séculos em outros países.

2.1 Um breve histórico dos surdos até as atuais conquistas na educação

Na história da educação para surdos, podemos dizer que esta teve uma conotação maior no final do século XVII quando as pessoas surdas começaram a ser percebidas por movimentos que começaram a acontecer na França, onde o abade francês Charles Michel de L'Épée teve destaque ao travar uma luta pela educação bilíngue³ de qualidade e para todos, e isso só foi possível, quando em seus estudos com a comunidade surda percebeu que os mesmos são detentores de uma comunicação gestual, possível de se comunicar de forma intensa, defendendo a partir daí o ensino e aprendizagem da língua de sinais, no caso, a língua francesa por ser sua língua de origem. Abraçou essa ideia mesmo contrariando os defensores do oralismo⁴. Contudo, a expressão educação para os surdos era de certa forma especial no que diz respeito a uma 'educação aberta e de qualidade para todos', pois ela existia entre os surdos da classe nobre, inclusive muitos direitos negados aos surdos pobres eram concedidos aos ricos.

A sua história, suas concepções, inspiraram o mundo e suas metodologias estenderam-se fazendo com que o abade de L'Épée fosse considerado até hoje como um dos maiores responsáveis pela visibilidade e a educação para os surdos sendo mencionado também como o inventor do alfabeto manual, uni manual. Mais tarde o Instituto Nacional de Surdo-Mudos fundado por L'Épée em Paris, passa a ser reconhecido e mantido pelo governo que hoje recebe o nome de Instituto St. Jacques.

No entanto, não podemos resumir a história dos surdos a este momento da educação do final do século XVII, como se eles tivessem surgido do nada, de lá para cá. É possível, no entanto, entender melhor essa trajetória de altos e baixos, de avanços e retrocessos voltando um

³ Bilíngue é um adjetivo que se utiliza em referência a quem fala duas línguas ou àquilo que está escrito em dois idiomas.

⁴ Oralismo é um método de ensino para surdos, defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1874-1922) no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada.

pouco no tempo com CARVALHO (2012 apud Berthier, 1827), onde afirma que na civilização egípcia, os surdos eram adorados como deuses já que a população acreditava que os surdos transmitiam mensagens secretas dos deuses ao faraó e este as transmitia ao povo, servindo o surdo de mediador entre os deuses e os faraós. Embora existisse um aproveitamento do surdo por parte do faraó para legitimar o seu poder, o surdo conseguia ter uma boa situação social já que eram temidos e respeitados pela sociedade.

Como afirma Carvalho (2012), os momentos que sucederam a civilização egípcia não foram dos melhores para essas pessoas, ao contrário, foram tratados com muita crueldade na época clássica quando o filósofo Aristóteles, em 355 a.C. considerou-os incapazes de existir por não possuírem uma linguagem e foram tratados como doentes e débeis mentais que na época eram totalmente excluídos quando não sacrificados. Depois, foram reconhecidos como capazes de se comunicar com as mãos em 360 a.C., pelo filósofo Sócrates que considerou que, já que não ouvia, poderia se comunicar com as mãos e/ou outras partes do corpo.

Em se tratando das pessoas surdas, a história não aconteceu de maneira linear, foram consagrados, abusados, inclusive sexualmente, explorados no trabalho escravo, reconhecidos e ignorados em tempos, pessoas e espaços diferentes.

Nesse sentido, podemos entender o porquê da inclusão acontecer no Brasil de forma lenta e de certa forma fracionada. Devemos também observar as conquistas e os avanços, como a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que, pelo que entendemos, parece não ser adotada de maneira uniformizada em todos os espaços do país, mesmo entendendo a realidade de cada região, cada escola com isso, retomando marcas do que foi o processo de exclusão, segregação e integração, quando almejamos se transformar de fato e de direito, em um reconhecimento de igualdade, chamada inclusão.

Neste contexto, desde a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão tem sido apresentada por pesquisadores como a professora Maria Teresa Egler Mantoan (2003), com o discurso de uma inserção de forma ampla e completa, onde todos os alunos com deficiências sem exceções, frequentem e sejam atendidas na escola regular.

As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 16).

Sendo assim, entre o que se espera de uma real inclusão e o que vemos acontecer nas nossas escolas públicas parece que ainda muito falta para se realizar a inclusão.

Segundo Mantoan, (2003) O processo entre integração ⁵e inclusão foi um bom começo para vivenciarmos o processo de transformação das escolas, de modo que começaram a acolher, em algumas realidades, alunos em diferentes níveis de ensino.

2.1.1 Avanços da educação para surdos

Desde então muitos avanços, mesmo que a passos lentos, aconteceram em prol das pessoas surdas. No Brasil algumas políticas públicas foram resultados de grandes lutas, entretanto esses progressos, só foram possíveis quando os mesmos se colocaram na posição de uma “comunidade” e se reconheceram como cidadãos de direitos e especificidades a serem reconhecidas e respeitadas por todos das mais diferentes esferas da sociedade sendo favorecidos pelos reflexos dos movimentos internacionais que desde a década de 50 já trabalhavam essas questões de inclusão.

Segundo Freitas, (2014), reflexos das mudanças ocorridas na Europa e Estados Unidos afetaram no século XIX, D. Pedro II, que aderiu a filosofia oralista de educação de surdos, em uma visão atual essa conquista parece muito limitada, no entanto pelo que vemos em relação aos pequenos passos da época, já fora um reconhecimento. Nessa sequência dos acontecimentos é inaugurado o primeiro instituto Nacional Surdos Mudos, o atual instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que é hoje a mais importante instituição de educação de surdos no Brasil.

A partir dos anos 80, as “pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE”, assim como era chamado na época, passaram a ter direitos de cidadania, garantidos na inserção do mercado de trabalho e sendo assim sujeitos de ação a caminho de uma autonomia. Os sistemas educacionais são responsáveis por proporcionar uma educação igualitária se adaptando às necessidades dos alunos e não ao contrário como acontecia no início do sec. XX, onde eram integrados a uma instituição onde estariam classificados aptos ou não para serem educados. Assim seriam encaminhados devendo adaptar-se à realidade das escolas.

Como conseqüências de mudanças do modo de ver os surdos, no Brasil nessa mesma época podemos de acordo com Freitas (2014) citar pesquisas sobre a Língua Brasileira de

INTEGRAÇÃO ►É uma forma condicional de inserção que vai depender do nível de capacidade do aluno de adaptação ao sistema escolar, porém o esquema se mantém o mesmo. (MANTOAN 1997)

Sinais, onde destacou a da doutora em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dr.^a Lucinda Ferreira Brito abrindo caminhos para aprimorados estudos e adesão ao bilinguismo, visto que “As línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas” (FERREIRA, 2010, p. 2).

Da ideia de educação para pessoas com deficiência e os elementos que promovesse a inclusão houve até a atualidade uma sucessão de estudos e leis, alguns inclusive considerados no Brasil, como ‘Marcos Legais’ pela sua importância na história desses avanços, em especial das pessoas surdas.

Contudo, todas as mudanças que ocorreram no Brasil até 2015, quando foi aprovada a LBI, foi resultado das grandes influências dos encontros internacionais, mesmo quando os grandes eventos não tratassem individualmente de cada especialidade de deficiência.

2.1.2 Movimentos internacionais que refletiram para mudanças no Brasil

Declaração mundial sobre educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien, por ter acontecido na descrita cidade da Tailândia, entre dia cinco e dia nove do mês de Março de mil novecentos e noventa- (5-9 /04/1990), vem reafirmar um compromisso que a mais de quarenta anos fora afirmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos “toda pessoa tem direito à educação”, mas apresenta estatística que mostra que apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para com esse objetivo a realidade ainda é muito insatisfatória, e neste sentido, vem reafirmar no seu Art. 3 que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Mesmo com o termo portador de deficiência, o qual não mais é utilizado, este artigo mostra como este movimento teve influência no que se determinam os documentos conquistados por essas pessoas no Brasil até agora.

Outro marco legal aconteceu na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, através de uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU). A Conferência Mundial de Educação Especial, conhecida como: Declaração de Salamanca, trouxe o

compromisso de mais de oitenta governos, nos quais fez parte o Brasil, onde reafirmam o pacto com a Educação Especial envolvendo: administração, recrutamento de educadores e o envolvimento da comunidade na escola regular dentre outros aspectos, pois “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. (UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PELA EDUCAÇÃO, 1994, p. 1).

O Brasil tem na história dos Surdos essa participação como um avanço importante que tratava dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial, essa declaração teve o objetivo de reafirmar todos acordos sobre igualdade já existentes até ali pelas Nações Unidas, onde declara que:

[...] Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PELA EDUCAÇÃO, 1991, p. 1)

A Convenção da Guatemala, de 28 de maio de 1999, considerado um marco filosófico, veio trazer para os países que fizeram parte dessa ‘Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência’, deu um grande impulso nas políticas públicas do Brasil sendo promulgada por meio do Decreto nº 3956/2001, onde afirma que “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (p. 1).

Neste sentido, essa lei, promulgada pelo governo Brasileiro prevê ações que previnam e eliminem discriminação e promova uma real inserção social, Sendo assim através dessa pesquisa, observamos que foi a partir dessa convenção que novas iniciativas nas políticas públicas do Brasil foram acontecendo nesta última década, quanto a acessibilidade e a inclusão principalmente das comunidades Surdas, quando tem sido adotado um conjunto de ações que vem sendo praticadas junto aos órgãos públicos visando a promoção do acesso das pessoas Surdas aos seus direitos como cidadão e de certa forma, a eliminação de barreiras comunicativas principalmente nas escolas públicas.

Essas determinações se encontram no cotidiano dos surdos entre outras pessoas com deficiências, como algo indispensável, porém ainda de forma arrastada no que diz respeito ao processo de concretização, ou seja, no sentido de unidade dos serviços em todas as escolas públicas.

Para marcar o reconhecimento de que os eventos internacionais influenciaram positivamente no Brasil, surge como um Marcos Legal a Lei nº 10.098/2000 que inicia esse período a ser comemorado por promover os direitos humanos e estabelecer critérios para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência em especial para a comunidade surda, pelo reconhecimento específico de conceitos e direitos que tornaram possível o acesso à comunicação e a informação das pessoas com surdez.

Esta lei é regulamentada em 2004 pelo Decreto nº 5.296, que define deficiência auditiva no art. 5º, “deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras variando de graus e níveis” (BRASIL, 2000).

Os frutos desse decreto para a população surda são bastante significativos. Verifica-se a adaptação dos aparelhos de telecomunicação e da própria programação televisiva. (FREITAS, 2009, p. 2)

Numa sequência de movimentos internacionais, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coréia do Sul, e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva resultando, em 2002 a Lei nº 10.436, que reconhece e legitima a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua da comunidade surda Brasileira e a língua portuguesa, por meio do registro escrito, como a segunda língua, regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005.

Para entendermos melhor o que significa os avanços citados neste capítulo, a nosso ver, responsáveis pela melhoria da vida e da educação dessas pessoas, apresentaremos a seguir uma trajetória geral, em que trata pouco a pouco das pessoas com diferentes deficiências, pois nem sempre foram citadas individualmente e como o envolvimento do Brasil nos movimentos internacionais foram imprescindíveis para tais atitudes e para a elaboração do marco legal brasileiro de 2015, LBI-Lei Brasileira de inclusão ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

2.1.3 Marco legal acerca das pessoas com de deficiências

1961 – Lei Nº 4.024- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de

Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 1). Ainda no seu Art. 89 determina que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Citado no cap. 88 com a expressão “Educação de excepcionais “o atendimento educacional às pessoas com deficiência, vem sem determinar o que realmente é preciso fazer para que essa educação aconteça, ao mesmo tempo em que no Art., 89 manifesta apoio as iniciativas privada que abraçarem a causa, de certa forma se esquivando de assumi-la por completo.

1971 – Lei Nº 5.692- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 1).

Na segunda LDBEN, o texto vem com uma nova expressão, contudo continua sem determinar normas que pudesse unificar um tratamento especial de inclusão na escola regular, deixando ainda como caminho a seleção de quem pode ou não se encaixar a realidade dela.

1988 – Constituição Federal: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:III – “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 25)

Neste artigo, a Constituição Federal de 1988, quando garante a educação básica, inclui no seu inciso terceiro “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, porém não define exatamente de que modo seria feito, deixando de certa forma brechas para um entendimento de possíveis atendimentos também em instituições especializadas mesmo quando os Art. 205 e 206, das garantias a uma educação para todos de forma igualitária, gratuita e com liberdade na forma de aprender. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 26).

Nestes capítulos da constituição são transferidos responsabilidades e deveres também a família e a sociedade em geral, no entanto até hoje estas determinações não são cumpridas como determinadas.

1989 – Lei Nº 7.853- (Pessoas portadoras de deficiência): O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação afirma a obrigatoriedade da inserção de escolas especiais e privadas e a gratuidade nas escolas públicas, no entanto propõem de certa forma uma seleção de quem capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de quem é ou não capaz de aprender. O acesso ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto. Mesmo com uma grande cobertura na acessão social, esta lei não passa o sentido completamente formado de que hoje esperamos de uma real inclusão na educação, já que o sentido de integração mesmo na rede regular remete a ideia apenas de juntar pessoas com deficiência ou não no mesmo ambiente, não determinando as condições de tais ambientes.

1990 – Lei Nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁶, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p 47). Orienta e garante, entre outras proteções, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, que no caso é uma determinação já existente nas leis anteriores.

1994 – Política Nacional de Educação Especial: Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (p. 19).

A palavra inclusão deve remeter sempre a uma busca do fim da exclusão e nesse sentido, o texto continua na pregação seletiva quando propõem uma “integração instrucional”, ou seja, Isso causa uma exclusão de uma grande maioria que não se adaptam à escola regular, sendo encaminhados a instituições especializadas. E neste sentido se aplica abertamente a exclusão e a segregação.

1996 – Lei Nº 9.394 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Em vigor nos anos atuais, essa lei, tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que

⁶ Vale ressaltar que a expressão ‘ portadores de deficiência’ existente neste e em outros documentos já não são utilizados mais ao nos referimos neste contexto, e sim, ‘pessoas com deficiência’.

“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que: “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 10).

Além disso, o texto trata da formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

Intermediando os momentos acima citados e os mais recentes, não especificamente a uma única deficiência, mas a educação inclusiva de um modo geral, essa discussão de certa forma vem sendo debatida nesta lei, porém de modo muito vago, quanto as tais deliberações, onde não se impõem obrigatoriedade e determinações específicas.

2001 – Lei Nº 10.172 Plano Nacional de Educação (PNE): A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino promovendo plena integração em todas as áreas da sociedade.

Com isso vem reafirmar o Art. 208 da Constituição de 1888, fazendo uma estatística e traçando metas para a Educação Especial. A diretriz atual no entanto discute as garantias e a promoção de plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade, levando em consideração duas questões: por um lado o direito dessas pessoas receberem uma educação igualitária e do outro, que está educação aconteça sempre que possível, junto as demais pessoas na escola regular.

Ainda em 2001 a Resolução CNE/CEB Nº 2 (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001) - Conselho Nacional de Educação (CNE) determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (p. 2).

Essa resolução apresenta diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, aonde o Art. 2ª vem fazer apenas um resumo do que os demais já determinaram.

2002 – Lei Nº 10.436/02 A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Esta lei vem legitimar A Língua Brasileira de Sinais - Libras como a primeira língua dos Surdos, enquanto que o português passa a ser sua segunda língua,

não podendo substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Foi regulamentado pelo – Decreto Nº 5.626/05aonde no seu parágrafo único reafirma Libras como meio de comunicação dos surdos e ao mesmo tempo conceitua essa comunicação.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 12).

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada.

Afirma um compromisso e documenta uma coletânea de determinações já existentes em outros documentos novos de diversas épocas que promovem os direitos do cidadão de um modo global.

Conta nesta versão, com do Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos para atender as necessidades de conhecimentos desses direitos das pessoas especiais onde se incluem as pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais- NEE.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Estabelecer como foco a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Planeja e determina metas para o fortalecimento da inclusão educacional de pessoas com deficiências. Ao contrário das metas para as os alunos sem deficiência, não determina especificações sobre o fortalecimento dessa inclusão. No mesmo Decreto nº. 6.094/07 reafirma essas garantias: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (BRASIL, 2007, p. 1).

O texto neste caso, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais

especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Esse documento faz um diagnóstico geral da Educação Inclusiva desde leis que promoveram a inclusão escolar no Brasil ao levantamento de alunos inseridos nesta educação embasando “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.

2008 – Decreto Nº 6.571 Atendimento Educacional Especializado (AEE): Este decreto vem direcionar e especificar o que esperávamos em outros documentos quando determina que: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008, p. 1). Esse decreto reúne artigos específicos de outros documentos como art. 208, inciso III, ambos da Constituição, no art. 60, parágrafo único, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 9o, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que determina diretamente e especificamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido nele como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, ao mesmo tempo em que obriga a união a arcar com todo apoio técnico e financeiro.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/ “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Essa resolução do CNE é como uma extensão do que orienta o Decreto Nº 6.571.

2011 – Decreto Nº 7.611 Educação especial, e o Atendimento Educacional Especializado. “O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes” (BRASIL, 2011, p. 1). Faz novamente um enfoque nas determinações da constituição de 1988 e a LDB de 1996 revogando o decreto Nº 6.571 de 2008 estabelecendo novas diretrizes para o dever do Estado com a educação especial.

2011 – Decreto N° 7.480: À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; (Art. 22).

O Ministério de Educação extingue da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) que passa sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011.

Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

Uma lei que reúne o melhor das partes fracionadas dos passos dados nas leis anteriores. Vem com uma proposta de promover uma inclusão de maneira completa e necessária, contemplando como objetivos a igualdade que promove equiparação de oportunidades e conseqüentemente uma autonomia das pessoas com deficiências, mesmo sabendo que na sua aplicabilidade muito falta para acontecer de forma integrada nas instituições Brasileiras.

Essa trajetória, não deve ter sido nada fácil para as pessoas que precisavam da comunicação não apenas para se expressarem, mas, principalmente, como o reconhecimento da sua existência como igual na vida e na sociedade, como pessoas com direitos e, na educação, como pessoas capazes de se desenvolver.

Para celebrar o momento atual, como uma conquista das pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão- LBI, a Lei 13.146 / 2015, passou por três relatores desde 2013 e entrou em vigor em janeiro de 2016.

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

Esta Lei nos permite observar que de toda trajetória anteriormente apresentada ela representa uma coletânea ajustada de tudo que foi positivamente, mas não eficaz nas leis anteriores em que se tratava sempre da Inclusão das pessoas com deficiência focado no indivíduo com deficiência e muito pouco abordava transformações institucionais para a recepção dessas pessoas. Em contraposição, lacunas principalmente na educação, principal pilar para a transformação para uma real e permanente inclusão foram preenchidas com a LBI.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1)

No seu art. 28 apresenta determinações específicas para os surdos direcionadas a educação assegurando a todos uma educação ampla e igualitária onde garante a educação bilíngue entre outros aprimoramentos dos sistemas educacionais. “I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.”

Neste sentido os aprimoramentos nas condições e determinações de uma verdadeira inclusão vem tratando essas ações como responsabilidade não apenas do Estado, mas incluído a família e toda sociedade como responsáveis por essa educação. “Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 1).

Tendo em vista que a LBI contempla como objetivos: Direito, Oportunidade e acessibilidade, onde entendemos como assegurar direitos, promover equiparação de oportunidades e proporcionar autonomia em todas as esferas, mostra que essa lei vem com uma proposta verdadeira de que inclusão significa deixar para traz a exclusão, a segregação e a integração que fizeram parte dos modos de convivência historicamente conhecidos sobre as pessoas com deficiências.

No entanto, além de políticas públicas, continua sendo necessário uma conscientização constante para que as leis que garantem a pessoa com deficiência sejam cumpridas.

Segundo o IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, mais de 45.9 milhões de Brasileiros declaram ter uma ou mais deficiências, ou seja, 23.95 % da população

do Brasil, e de acordo com o censo escolar 2014 54,8%. Dessas pessoas estão incluídos na rede regular de ensino, onde dessa porcentagem 13 milhões são surdos⁷.

Quando falamos de inclusão que de acordo o significado contido nos dicionários, em latim, ‘includere’ que quer dizer: ‘estar junto, ‘estar incluído em’, percebemos que nas circunstâncias atuais é preciso pensar essa palavra com um sentido mais amplo, pois está no mesmo ambiente não constitui uma inclusão, para tanto além de um ambiente apropriado para um aluno surdo, só uma língua com os mesmos significados proporcionaria essa sensação de pertencimento tão importante para que o mesmo entenda se faça entender no mesmo espaço.

Esta pesquisa está longe de ter um resultado pronto e acabado na vida e educação dos surdos, pois novas histórias boas e não tão boas irão surgir, mas o mais importante é que pessoas serão conscientizadas nessa luta para uma inclusão plena, como um exemplo de que as conquistas continuam, o curso de Licenciatura em *Pedagogia Bilingue* que tem como objetivo principal a formação do educador bilíngue ministrado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) lançado em 2018 em parceria com órgão ligado ao Ministério da Educação. Vem em duas versões, on-line e presencial. Na modalidade de Ensino a Distância (EAD) é uma experiência pioneira na América Latina, foi concebido dentro do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – *Viver sem Limites*.

2.1.4 A língua de sinais como elo para inclusão

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traz no artigo 205, os direitos a educação para todos e determina que é dever do Estado e da família, deixando claro dessa forma, que todas as pessoas devam ser incluídas de modo igual no mesmo ambiente, no entanto, com passar do tempo foi possível perceber que não era algo tão simples e que é necessário muito comprometimento de todos seguimentos responsáveis por essa educação, já que quando falamos em inclusão escolar é dizer que as pessoas com deficiências tenham acesso, de modo igualitário, ao sistema de ensino de acordo com a LBI.

De acordo com Freitas (2009), A relação visual com o mundo gera hábitos igualmente visuais, levando o surdo a construir conceitos, em vários momentos, diferenciados daqueles

⁷ O Inep (2015) considera: Surdez: perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (INEP, 2015).

estabelecidos entre os não surdos. Dado essa particularidade a comunicação entre a Comunidade Surda e os ouvintes é o que se consagraria em uma real inclusão.

O Surdo usa a visão como principal elemento para a construção dos conhecimentos relevantes na sua vida, dentro e fora da escola, por isso se reconhecem como uma comunidade e dentro desse universo cultuam uma cultura própria, a cultura surda que lhes permitem com esse reconhecimento ter uma língua própria.

[...] Ainda hoje há quem, erroneamente, acredite que as Línguas de Sinais são apenas um conjunto de pantomimas, compostas de uma combinação de gestos que permitem aos seus usuários uma comunicação rudimentar. (HICKOK; BELLUGI; KLIMA, 2001 *apud* FREITAS, 2009, p. 23).

A impressão causada a um ouvinte em relação ao usuário da Língua de Sinais, acreditando que estes escrevem no ar ou que os sinais sejam icônicos, é um reflexo do completo desconhecimento ou um preconceito causado pelos mesmos motivos. Sendo uma língua de modalidade viso-espacial, ou seja, que tem seu estímulo visual, é mais que natural que sem conhecê-la ou por falta de profissionais capacitados se insista que um aluno surdo tenha que aprender através do português que é uma modalidade oral-auditivo de estímulo sonoro, porém o que não se pode esperar na contemporaneidade, com essa conquista da comunidade surda é que as escolas brasileiras insistam em continuar numa educação onde as incompatibilidades de compreensão continuem presentes na educação, por falta de sensibilidade dos órgãos públicos ou de pessoas que os representam.

Ao contrário do que se pensa as línguas de sinais são um sistema com estrutura gramatical como todas as línguas faladas. São constituídas de regras definidas, e vários níveis de estrutura linguística além de serem dotadas de riqueza lexical e sofrerem variações linguísticas, neste sentido nos referimos as Línguas de Sinais no plural por não serem universais, além de todos os países possuírem a sua própria língua ainda sofrem variações linguísticas dentro dos seus próprios regionalismos.

Ícônicos ou arbitrário são as formas como são representados os sinais dessa língua descrevendo assim toda complexidade, do pensamento humano e mesmo assim conseguir ser um sistema autônomo das línguas orais (FREITAS, 2009).

Como citado, as discussões sobre as línguas de sinais como línguas é um tema que só bem recentemente vem sido discutido no Brasil, porém muitos estudiosos garantem que seu aparecimento seja tão antigo quanto o surgimento da própria linguagem humana. Segundo

Ramos (2011), o primeiro livro que aborda este tema é datado em 1644, quase quatro mil anos depois do aparecimento dos primeiros livros.

Com essas rupturas, conseqüentemente as línguas de sinais ao longo dos tempos teve seu enfraquecimento natural de uma ausência, causando todo esse impacto de rejeição social e a invisibilidade dentro da sociedade tida como padrão, a qual as pessoas surdas foram submetidas durante toda sua história e durante muito tempo foram vistos como, segundo Freitas, (2009), um defeito ou patologia que os impediavam de exercer sua cidadania.

Sendo necessário nessa discussão que retomemos a participação de Charles Michel de L'Epée, o abade francês que em 1750 surge nessa briga entre o gestualismo e o oralismo⁸ e que se destaca nesse movimento aonde enfrenta uma rivalidade cerrada entre defensores do oralismo enquanto ele incansavelmente defendia o método do gestualismo, tais conceitos se arrastaram por muitos anos deixando um rastro de concepções das pessoas surdas, a surdez e a língua dos surdos.

De acordo com Freitas, (2009), de um lado a corrente oralista que tinha toda a aceitação social, pois para ser aceito o Surdo teria que chegar o mais próximo possível de um ouvinte, tanto na competência linguística oral como no comportamento emocional e cognitivo. Do outro lado o gestualismo⁹ que era presente e natural nos grupos Surdos, porém havia a negação por parte de toda sociedade que insistia em vê-los através de uma cortina. Neste sentido Freitas justifica: “[...] Na verdade, hoje sabe-se que se mascarava a inabilidade dos grupos sociais majoritários em lidar com o diferente” (FREITAS, 2009, p. 30).

Essas divergências chegaram a um extremo quando em 1880, em Milão, a principal deliberação do segundo Congresso Internacional de Instrução de Surdo foi a eliminação da língua de sinais, tendo apresentações de estudiosos como Alexander Graham Bell, um dos responsáveis por convencer que o oralismo seria a melhor forma de educar um Surdo quando no momento apresentava os casos bem-sucedidos desse método. A partir desse momento o impedimento da língua de sinais chegou as escolas e consecutivamente nas igrejas entre outros grupos sociais durando mais de cem anos. Seus reflexos são percebidos hoje principalmente pela ausência de inserção no mundo do trabalho no transcorrer desse tempo.

⁸ Oralismo é um método de ensino para surdos, defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1874-1922) no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada. Surdos que foram educados através deste método de ensino são considerados surdos oralizados.

⁹ Gestualismo ou manualismo é um método de ensino, para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através de uma língua gestual (ou língua de sinais, no Brasil)

Na história dos Surdos, O Congresso de Milão marcou um momento em que eles não se sentiram realmente representados, pois os que lá decidiam o destino da língua que os identificariam a partir dali, estando em uma maioria, ouvintes que defendiam, na verdade suas ideias e métodos que decididamente não faziam parte dos mesmos ideais que eles. Essa decisão teve uma repercussão causando uma ruptura no destino da comunicação das comunidades Surdas durante o século XIX e grande parte do século XX, onde poderíamos entender como um retrocesso diante das lutas travadas na França por um a língua que os identificassem.

Neste sentido, Quadros (2007) discute e apresenta pontos de vista controversos a intenção do congresso de 1880 em Milão naquele momento. De acordo com ela, “A Língua de Sinais deveria ser utilizada como apoio à Língua Oral. Acreditava-se que o método Oral puro deveria ser preferido, porque o uso simultâneo de Sinais e fala teria a desvantagem de prejudicar a fala, a Língua oral falada e a precisão de ideia”. Neste sentido apresenta algumas opiniões de outros autores além das suas, que ao longo dos tempos puderam traduzir o que realmente nos seus pontos de vista acontecera no Congresso de Milão de 1880.

Para Bernard Mottez (1975), o Congresso de Milão transformou a fala em uma forma de comunicação com a finalidade da educação. E para Skliar (1996), a Itália aprovou o Oralismo para facilitar o projeto geral de alfabetização do país como modelo único, nacional e linguístico.

As Ciências Humanas e Pedagógicas aprovavam o Oralismo, porque este respeitava a concepção de Aristóteles: o mundo de ideias, abstrações e da razão era representado pela palavra, e o mundo concreto e material, pelos sinais (QUADROS, 2007).

Quadros (2007) que apresenta e compartilha ideias com outros autores, se posicionando de modo que nos permite com isso, compreender a impressão que todas as comunidades surdas tiveram naquele momento, os diversos questionamentos mostram que houve na opinião dos diversos autores, intencionalidades atendidas no que decidiram na Convenção de Milão de 1880.

Houve por causa da proibição do uso das línguas de sinais acontecida nos anos 80, uma insatisfação por parte dos Surdos que já utilizavam este método, e começaram um movimento intensivando o uso dos sinais, método, que na verdade utilizavam, mesmo que ocultamente, em suas associações. Nesse momento já no século XX, vão as ruas reivindicando direitos políticos e sociais, ou seja, lutavam para ter o direito de votar e poder se comunicar com a língua de sinais.

Ao mesmo tempo em que reivindicam, apresentam na época uma proposta com uma nova abordagem educacional, conhecida como “comunicação” total ou “bimodalismo”¹⁰, que seria a simultaneidade de vários elementos, língua de sinais, alfabeto digital, fala, e aparelhos de amplificação sonora, porém esse amontoado de estratégias e técnicas não era orientado em nenhuma regra. Com esses movimentos o oralismo foi enfraquecendo, mas existia um grande problema em classificar qual seria realmente a língua dos Surdos a ser ensinada nas escolas, pois os múltiplos módulos não seriam possíveis identificar como uma língua. Se referindo ao oralismo, Quadros (2003, p. 38) afirma que “nem todo surdo faz leitura labial e, quando o faz não consegue compreender todas as palavras”

Era uma conquista para comunicação em sinais, porém uma tendência particular para língua oral, assim deixando lacunas nesse método de mistas comunicações, conhecido no Brasil como, português sinalizado.

Com essa mistura de línguas a comunicação dos surdos dentro e fora da escola fica fragmentada, impedindo a uniformidade na comunicação e como resultado, a “comunicação total” perde força, e os grupos continuam em busca de respostas para suas necessidades. Em 1980, passam a lutar por uma língua que os representem como um grupo com suas peculiaridades e novamente entra em discussão a língua de sinais.

O bilinguismo¹¹ tem a língua de sinais como a principal língua da comunidade surda e é por ela que deve-se obter os conhecimentos socialmente construídos, de acordo com a determinação indicada na Lei 10.436 de 2002, já sua segunda língua no caso do Brasil, o português, deve ser utilizada como um elemento de registro e assim como no Brasil, em todos os países seguem essa regra com seus idiomas como segunda língua.

Segundo Quadros, 2007, a partir dessa lei, políticas públicas passam a entrar em vigor de modo a garantir que a Língua Brasileira de Sinais efetivamente funcione “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”. Como consta no seu Artigo 4º Parágrafo único da referida Lei: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1)

Este parágrafo determina que apesar da língua de sinais está garantida aos surdos que os conhecimentos adquiridos por ela, deverão ser registrados pela segunda língua, no nosso caso o português, o qual se denomina de bilinguismo.

10 Bimodalismo é a mescla da língua natural e da língua artificial, no caso do Brasil, a mistura da Libras com o Português, o uso de sinais mais a fala, o que descaracteriza a primeira língua.

11 Bilinguismo: coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, us. alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas.

Como consequência a tudo que fez parte de todo esse processo da língua dos surdos, estudos foram o foco de muitos pesquisadores Brasileiros. Como resposta as pesquisas da doutora em Linguística da universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora Lucinda Ferreira Brito um estudo foi iniciado sobre a Língua Brasileira de Sinais e a adesão ao Bilinguismo, dando espaço para um novo movimento que resulta na Lei 10.436 citada acima, que decreta e sanciona a Língua brasileira de Sinais (Libras), primeira língua da comunidade surda Brasileira. Conceituando no seu Artigo 1º Parágrafo único a língua Brasileira de Sinais.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 1).

A importância da língua de sinais é explicada a partir de como um surdo ver a vida em contato com pessoas apenas ouvinte. “Durante minha infância, no momento da convivência oral, eu não refletia sobre a existência das pessoas e me sentia único no mundo, solitário; nem imaginava a realidade do mundo”. O mundo ouvinte preto e branco para mim, mas Mundo Surdo é um colorido vivo e alegre. Rafael Ferraz (2009)

No entanto, podemos perceber que lidar com as diferenças não é algo que ficou pra trás, por mais que se tenha amenizado com o passar do tempo, eternizar-se também, em pleno século XXI, dado a importância dos avanços que a passos tão duros e lentos foram conquistados por eles e ainda seguem em não sair do papel de maneira satisfatória e quando sai é como resultado de lutas e não por obrigatoriedade não tirando também a parcela de responsabilidade que nós como ouvintes praticamos todo tempo, esperando apenas por políticas públicas e esquecendo de nos perceber como deficientes nesta comunicação que nos torna incapazes de inserir e sermos inserido também nesta comunidade Surda.

2.2 Afetividade como suporte na vida de um aluno surdo

Dentro deste contexto vemos a importância da afetividade tanto nos direitos conquistados, em sentido de políticas públicas e práticas sociais, quanto em todo processo de aquisições da formação da pessoa com deficiência dentro e fora da escola. É essa afetividade que acreditamos romper barreiras e que dão suporte no enfrentamento aos desafios, no que se refere as fragilidades encontradas nas nossas escolas Brasileiras, nos referimos assim, por

acreditar que essas deficiências não sejam uma particularidade das escolas da nossa cidade em questão.

Pais ou responsáveis por pessoas com surdez sabem as dificuldades que enfrentaram e enfrentam para conseguir uma escola adequada para o ingresso e permanência dos seus filhos. Podemos identificar posteriormente alguns desses problemas na fala de uma mãe quando afirma que a afetividade foi e tem sido a maior arma na sua luta para que leis sejam cumpridas na escola pesquisada para a realização deste trabalho

A afetividade teve grande relevância nos estudos de Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), sendo, para este autor, muito importante na justificativa do processo evolutivo do ser humano, porém foi com o francês Henri Wallon (1879-1962) que segundo SALLA, 2011 aprofundou-se nessa questão. Como educador teve um olhar direcionado as contribuições da afetividade no processo do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Dantas (1992), o ser humano é afetivo por excelência. É da afetividade que se diferencia a vida racional. No início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas. Ao longo do desenvolvimento, a reciprocidade se mantém de tal forma que as aquisições de uma repercutem sobre a outra.

Segundo a autora, para Wallon, não há nada mais social do que o processo pelo qual o indivíduo se singulariza, em que o eu se constrói alimentando-se da cultura, sendo que o destino humano, tanto no plano individual quanto no social, é uma obra sempre inacabada.

Ao estudar o desenvolvimento cognitivo da criança, Wallon não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada, defendendo assim a importância da afetividade nas aquisições do conhecimento: “o espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento”. (WALLON, 1975, p. 40).

Com esta visão, Wallon deixa a entender o quanto o aprender tem a ver com o sentimento de pertencimento do aluno naquele ambiente e a certeza que o outro ali presente, como o professor ou intérprete, neste caso, acreditam na sua capacidade e por esse motivo estão ali para se completarem.

Segundo Dantas (1992), na psicogenética¹² de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, ou seja, ela tem uma grande importância no processo do desenvolvimento de um modo geral.

Experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos) que para Wallon, podem ser internos ou externos, positivos ou negativos, é para Wallon fazer dessa pessoa um ser afetivo. Pois a capacidade individual de sentir esses sentimentos é o que é chamado por ele de afetividade.

De acordo Dantas (1992), para Wallon a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. A emoção é instrumento de sobrevivência típico da espécie humana. Pois, segundo Wallon, a atividade emocional é simultaneamente social e biológica. Através da mediação cultural (social), realiza a transição do estado orgânico para a etapa cognitiva e racional (DANTAS, 1992, p. 156).

Na educação, podemos perceber a importância da existência desse sentimento quando profissionais enfrentam dificuldades e conseguem mesmo assim transformar essas barreiras e conseguirem um bom desenvolvimento desses alunos. Colocado a afetividade não apenas como sinônimo de amor, carinho, mas como algo que afeta o outro transformando este sentimento em um estímulo para se colocar no lugar do outro e proporcionar melhorias na vida dos alunos com deficiências ou não, é o que movem algumas pessoas envolvidas nesta pesquisa.

A palavra afetividade no seu sentido amplo está mais do que presente em tudo que queremos apresentar a partir desse trabalho quando nos referimos a educação de alunos surdos. Neste sentido a educação e os envolvidos nela devem entender a afetividade como sinônimo de 'acreditar' que o surdo é capaz de aprender, de se comunicar, ter boas ideias, tomar decisões e quanto aos que os rodeiam proporcionar oportunidades para que isso aconteça, ouvindo, repensando seus métodos e se colocando no lugar do outro. É claro principalmente se capacitando.

Essa responsabilidade é uma atribuição de todos nesse universo escolar, entretanto não é um fato, já que as capacitações dos profissionais envolvidos como podemos perceber, não é ainda uma realidade geral como contempla LBI no seu Art. 16: nos programas e serviços de habilitação e de reabilitação para a pessoa com deficiência, são garantidos: “[...] IV - capacitação continuada de todos os profissionais que participem dos programas e serviços.” (BRASIL, 2015, p. 1).

12 A teoria psicogenética é um modelo explicativo que estabelece as relações existentes entre a mente (a psique humana) e a origem (a gênese) dos processos evolutivos que se desenvolvem no indivíduo.

Por essas razões é possível acreditar que a afetividade esteve presente em cada pessoa envolvida para que a estruturação do Estatuto da Pessoa com deficiência acontecesse, assim como bem lá atrás, quando o francês L'Épée no século XVII, insistiu na ideia de que eles seriam capazes de aprender e que para isso, seria realmente possível uma comunicação através de sinais. A afetividade esteve sempre presente no momento em que os surdos foram motivo de pesquisa por serem descobertos como pessoas capazes.

Nesse intuito vale apenas salientar que após sua morte, L'Épée, (Charles Michel de L'Épée: 1712 -1789) recebeu da Assembleia Nacional Francesa, o título de “Benfeitor da Humanidade” e como reconhecimento do seu empenho foi declarado que “os surdos têm direitos, de acordo com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” e declara no seu artigo primeiro que afirma: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum” (FRANÇA, 1789).

Sendo assim podemos perceber que esta pesquisa nos dar sinais que a afetividade e sua importância na educação, mesmo tema com discussões tão recentes, já moviam pessoas na comunidade surda a séculos atrás.

Desta forma, atualmente e com certa relevância na educação o sentimento que hoje apoiado no conceito de Wallon, conhecido como afetividade, é um sentimento responsável pela história da vida dos surdos, onde sua teoria defende que para o desenvolvimento do homem não basta apenas inteligência e dimensão motora, mas com as mesmas importâncias as questões afetivas.

E através dessa afetividade que os alunos, professores e intérpretes devam criar uma relação de amizade e confiabilidade que lhes resultem no sentimento de pertencimento do mesmo objetivo, aprender com o outro.

Como afirma Freire (1996), Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, nos remetendo neste sentido, que a afetividade tem sido um elemento essencialmente importante na construção das inter-relações dentro da sala de aula com crianças surdas, superando assim, em alguns ambientes onde a ausência de profissionais com formação específica, justificam as maiores dificuldades na inclusão, Podendo compreender melhor essa afirmação na fala dos entrevistados posteriormente analisados.

Para justificar quando demos ênfase ao intérprete nessa relação afetiva na questão do ensinar e do aprender, pretendemos dizer que a, ausência de profissionais e a falta de formação dos mesmos em algumas escolas, em que alunos surdos são incluídos, justificam uma das maiores dificuldades da inclusão no seu sentido integral, como determina a LBI-Lei Brasileira

de Inclusão: “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015, p. 1).

A falta de capacitação dos professores indispensáveis para essa comunicação tão necessária para criar uma interação na sala de aula e conseqüentemente para a aquisição do conhecimento desses alunos promove uma redução considerada na relação entre professor e aluno, fazendo com que na maioria das vezes o intérprete assuma um papel diversificado na sala de aula, estruturando assim uma relação diferenciada.

Para a aquisição do conhecimento tido como formal no ensino regular surge a necessidade da presença do profissional intérprete de línguas de sinais, pessoa apta e responsável por essa mediação entre o aluno e professor e vice-versa; com essa função torna – se este profissional, indispensável na medida em que a educação seja oferecida com as mesmas condições e qualidade para todos neste mesmo ambiente.

Este personagem tido como indispensável para essa inclusão se torna o elemento mais importante para o conhecimento do aluno surdo, pelo menos até que todos profissionais da educação se adéquem para essa missão. Tendo em vista a carência de conhecimentos da língua de sinais nos demais responsáveis por tal função é claro.

Temos o intérprete no Brasil, um profissional, com uma história muito recente e que vem a criar força na sala de aula quando os Surdos se reconhecem como uma comunidade deixando de ser apenas números dentro de uma estatística, notados através das lutas que ao longo dos tempos, travada principalmente pelos seus familiares em busca de ajuda para seus filhos. Conquistam como resultando, direitos, uma língua própria e o profissional para intermediá-la entre os envolvidos em todas as áreas públicas e em especial nas instituições educacionais.

O ILS é aquele profissional mediador da comunicação principalmente, quando de sua atuação em sala de aula, local em que a sua tarefa de mediar o conhecimento cria um elo entre culturas distintas, principalmente, entre aqueles que vivem em contextos de línguas diferentes (QUADROS, 2004, p. 65).

Sendo essas algumas das questões que permeiam o mundo escolar com crianças surdas inseridas e comparando essa realidade ao que contemplam os documentos que foram resultados dos avanços conquistados até hoje, sim, é necessário que, porém, não nos conformemos para que cada passo não seja apenas mais um avanço e sim, um complemento para a grande vitória

que é as determinações saindo dos papéis e se tornando realidade na escola e na vida dessas pessoas.

Dada a importância de tal relação e o que vimos como conceito de Wallon sobre afetividade, mostra a reciprocidade afetiva que existe entre eles. Pelos menos foi o observado na escola pesquisada e que será descrito no item seguinte

3 METODOLOGIA

Entendemos a metodologia como um estudo de métodos para alcançarmos o objetivo da pesquisa, sendo assim ela vem detalhar todas as ações de maneira minuciosas utilizadas no decorrer do trabalho de pesquisa.

Assim, como denomina Calado (2004, p. 57): A metodologia de um trabalho científico define a forma a ser (no caso de projetos) ou que foi (no caso dos relatórios de pesquisa) utilizada para a realização do mesmo. Trata-se de elucidar qual o tipo de pesquisa, seu universo e amostra, quais serão (ou quais foram) os sujeitos da pesquisa, quais serão (ou foram) os instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como esses dados deverão ser (ou foram) tratados e em quanto tempo o estudo será realizado (quando se tratar de projeto).

Nesta perspectiva Lakatos e Marconi (2003. p. 17), definem a importância da metodologia para o pesquisador como “a Metodologia Científica, mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias”.

Utilizamos o método indutivo para a efetivação da pesquisa com base no conceito em que Lakatos e Marconi, (2003. p. 17), definem que “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida”.

Perante o que nos propusemos com esta pesquisa, já citada anteriormente neste trabalho, partimos da necessidade de compreender melhor como ocorrem as relações distintas diante de tantas adversidades no ambiente escolar para que possa se transformar em uma verdadeira inserção entre alunos surdos ou não, dentro e fora da sala de aula de uma turma do 5º ano de uma escola municipal situada em Bom Conselho-PE.

3.1 Tipo de pesquisa

Para realização desta pesquisa, utilizamos a pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, e de cunho qualitativo onde o investigador deve conceituar as inter-

relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado de acordo com as mesmas autoras.

Para tanto, foram utilizados como instrumentos de pesquisa, a observação e a entrevistas semiestruturadas, que para Ludke e André (2012) definem a observação como instrumento de investigação científica, mas para que isso ocorra, segundo as autoras, deve ser controlada e sistemática, havendo um planejamento e uma preparação do observador e a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, e por ser semiestruturada, o entrevistador não se detém apenas as questões previamente selecionadas. Neste último momento, no campo, foi realizado as entrevistas, antecedidas da apresentação e explicação do objetivo da pesquisa e a autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE previamente elaborado. Tendo para tanto como objetivo compreender o sentimento que move os sujeitos nessa relação e os resultados destas, em uma escola de ensino regular em Bom Conselho-PE.

3.2 O campo da pesquisa: caracterização

A pesquisa iniciada em 2018, foi efetivada e concluída em 2019, em uma escola Municipal de Bom Conselho/PE, funciona nos horários da manhã e tarde com o Ensino Fundamental. A escolha desta escola aconteceu por obter informações através da Secretaria de Educação do município sobre a particularidade dela, pois nela se concentra a maioria das crianças surdas na fase do Ensino Fundamental. É uma escola que já tem uma melhor estrutura em relação as demais segundo relatos também da direção, que posteriormente poderemos perceber na sua fala. Nesta escola o histórico da presença de estudantes surdos frequentando o ensino fundamental, não é uma exclusividade, este atendimento também se estende a outros alunos com os mais diversos tipos de deficiências.

Devido ao curto tempo determinado pela escola, só foi possível realizar 3 (três) momentos de observações, tendo a participação de uma professora, do intérprete e de 2 (dois) estudantes surdos.

Um dos critérios para atender as necessidades propostas para a pesquisa era ser uma sala de aula composta por estudantes ouvintes e surdo(s), professor e intérprete, pois buscamos compreender como ocorre o processo de interação entres os estudantes surdos com os demais.

O estudo de campo foi planejado para ocorrer durante um mês, em aulas intercaladas de acordo com a organização do plano de aulas e atendimento desses alunos na sala do AEE, que

ocorreram em horários diferentes. Foram, no entanto, realizadas 3 observações na sala de aula do 5º ano do ensino fundamental, consecutivamente duas observações na sala do AEE e respectivamente às análises de documentos referentes ao planejamento dessas aulas, no intuito de observar a forma prática daquilo que foi planejado ou descrito pelas pessoas diretamente ligadas a estes alunos surdos. A sala descrita acima continha 20 alunos matriculados, dentre eles, 2 alunos surdos, com faixa etária de 12,14 anos, a professora regente e um intérprete.

De acordo com critérios éticos, as identidades dos participantes e da escola onde foi realizada a pesquisa serão mantidas em sigilo, ganhando assim, uma nova identidade, a fim de preservar os participantes como sugere Flick (2013, p. 211) “os leitores de uma publicação não devem ser capazes de identificar os indivíduos como entrevistados”.

Desse modo, renomearemos os estudantes surdos de estudante 1 e 2. A professora, estaremos chamando-a de Maria, o intérprete de José, e a mãe de um dos alunos de Rosa.

Por fim, os dados das entrevistas bem como os relatos de observação passaram por uma última análise para que pudéssemos chegar às conclusões quanto às hipóteses previamente elencadas nos objetivos desse projeto.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante dos obstáculos ainda existentes na inclusão de pessoas surdas nas escolas de cidades pequenas, que acreditamos não ser uma particularidade das escolas da cidade em questão citada neste trabalho, vemos a afetividade como suporte nas relações para amenizar as barreiras necessárias para se chegar o mais próximo possível a uma inclusão. Sendo assim, diante do que vimos, apresentaremos o que foi observado na pesquisa de campo e em seguida que pensam as pessoas envolvidas nesse contexto, neste sentido afirma Vasconcelos (2018):

Assim, apesar das idas e vindas, avanços e retrocessos, em meio a tantos desafios chegamos ao século XXI com algumas conquistas políticas e transformações legais e sociais desenhando um novo cenário para a educação das pessoas surdas no estado de Pernambuco no país. Entretanto, é preciso permanecermos atentos, pois muitas lutas ainda terão que ser travadas, muitas ações precisam ser revistas e melhoradas, muito ainda se tem a fazer. O futuro precisa ser melhor! (VASCONCELOS, 2018, p. 210).

4.1 Observação em sala de aula

Realizadas em dias alternados as três observações aconteceram em uma turma de 5º ano do ensino Fundamental, como também as duas observações do atendimento extrassala que aconteceram em dias e horários diferentes. Foi percebido que a chegada dos alunos surdos um pouco depois dos demais se faz constantes, já que ambos residem na área rural da cidade, deixando claro que apenas nessa escola se concentra os alunos de ensino fundamental com essa deficiência.

4.1.1 Primeira observação

O intérprete como de rotina já se encontra na sala e é ele que faz o acolhimento desses alunos, os colegas e a professora se manifestam com sorrisos demonstrando uma boa receptividade enquanto que apenas o intérprete lhe cumprimenta com a língua de sinais desejando um bom dia.

As carteiras dessa sala são colocadas em duplas, o mesmo com as dos surdos, que tem o intérprete colocado em uma cadeira na posição frontal das bancas e virado para professora. Localizada na linha da frente e bem próximo à porta.

A professora começou o diálogo com os demais alunos um pouco antes dos alunos surdos chegarem, os quais não demoraram muito, no entanto, a mesma já havia pedido aos demais para copiarem o ‘cabeçalho’ nos cadernos, onde constam o nome da escola, data e a aula que será ministrada naquele momento. Pelo que observamos é um ato de rotina, pois ao chegar já copiou do quadro. A aula em questão era de português e o assunto, ‘pontuação’.

Enquanto isso, o intérprete passa o que está acontecendo e ao mesmo tempo respondendo a perguntas paralelas do aluno 1, que se mostra muito inquieto, porém para o intérprete não parece surpreso com seu comportamento querendo interagir o tempo todo com os colegas ao redor e sendo chamado a atenção o tempo todo por não querer se utilizar da língua de sinais de maneira formal, se comunicando apenas de sinalizadores. Já o aluno 2, um pouco mais velho, muito concentrado na aula e no que a professora apresenta e o intérprete lhe passa. “No que se refere ao intérprete de libras educacional, existe uma linha muito tênue e difícil de ser visualizada, que é a delimitação da função deste profissional em relação à função do professor regente da turma” (SILVA; FERNANDES, 2011, p. 897).

Ainda de acordo com as autoras Silva e Fernandes (2011, p. 897) essa situação se agrava pelo desconhecimento da comunidade escolar de qual é a função do intérprete educacional, sendo que até este próprio profissional sente-se confuso quanto a sua função.

Seguindo a rotina foi feita a chamada e em seguida, o pedido os cadernos das atividades de casa para correção. Dando continuidade à aula, foi feita uma leitura deleite com o título 'A galinha Ruiva'. O intérprete acompanha a leitura simultaneamente, enquanto a professora se dirige apenas aos demais alunos. O aluno 2 sendo mais aberto a aprender a língua de sinais, compreende a história, já o aluno 1 insiste em interromper várias vezes por não conhecer bem ainda a língua de sinais tendo dificuldades de compreender alguns sinais, ao ser respondido ria e se divertia.

Não foi observada uma verdadeira interação, pois é como se a sala fosse dividida em dois grupos e a professora e o intérprete tivesse o compromisso de comunicar cada um a sua parte. Sendo assim como é defendido por Vygotsky, o desenvolvimento da criança surda se dá pelo processo social, ou seja, pela interação com o outro como descreve Góes (2002).

O intérprete esteve sempre bem próximo dos dois alunos, orientando a atividade que foi colocada no quadro, traduzindo em libras as escritas não compreendidas, enquanto a professora ao ser chamada algumas vezes pelo intérprete esclarece alguma coisa dirigida a ele e não aos alunos. Neste caso coube a ele compreender e encontrar maneiras de esclarecimento para os alunos surdos. Neste sentido, temos que concordar com o que defende Lopes (2007), é de suma importância à compreensão do professor fundamental para necessidade linguística do estudante surdo contribuindo com o acesso ao conhecimento, conhecimento esse que muitas vezes só há com uma formação continuada na área.

Como é previsto na LDB (1996) a obrigatoriedade da presença de um intérprete na sala de aula, podemos perceber que apenas essa presença não será suficiente eficaz na promoção da inclusão.

Diante disso foi constante a observação da tentativa dos alunos ouvintes em querer se comunicar com os surdos como foi constante e a tentativa do intérprete em atender essas necessidades tão louvável. Foi possível perceber isso, tanto na sala de aula como no intervalo, onde ele se coloca à disposição para orientar como seriam as brincadeiras, pois o aluno 1, não abre mão de interagir com os colegas o tempo todo e tem isso como uma particularidade que lhe diferencia muito do aluno 2 que se mantém mais isolado.

Assim sendo durante o intervalo, entre um momento e outro da brincadeira são os alunos ouvintes que procuram o intérprete para saber como dizer alguma coisa e é nesse momento que todos correm para aprender aquela expressão, mostrando o quanto é grande a vontade desses alunos de esta não apenas no mesmo espaço, mas de falar a mesma língua quando necessário nas suas comunicações.

Voltando do intervalo, a aula ocorreu como planejada. A disciplina foi Ciências e o assunto sobre o corpo humano (tecido), houve dificuldades na interpretação sobre o assunto, onde o intérprete fez algumas anotações que posteriormente como de costume voltava ao assunto para suprir tais lacunas deixadas na interpretação e compreensão dos alunos, já que a professora também não tinha naquele momento como auxiliar estes alunos. Quanto a aula anterior (português), o intérprete alega que os mesmos não conseguiram entender as pontuações, já que os mesmos só as entendem nas expressões faciais.

4.1.2 *Segunda observação*

Na segunda observação, se repetiu a rotina da sala inclusive o acolhimento dos alunos surdos apenas pelos intérpretes e alguns alunos que se mostravam muito receptíveis a eles, ficando assim muito inquietos e felizes com a chegada deles. A aula neste dia fora de matemática e o assunto Expressão Numérica (adição/subtração). Não foi fácil para os alunos ouvintes, então podemos dizer que pelo que observamos para eles muito mais difícil.

De acordo com Said, (2016), o autor afirma que é fundamental que o aluno se sinta realmente inserido e isso só será possível se os outros colegas forem receptíveis. Neste caso é importante que a coordenadora mobilize e conscientize os demais alunos na importância que eles tem neste processo de inclusão.

A busca de sinais significativos para facilitar a compreensão dos alunos era bem claros e mais claro ainda era a função ali do intérprete, que, interpretava orientava e ensinava ao mesmo tempo. E mais uma vez tivemos a certeza de que a professora de matemática, mesmo tendo uma pequena noção de Libras não conseguia ajudar muito quando solicitada sua presença, mais uma vez percebemos que se dividiam ela e o intérprete entre os ouvintes e surdos dentro daquela sala. E as dúvidas ficaram mais uma vez para o intérprete resolver.

Os momentos seguintes se repetem, sem nenhuma alteração, inclusive no intervalo a boa vontade do intérprete prevalece para que estes alunos consigam interagir o máximo possível com as outras crianças.

4.1.3 *Terceira observação*

Neste momento da terceira observação podemos dizer que de diferente apenas uns textos tirados da internet foram passados pela professora, esses textos eram a história lida nas salas

traduzidas na língua de sinais, no entanto foi passada apenas para os dois alunos surdos e não para todos alunos como esperávamos.

Foi de fácil observação que a tentativa dos alunos ouvintes em querer se comunicar com os surdos é constante e a tentativa do intérprete em atender essa necessidade é muito elogiável. Foi possível perceber isso no intervalo, onde ele se coloca à disposição para interpretar as brincadeiras, pois o aluno 1, não abre mão de interagir com os colegas o tempo todo. Assim sendo entre um momento e outro da brincadeira são os alunos ouvintes que procuram o intérprete para saber como dizer alguma coisa e é nesse momento que todos correm para aprender aquela expressão, mostrando o quanto é grande a vontade desses alunos de esta não apenas no mesmo espaço, mas de falar a mesma língua quando necessário.

4.1.4 *Observações na sala de AEE*

A 4° e 5° observação ocorreram em dias alternados e horários também diferentes na sala de AEE, chamado pelos profissionais de atendimento, era conduzido por uma intérprete, uma professora polivalente, e uma psicopedagoga. Observamos, no entanto, que aquele encontro semanal funcionava como um reforço, ou seja, um momento onde os alunos surdos inclusive do ensino médio que se concentra em outra escola e outras crianças desta mesma escola, mas que não são acompanhadas por interpretes e sim por auxiliares de sala que tem alguma noção de Libras, se encontram para entender através recursos como, materiais didáticos coisas que na sala deixaram lacunas de compreensão.

Esta sala, composta por uma mesa no centro da sala, estantes com livros, jogos e outros materiais didáticos e uma lousa. Nas paredes o alfabeto em libras dando ao ambiente, seu verdadeiro significado. Tem como estrutura física, um espaço a nosso ver um tanto pequeno, no entanto, lá se encontra reais recursos necessários para diminuir as lacunas deixadas na sala de aula.

Sobre as ações de inclusão desenvolvidas nas escolas, a GEDH estabelece que a Matrícula dos estudantes com deficiência deve ser realizada na classe comum do Ensino Regular, que também devem frequentar, no contra turno, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (VASCONCELO, 2018).

Nessa etapa a coordenação deve providenciar a capacitação da equipe de AEE, de preferência com visitas às APAEs locais, e outras escolas de educação especial, como escola para surdos e instituições de apoio a deficientes visuais (SAID, 2016).

4.1.5 Professora Maria

Todas as informações foram declaradas por uma professora, que atua atualmente em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Bom Conselho, PE, onde estão inclusos dois alunos surdos.

Perguntando sobre sua formação, respondeu que é especialista no ensino de língua portuguesa e suas literaturas. Já atua na profissão há 11 anos e teve sua formação e uma pós na Universidade de Pernambuco.

A mesma quando perguntada se tinha algum conhecimento em Libras, foi clara quando diz que nunca fizera nenhuma capacitação nesse sentido e em se tratando do seu parecer sobre inclusão diz ser necessária, porém necessita de bastante melhoras, no entanto não deixa claro quais.

Ao ser perguntada se adota alguma metodologia diferenciada com os alunos surdos, respondeu que na falta do intérprete desenhava o que 'era possível' no quadro e afirma que sem ele é impossível a inclusão dos surdos. E que num contexto geral o uso de uma língua diferente impede uma interação melhor, ou seja, o pouco conhecimento de Libras ajuda, mas não o suficiente. É importante que o professor saiba pelo menos o básico da língua de sinais, mas não deixa claro sua intenção ou dificuldades para se capacitar.

Alega utilizar atividades avaliativas adaptadas encontradas na internet, quando foi perguntada como era feita a avaliação dos alunos surdos, no entanto durante as observações não foi possível participar desse momento.

Diante de tudo alega que seu maior desafio é obter o conhecimento em Libras e que a inclusão de pessoas com deficiências auditivas ainda está muito distante do ideal.

Percebe-se na fala da professora que não existe uma menção na participação da coordenadora pedagógica no planejamento das aulas desses alunos, como também no seu planejamento diário não foi observado materiais específicos para as atividades dos alunos surdos, apenas em algum momento da pesquisa uma das professoras que já não se encontra na turma, pois a pesquisa se iniciou no ano anterior, apresentou um texto, segundo ela, retirado da internet. Sendo assim estes alunos tem dependido exclusivamente da compreensão, interpretação e orientação do intérprete para tirar suas dúvidas.

Neste sentido afirma Said (2016), que é necessário que essa equipe esteja presente na escola em horários diferentes da aula, para acompanhar e aplicar técnicas que desenvolvam a

capacidade cognitiva, ou seja, a capacidade de aprender desses alunos, enquanto o coordenador deve se encarregar articular e orientar os professores regulares a prepararem suas aulas inclusivas.

Neste sentido, foi observado a ausências no horário contra turno, quando acontece o encontro na sala do AEE, tanto da professora quanto do intérprete que acompanha estes alunos na sala de aula, onde são atendidos por outra intérprete, uma psicopedagoga e outra professora que não é a professora que os acompanha.

4.1.6 *Intérprete José*

O intérprete o qual chamaremos de José, tem a função de intérprete de Libras como profissão há um pouco mais de um ano, junto a Secretaria de Educação de Bom conselho, no entanto já a mais de quatro anos segundo ele, atuava na igreja a qual faz parte há mais de quatro anos.

Quando perguntado sobre sua formação respondeu que tem o ensino médio e teve seus cursos: básico, intermediário e avançado de Libras, oferecido pela igreja, via satélite ministrado através de um curso da cidade de Vitória do Espírito Santo. Teve como especialização o curso de Proficiência em Libras pelo CAS¹³ (Centro de Apoio ao Surdo – Recife/PE). Atua desde do ano 2018 em uma turma de 5º ano do ensino regular, do município de Bom Conselho/PE, onde acompanha dois alunos surdos. Além da escola continua atuando na igreja onde é um membro. “No contexto da inclusão escolar, os CAS atuam junto às escolas com Salas de Recursos Multifuncionais, como centro de referência e apoio aos sistemas de ensino” (BRASIL, 2011, p. 16).

De acordo com Quadros (2004, p. 27) o intérprete é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e é qualificado para desempenhar a função de intérprete. A Lei Federal, 12.319 - Profissão de Tradutor e Intérprete Libras de 1º de setembro de 2010, determina no seu Art. 4º que a formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada entre outras determinações: “Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III” (BRASIL, 2010, p. 1).

13 Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS têm por objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais acessíveis.

O inciso ao que o parágrafo único se refere reconhece neste caso o certificado ao qual nos referimos que o intérprete é credenciado. E nesse sentido concluímos sua legitimidade. “III cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação” (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse sentido podemos concluir que a formação do profissional em questão se encontra dentro do padrão ético exigido pelo Código de Ética que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).¹⁴

Ao contrário do Decreto nº 5.626/05, que no Artigo 17, determina que a formação deste profissional deva ser reconhecida através de curso superior, para o exercício da função em sala de aula na educação de estudantes surdos (BRASIL, 2005). No entanto, acreditamos que a realidade das escolas brasileiras e a necessidade desse profissional de função tão necessária foi repensada e neste caso sua atuação é legal em se tratando do Ensino Fundamental com seu certificado de proficiência.

Diante do que foi observado na atuação do intérprete foi perguntado sobre sua função dentro da sala, e perguntamos se sua atuação enquadra com a real função de um intérprete sua resposta foi rápida e clara, onde afirma que são contratados como intérpretes, (tanto ele como a outra interprete da sala do AEE) mas atuam na maioria das vezes como instrutor dentro da sala de aula, onde deveria ter outro profissional, no caso no contra turno, nas turmas desde os anos iniciais, já que na cidade não há escola bilíngue, justificando a dificuldade de compreensão por esses alunos, por não conhecerem os sinais.

Reconhece que a inclusão não é apenas trazer uma pessoa com deficiência para o ambiente com pessoas que não tem deficiência, mas trazer de forma igual, participativa, adaptando, é claro, para que de forma o mais próximo possível daqueles sem deficiência e conclui, ‘A inclusão é quando esses alunos percebem que participam de tudo que os outros participam’.

art. 1º: é instituída a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

14 Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

Incluir neste sentido, não se resume apenas a estar no mesmo ambiente, mas ter as mesmas oportunidades, e para que isso aconteça é necessário que todos façam o possível para desenvolver a afetividade tão importante para entender melhor as necessidades das pessoas surdas auxiliando e promovendo a autoestima dentro e fora da escola.

Ainda no sentido de entender como acontecem as relações na sala de aula perguntamos sobre a interação entre alunos, professora e ele e o mesmo respondeu que por uma necessidade dele recorre muitas vezes, mas o interesse da professora em aprender um pouco sobre os sinais e as estruturas da língua de sinais ajudaria muito.

Reconhece que a escola a escola é inclusiva, pois é acessível as pessoas com deficiência e que também proporciona eventos que promovem a interação dos funcionários. Neste sentido podemos perceber uma contradição quando existe a dificuldade de interação na sala de aula, o acumulo das suas atribuições e o pouco conhecimento de Libras existente em alguns funcionários, que justificam, segundo ele o aprendizado dos alunos surdos. Afirma a importância de Libras no contexto escolar, pois a formação do estudante surdo depende disso, do contato com a Libras, porém reforça que só uma minoria tem alguma noção da língua de sinais, alegando ainda que a escola abre espaço e proporciona incentivo para que não só os professores como outros funcionários aprendam Libras.

Quando perguntado sobre as dificuldades dos alunos com as práticas pedagógicas, respondeu que existe uma diferença no aprendizado sim, quando a professora tem noções da Libras, que foi o caso do ano de 2018 quando eram duas professoras e uma tinha essa noção, o que facilitava bastante a compreensão dos alunos.

Sobre preconceito, alega que essa barreira foi quebrada, que hoje os Surdos são muito bem-aceitos pelos alunos ouvintes apesar das dificuldades de comunicação, a qual ele faz o possível para ajudar, inclusive em algumas ocasiões fora da escola como é o caso de uma consulta médica.

Para finalizar perguntamos qual seu maior desafio o qual respondeu que seria ver essas crianças aprender a língua de sinais para quando chegar a escolar a preocupação do intérprete ser apenas na interpretação do que a professora está passando para que se torne mais fácil seu aprendizado e de maneira mais próximo possível acompanhar seus colegas ouvintes

4.1.7 Mãe (Rosa)

Podemos perceber que na fala da mãe está à representação das outras mães de alunos surdos que em silêncio passava pela mesma situação, primeiro a descoberta da deficiência de seus filhos depois a sensação que não podem fazer nada para ajudá-los e depois a negação dos direitos conquistados e pôr fim a negligência dos órgãos responsáveis por atendê-los.

Quando perguntamos como se deu seu primeiro contato com a comunidade surda, é interessante como isso aconteceu, porque alguém muito próximo seu é surdo no caso de Rosa o seu filho. A inquietação a partir daí se generalizou como algo que a afetou e de forma voluntária se formou uma corrente de solidariedade e luta, foi assim que aconteceu com Rosa.

Quando perguntamos sobre sua formação, nos surpreende o quanto a educação a transformou quão grande se tornou nessa batalha que parece não ter terminado, mas já amenizou. Como afirma Freire, (1996), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Pois foi através da orientação de uma professora da EJA Campo que descobriu os direitos adquiridos e que vinham a tantos anos adormecidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar nos resultados deste trabalho que as dificuldades apresentadas nos ambientes escolares como a falta de capacitação dos professores e demais funcionários para lidar com a comunidade Surda, se apresentou como a principal causa que dificulta a interação entre eles e conseqüentemente seu desenvolvimento. Contando para amenizar essa adversidade foi observado que a atenção do interprete de Libras que ultrapassa muitas vezes os muros da escola é muito presente. Contudo, foi possível perceber também que a afetividade no sentido de atenção se faz presente, tanto nos profissionais diretamente ligados a eles, mas também na qual podemos enaltecer familiares dos alunos responsáveis diretamente pela conquista deste profissional na sala de aula, indispensável para o desenvolvimento desses alunos, tendo em vista os direitos a uma educação igualitária garantida uma vez pela constituição brasileira de 1988 e mais recentemente e especificamente em 2015 pela Lei Brasileira de Inclusão, também conhecido como o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Visto isto, a partir das informações prestadas pelos os sujeitos da pesquisa que atuam neste contexto escolar e com base nos estudos e as contribuições teóricas, é notório que a afetividade presente na relação do intérprete de Libras entre outros personagens dessa pesquisa, são responsável direta e ocupam uma grande parcela nas conquistas, desenvolvimento e auto estima desses alunos, promovendo o mais próximo possível a inclusão, por promoverem a comunicação indispensável para o processo de aprendizagem dos surdos no 5º ano de uma escola na cidade de Bom Conselho, PE.

Neste sentido podemos concluir que a escola a que nos referimos, mesmo com um aparato como a sala de AEE, um intérprete de Libras, material didático e um espaço físico razoavelmente adequado, que promove com certeza uma acessibilidade distante de promover integralmente uma inclusão, pois para essas pessoas surdas especificamente, a comunicação deixa de ser um elemento fundamental para ser essencial no desenvolvimento desses alunos surdo.

Para finalizar podemos concluir com este trabalho que, muitos avanços aconteceram, muitas conquistas foram alcançadas, no entanto, para estarem incluídos, estes alunos precisam interagir, se comunicar, serem compreendidos e acreditarem principalmente no pertencimento ao espaço em que se encontram, portanto nesse sentido acreditamos que dentro ou fora da escola ainda muito há de se fazer para celebrarmos a palavra *inclusão*.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 12319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 21 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 6.683, de 28 de agosto de 1979.** Lei da Anistia. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1979.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Lei dos Portadores de Deficiência. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE),

institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crime. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 7.044 de 18, de outubro de 1982**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm. Acesso em julho de 2017. Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 13.005, de 24 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Planejando a Próxima Década. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa 20/2010**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9962&Itemid=. Acesso em: 23 de nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CARVALHO, P. V. de. Educação Bilíngue para Surdos: Uma Experiência Portuguesa. *In*: Congresso Internacional e Seminário Nacional do INES, 12., 2012, Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2012.

CARVALHO, P. V. de. Materiais Bilíngues: uma área de intervenção prioritária. **Casa Pia Lisboa**, dez. 2010.

CARVALHO, P. V. de. O Abade de L'Épée no Século XXI. **Jornadas da Língua Portuguesa**. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, 2012.

FERREIRA, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento e língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

PERLIN, G.; QUADROS, R. Ouvinte: o outro do ser surdo. *In*: QUADROS, R. (org.). **Estudos Surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

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

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 1999. v. 2.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no Projeto de Educação Bilíngue para os Surdos. **Espaço Informativo Técnico Científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 49-57, 1997.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetivas. *In*: GOES, M. C. R. de.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Surdez: processos educativos e subjetivos**. São Paulo: Lovise, 2000.

TAILLE, Y. de la T.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

UNIÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em:

<http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 11 mai. 2018.

VASCONCELOS, N. A. e L. M, de L. A constituição da pessoa surda em Pernambuco: histórias e memórias de lideranças surdas. *In: Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*, 7., São Carlos, 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com professora (Maria)

1. **Sobre sua formação, respondeu:** Sou especialista no ensino de língua portuguesa e suas literaturas.
2. **Quanto tempo atual como professora?** Respondeu: Há 11 anos e teve sua formação e uma pós na Universidade de Pernambuco.
3. **Possui formação ou algum conhecimento em Libras?** Respondeu: Resumidamente, pouco, nunca fiz nenhuma capacitação.
4. **Qual seu parecer sobre inclusão?** Respondeu: Ser necessária, porém necessita de bastante melhoras.
5. **Qual seu entendimento sobre a surdez?** Não soube responder.
6. **Você adota alguma metodologia diferenciada com os alunos surdos?** Respondeu: na falta do intérprete uso APP ou desenho o que 'for possível' no quadro.
7. **Para você qual a função do intérprete na sala de aula?** Sem ele é impossível a inclusão dos surdos.
8. **Há para você, dificuldades em trabalhar com deficientes auditivos?** Respondeu que num contexto geral o uso de uma língua diferente impede uma interação melhor, ou seja, o pouco conhecimento de Libras ajuda, mas não o suficiente. É importante que o professor saiba pelo menos o básico da língua de sinais.
9. **Como é feita a avaliação dos alunos surdos?** Respondeu, atualmente estou usando atividades avaliativas adaptadas encontradas na internet.
10. **Dentro desse contexto, qual o seu maior desafio?** Respondeu que, obter o conhecimento de Libras.
11. **Na sua concepção em que nível está com a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino regular?** Respondeu ainda bastante distante do ideal.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com o intérprete (José)

1. **Sobre sua formação, fale um pouco.** Resposta: Tenho o ensino médio e fiz os cursos básico, intermediário e avançado, assim como uma certificação do CAS - (Casa de Apoio ao Surdo) que dá direito ao portador de certificados da língua de sinais - Libras, atuar como intérprete

2. **Quanto tempo atual como intérprete?** Resposta: Na rede pública de ensino há um ano. Tem três anos que obtive os certificados, no entanto há quatro anos já atuava na igreja a qual faz parte.

3. **O que o levou a optar por essa profissão?** Resposta: Uma necessidade de atuar na igreja, a qual promoveu oficinas via satélite, capacitava com sinais básicos e a estrutura da língua.

4. Sua atuação condiz com a real função de um intérprete? Não! Somos contratados como intérpretes, mas atuamos na maioria das vezes como instrutor dentro da sala de aula, onde deveria ter um outro profissional, no caso no contra turno, nas turmas dos anos iniciais, já que na cidade não há escola bilíngue, que seria a escrita do português e a tradução de Libras. Por esse motivo se justifica a dificuldade de compreensão por esses alunos não conhecerem os sinais. Eles precisam conhecer os sinais primeiro. No caso essas crianças precisam de um instrutor para a aquisição dos sinais e as estruturas da língua. Aí sim daí pra frente seria com o intérprete.

5. **Qual sua concepção sobre inclusão?** Resposta: Resumindo, trazer uma pessoa com deficiência para o ambiente com pessoas que não são deficientes. Trazer de forma igual participativa, adaptando, é claro para que de forma o mais próximo possível daqueles sem deficiência. A inclusão é pra mim quando esses alunos percebem que participam de tudo que os outros participam.

6. **Há troca de informações entre você, os alunos e a professora durante a aula?** Resposta: Há no sentido de uma necessidade minha, mas o interesse da professora aprender um pouco de que seja sobre os sinais e as estruturas, ajudaria muito.

7. **Em sua opinião, há uma real inclusão dos alunos surdos nesta escola?** Resposta: Há sim, essa escola tem uma acessibilidade para pessoas com deficiências muito forte, muito grande, muito significativa na inclusão. Um bom engajamento é um costume da escola e a direção proporciona essa interação de funcionários e também dos alunos.

8. **Há o uso da língua de sinais por ouvintes na escola?** Dentro desse contexto, julga importante o uso de Libras para a formação do aluno surdo? Resposta: Sim há o uso da Libras

pelos ouvintes, claro que não pela maioria, mais uma minoria. Alguns interessados por conta do interesse pessoal de cada um, mas a escola proporciona teatro em Libras, mine oficinas, contatos com os surdos... Então é importante sim no contexto escolar Libras, a formação do estudante surdo depende disso, do contato com a Libras.

9. A escola fornece para o corpo docente algum tipo de incentivo para o uso da Libras na escola? Resposta: Sim abre espaço para o corpo docente, fornece todo apoio concedendo ali uma oportunidade para os professores aprenderem a língua de sinais.

10. Os alunos surdos sentem dificuldades com as práticas docentes na sala de aula? Resposta: No caso os alunos do 5º ano no ano passado tinham uma professora com alguma base de libras, não é o caso desse ano. Ajuda muito naquilo que eles sentem como dificuldade.

11. Há preconceito com esses alunos na escola? Resposta: No momento não, os ouvintes já estão acostumados com eles, essa barreira já foi quebrada, apesar de que, toda escola tem bullying, mas em relação a isso é difícil ver, caso de preconceito aqui. Quase não existe se tiver é uma briguinha comum entre alunos ouvintes, normal, independentemente de ser ou de ter uma deficiência.

12. Quais os maiores desafios enfrentados na sua função? Resposta: Um desafio é esse, fazer com que os surdos tenham em um horário contra – turno para aprenderem a língua especialmente própria deles, e no horário regular, aí sim fazer uma interpretação daquilo que a professora verbaliza. Fazer com que eles, alunos que são na maioria das vezes de sítio (zona rural) tenham acesso a Libras, para que rapidamente em tempo hábil aprendam a sua língua e assim acontecendo vão ter grande facilidade na questão do aprendizado do ensino regular. Esse é o meu desafio que eles aprendam o significado de cada sinal para que se desenvolvam de forma igualitária com os ouvintes.

APÊNDICE C – Mãe de aluno (Rosa)

1. Como ocorreu seu primeiro contato com a comunidade Surda?

Resposta: Descobri, através da observação do meu pai que meu filho com apenas um ano não ouvia mais, pois ainda na fase de desenvolver a fala teve meningite. Procurei o médico e fiquei sabendo que era uma surdez profunda, sequela dessa doença. Procurei tratamento com todos profissionais que me indicavam e as respostas eram as mesmas, que era uma surdez irreversível. Não tendo mais o que fazer fui procurar ajuda para poder ajudá-lo.

2. Qual sua formação?

Resposta: Fui a escola já adulta, quando chegou ao meu distrito o EJA Campo, mais ou menos na mesma época que tudo estava acontecendo com o meu filho e apesar de que não foi nada fácil, pois chegava de Garanhuns e ia direto para a escola e foi ai que em uma aula foi apresentado pela professora, ‘Políticas Públicas’ nunca tinha ouvido falar e nesse dia fiquei sabendo que meu filho tinha direitos. Matriculei meu filho em uma escola na cidade e lá fiquei sabendo que meu filho não era o único surdo na escola, mas que tinha mais doze alunos na mesma situação, novamente procurei a secretaria e a resposta era a mesma. Juntei a mães desses outros alunos e voltamos lá e ameacei de chamar a televisão foi ai que quase no final do ano letivo colocaram um interprete de libras para acompanha-lo. Na verdade meu filho hoje tem 13 anos e desses perdeu 11 anos só na quita serie ficou três anos. Este ano de 2019 foi o único ano que o interprete o acompanhou o ano letivo completo. Meu filho foi aprovado, estou feliz e vai para uma escola do Estado e já me preparo pra começar tudo novamente se precisar.

3. Possui formação ou algum conhecimento em Libras?

Resposta: Uma fonoaudióloga me indicou para procurar uma escola que ensinava a se comunicar com os surdos, procurei, fui aceita e batizada eu e meu filho. Fiquei durante dois anos saindo de casa, (no sitio) indo para Garanhuns e quando chegava de volta já era sete horas. Quando começou a fase de escola, comecei a procurar escola e a resposta era que não estavam preparados para receber crianças surdas. Procurava a secretaria e a resposta era que não tinha profissionais especializados. Insistia a ponto de ser muitas vezes humilhada e sair de lá chorando com o meu filho nos braços. Resolvi matricular ele no sítio onde moro. Procurei a procuradoria pública que me orientou ficar na sala com o meu filho. E lá fiquei um ano. Até então não tinha nenhuma noção dos direitos que essas crianças têm.