

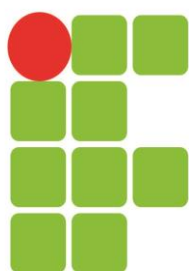
**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
GOIÁS**
Câmpus Formosa

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LUCIANA FRANCISCA DA CONCEIÇÃO

**INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? A REALIDADE DOS SURDOS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORMOSA-GO
(2010-2013)**

**FORMOSA-GO
2014**



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
GOIÁS
Câmpus Formosa

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

LUCIANA FRANCISCA DA CONCEIÇÃO

**INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? A REALIDADE DOS SURDOS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORMOSA-GO
(2010-2013)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à
Coordenação do curso de Licenciatura em Ciências
Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás, câmpus Formosa.

Orientadoras: Prof^ª Ma. Daniela Pereira Versieux e Prof^ª
Ma. Karime Chaibue.

FORMOSA-GO
2014

**INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? A REALIDADE DOS SURDOS
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORMOSA-GO
(2010-2013)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Formosa, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Ciências Biológicas, e aprovado por Banca Examinadora constituída pelos docentes arrolados a seguir.

APROVADO EM 17 / 09 / 2014

Daniela Pereira Versieux

Prof.^a Ma. Daniela Pereira Versieux (IFG - Formosa) - orientadora

Karime Chaibue

Prof.^a Ma. Karime Chaibue (IFG - Goiânia) - orientadora

Thiago Cardoso Aguiar

Prof. Ms. Thiago Cardoso Aguiar (IFG – Aparecida de Goiânia) - avaliador

Kaithy das Chagas Oliveira

Prof.^a Ma. Kaithy das Chagas Oliveira (IFG - Formosa) - avaliadora

FORMOSA-GO

2014

Dedico este trabalho a Deus, por me dar força de vontade e persistência. Ao meu marido pelo apoio que me deu sempre que precisei. A meus filhos que são a razão da minha dedicação. E a todos os surdos que participaram da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela possibilidade de estar no Ensino Superior e não ter permitido que eu desistisse quando apareciam as dificuldades durante o curso.

Agradeço a minha mãe, por ter cuidado do meu filho recém-nascido, para que eu pudesse continuar estudando nesta instituição.

Ao meu marido, por me apoiar sempre que precisei, dando força e carinho.

Às minhas duas orientadoras do TCC, que sempre com muita paciência e dedicação, esclareciam minhas dúvidas durante a construção deste trabalho.

Aos professores Thiago e Kaithy por disponibilizarem de tempo para participar da defesa dessa pesquisa. Enfim, agradeço a todos que participaram da pesquisa, em especial os surdos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central analisar a atual realidade da inclusão escolar dos alunos surdos da rede municipal de ensino de Formosa-GO. A presente pesquisa abarcou apenas a zona urbana de Formosa, devido às dificuldades de acesso às escolas municipais da zona rural. Utilizou-se metodologia quantitativa e qualitativa, em que gestores, intérpretes, profissionais de apoio, profissionais de salas de recursos multifuncionais, professores ouvintes e alunos surdos das escolas foram entrevistados para obtenção dos dados. A coleta de dados ocorreu em duas etapas: na primeira coletaram-se dados preliminares junto ao Núcleo Especializado de Apoio à Inclusão (NEAI), Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma escola piloto, para testar os instrumentos de pesquisa; e a segunda etapa deu-se pelo aperfeiçoamento dos instrumentos de pesquisa e a coleta de dados em mais nove escolas. Os depoimentos obtidos na coleta de dados apontaram alguns problemas, como a falta de formação dos profissionais da educação, a não presença do intérprete de LIBRAS nas salas de aulas de algumas escolas, a falta de salas de recursos multifuncionais, dentre outros.

Palavras chaves: Inclusão. Surdo. Escola inclusiva.

ABSTRACT

The present work is mainly aimed to analyze the current reality of deaf school students of municipal schools of Formosa-GO. This research encompassed only the urban area of Formosa, due to the difficulties of access to municipal schools in the countryside. We used quantitative and qualitative methodology, in which schools directors, interpreters, support staff, professional multifunctional resource room, hearing teachers and deaf students of the schools, were interviewed to obtain data. Data collection occurred in two stages: the first stage to collect preliminary data by the NEAI, SME and a pilot school to test the survey instrument, and the second phase took place by improving survey instruments and collecting data from other schools. The obtained data collection showed some problems, such as lack of training of the teachers, not the presence of the interpreter ASL in classrooms to some schools, the lack of multi-functional features, etc. It is intended through this, contribute to the reflection and understanding of the current inclusion of the deaf school in the municipality of Formosa.

Key words: Inclusion. Deaf. Inclusive school.

LISTA DE TABELA

TABELA 3.1	Inclusão de Surdos nas Escolas públicas Municipais da cidade de Formosa-GO, 2013.....	37
TABELA 3.2	Números de alunos surdos matriculados, aprovados e concluintes do ensino fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Formosa-GO (2010-2013).....	52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 3.1	Formação dos Profissionais das SRM das Escolas Municipais de Formosa-GO.....	41
QUADRO 3.2	Formação dos Intérpretes de LIBRAS que Atendem nas Escolas Municipais de Formosa-GO.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 3.1	Número de matrícula, aprovação e conclusão do Ensino Fundamental dos alunos surdos nas escolas municipais de Formosa-GO (2010-2013).....	52
-------------	--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEAL	Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais ¹
MEC	Ministério da Educação
NEAI	Núcleo Especializado de Apoio à Inclusão
NEE	Necessidades Educativas Especiais
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

¹ Apesar do uso da sigla LSB (Língua de Sinais Brasileira) seguir os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais (cf. QUADROS, 2007), neste TCC será usada a sigla LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que desde a sua regulamentação por meio da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) é hoje a sigla utilizada oficialmente para fazer referência à língua reconhecida como própria da comunidade surda.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Justificativa.....	17
1.2	Objetivo Geral.....	18
1.3	Objetivos Específicos.....	18
1.4	Metodologia.....	19
2	A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS.....	24
2.1	Breve histórico sobre a inclusão escolar dos surdos no Brasil	24
2.2	As Escolas Inclusivas.....	28
2.3	O papel do interprete de LIBRAS.....	29
2.4	As Escolas Bilíngues.....	31
3	DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS EM FORMOSA- GO.....	37
3.1	A Inclusão Escolar de Surdo na Cidade de Formosa-GO.....	37
3.2	O que dizem os profissionais da SRM das escolas municipais de Formosa-GO?... ..	40
3.3	Os Intérpretes de LIBRAS que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO.	44
3.4	Profissionais de apoio que atendem os surdos nas escolas municipais de Formosa-GO	46
3.5	Professores ouvintes para alunos surdos: o ensino de conteúdos para que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO.....	50
3.6	Alunos surdos das escolas municipais de Formosa-GO.....	51
3.7	Escolas Inclusivas ou Escolas Bilíngues?.....	54
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
	REFERÊNCIAS.....	60
	APÊNDICE A - Formulário para coleta de dados no NEAI de Formosa-GO.....	65
	APÊNDICE B - Formulário para diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Formosa-GO.....	66
	APÊNDICE C - Formulário para profissionais da sala de recursos das escolas municipais de Formosa-GO.....	67
	APÊNDICE D - Formulário para intérpretes que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO.....	68
	APÊNDICE E- Formulário para profissionais de apoio que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO.....	69

APÊNDICE F - Formulário para professores que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO.....	70
APÊNDICE G - Formulário para alunos surdos das escolas municipais de Formosa-GO.....	71

1 INTRODUÇÃO

Há onze anos, quando tinha dezoito anos de idade, comecei a procurar trabalho nas lojas de Formosa-GO. Era muito difícil conseguir emprego, pois eu não tinha experiência nenhuma, principalmente na área de vendas. Um dia fui convidada a fazer um teste em uma loja de confecção em Formosa, para que avaliassem o meu desempenho como vendedora. Se eu me saísse bem eles me contratariam. Porém meu desempenho foi péssimo, não conseguia atender ninguém, pois as vendedoras veteranas da loja sempre abordavam os clientes primeiro. E para problematizar a minha situação, chegou um surdo com um bebê no colo, e fui atendê-lo. Não consegui entender nada do que ele falava, e o surdo ficou muito nervoso. Até que apareceu a dona da loja e o atendeu em meu lugar. Foi a primeira vez que tive contato direto com um surdo. Antes só os tinha visto nas igrejas, em que sentavam à frente do altar e uma intérprete fazia a tradução para eles. Não consegui ser contratada pela loja, mas alguns dias após esse episódio comecei a fazer um curso de LIBRAS. Contudo, a evasão do curso foi muito grande e teve o seu término antecipado em relação ao prazo estipulado pelos organizadores, não sendo possível ter um aproveitamento eficaz do curso em questão.

No estágio supervisionado II e III, tive a oportunidade de observar as aulas de ciências de uma escola municipal de Formosa-GO. Em uma das salas de aula dessa escola estudava um surdo, em que esse sempre ficava isolado, tendo contato apenas com a intérprete de LIBRAS da escola. Dificilmente o professor regente da escola colocava esse surdo para participar de atividades em grupos com os colegas ouvintes, e as aulas não eram adaptadas as necessidades desse aluno surdo. Diante dessa minha vivência no estágio supervisionado II e III com esse aluno surdo, despertou-me o interesse de buscar qual realidade da inclusão de surdos na cidade de Formosa.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei de nº 9.394 (BRASIL, 1996), preconiza a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), preferencialmente nas redes regulares de ensino, nos sistemas educacionais Federal, Estadual, Municipal e Distrital. Em 2002, o governo brasileiro reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio da lei 10.436 de 24 de abril (BRASIL, 2002), como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Por meio do decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), regulamentou a lei 10.436 (BRASIL, 2002) e determinou o ensino de LIBRAS desde a educação infantil (SILVA, 2009). Leis que são orientadas a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento resultante da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, ocorrida na cidade de Salamanca, na Espanha, na qual se

promoveu uma discussão da prática de garantia de inclusão de crianças especiais, inclusive o surdo, bem como o direito à acessibilidade e aprendizagem (SOUZA; MACÊDO, 2002). Essa declaração teve o objetivo de incluir todos os alunos com NEE no ensino regular, determinando que as escolas deverão se adaptar às necessidades desses alunos (ROSA, 2006).

Estas foram conquistas sociais resultantes das reivindicações feitas durante várias décadas para a garantia do direito de inclusão das pessoas com deficiência (SILVA, 2009). Antes das leis de inclusão, as crianças surdas eram atendidas apenas em escolas especiais, em pequenos grupos, tendo contato apenas com outras crianças surdas neste ambiente escolar. A inserção do aluno surdo no ensino regular é uma grande oportunidade de desenvolver suas habilidades educacionais com alunos ouvintes, o que é muito importante para a sua vivência em sociedade (VILHALVA, 2004).

Mesmo com a obrigatoriedade das leis de inclusão, o surdo ainda encontra-se à margem das escolas (MACHADO, 2006). As escolas apresentam algumas dificuldades em atender esses alunos surdos, como por exemplo, a falta de preparo dos professores para lidar com as especificidades desse público; a dificuldade de comunicação do surdo com pessoas ouvintes; a precariedade das escolas que muitas vezes não apresentam recursos necessários para suprir as necessidades desses alunos com surdez, como salas de recursos, materiais didáticos específicos, metodologia apropriada e um intérprete de LIBRAS que possa mediar a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso faz com que esses alunos se sintam excluídos ao invés de incluídos no sistema escolar. Segundo Ramos (2011), a criança com NEE que não usufrui de uma educação adequada e apropriada de acordo com as suas necessidades educativas, pode não ter a oportunidade de desenvolver as mesmas habilidades das crianças sem NEE. Assim seu aprendizado nos aspectos pessoal, intelectual, físico e afetivo poderá estar prejudicado se o sistema educativo não se adequar às suas necessidades.

A comunidade surda, aliada a pesquisadores atentos à realidade da educação dos surdos, vem debatendo sobre a importância da oferta de uma educação bilíngue para surdos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013). A proposta bilíngue defende que os surdos devem ter o ensino das disciplinas em LIBRAS, ou seja, ter a LIBRAS como primeira língua, e a partir dessa, ter acesso à Língua Portuguesa como segunda língua (FESTA; OLIVEIRA, 2012). Essa educação situa-se dentro do contexto de garantia, acesso e permanência dos surdos na escola (QUADROS, 2005). Para Lacerda, Albres e Drago (2013), apenas por meio da educação bilíngue os surdos terão uma educação que atenda às suas necessidades e especificidades educacionais e linguísticas, proporcionando uma formação digna que

reconheça e respeite a sua diversidade cultural. Segundo Salles et al (2004, p. 47):

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa.

A inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais das políticas de inclusão. O reconhecimento da LIBRAS foi um grande passo para a comunidade surda brasileira. Ela prevê intérpretes em escolas, hospitais, repartições públicas, estabelecimentos comerciais, tornando assim mais fácil a ingressão do surdo na sociedade (SALLES *et. al*, 2004). O Ministério da Educação (MEC) inseriu o surdo em turmas de ouvintes, colocando a sua disposição o intérprete de LIBRAS em sala de aula para mediar a comunicação e aprendizagem (LEITE, 2005). A língua usada pelos alunos e professores ouvintes é totalmente diferente da língua do surdo. O ouvinte usa a língua oral-auditiva enquanto o surdo utiliza a visual-espacial, tornando assim o papel do intérprete de LIBRAS fundamental no ambiente escolar em que estão inseridos os surdos. Para Lacerda e Lodi (2007) o desempenho acadêmico e social desses alunos com surdez só pode ser alcançado se no espaço escolar forem contempladas suas condições linguísticas e culturais. Para tal, torna-se necessária a inserção de intérpretes de LIBRAS e de educadores surdos para a divulgação dos conteúdos escolares em LIBRAS e para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e profissionais da escola.

“É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obteve uma formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor” (ROSA, 2006, p. 85-86). Esses saberão, portanto, adotar em suas aulas apenas metodologias para os alunos que falam a mesma língua deles, deixando a responsabilidade de ensinar o surdo para o profissional de LIBRAS. “Alfabetizar alunos com Culturas diferentes é um choque tanto para o professor ouvinte como para os alunos Surdos, por não entenderem de imediato o complexo linguístico da língua um do outro” (VILHALVA, 2004, p. 01).

A falta de uma comunicação eficaz e a falta de preparo do professor, prejudicam a aprendizagem do aluno surdo, pois esse professor não sabe como aplicar metodologias adaptadas de acordo com as necessidades desse aluno. A formação continuada para os profissionais da educação é de extrema importância, em que os docentes estejam qualificados, preparados para receberem o aluno surdo, que se aprenda não só a inserir esse aluno, mas também adotar as novas formas de ensinar e aprender para que a educação seja de qualidade (SOUZA; MACÊDO, 2002). O profissional intérprete é quem fará a ponte entre a comunicação do surdo, visual-espacial, com a comunicação oral-auditiva dos ouvintes.

Porém a presença do intérprete de LIBRAS não garante que o aluno surdo tenha um atendimento satisfatório às suas necessidades educacionais (LEITE, 2005). Segundo Machado (2006) os professores do ensino regular tendem a transferir a responsabilidade do ato de ensinar para o profissional intérprete de LIBRAS, fazendo com que esse profissional acabe aderindo a essa responsabilidade que é de competência do professor. Deve-se entender que o intérprete de LIBRAS não tem a mesma preparação do professor e que a responsabilidade de ensinar no contexto da sala de aula é do professor regente e não desse profissional, que é a de traduzir o que está sendo ensinado pelo professor (ROSA, 2006).

Isso ocorre porque a presença do intérprete de LIBRAS deixa o professor despreocupado com o surdo, não buscando adotar novas metodologias de ensino para esse aluno surdo (ROSA, 2006). A presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula possibilita ao surdo apropriar-se dos conteúdos escolares por meio da sua língua natural, visual-espacial. Porém a presença desse profissional de LIBRAS não assegura que as questões metodológicas estejam sendo aplicadas, pois o conhecimento em LIBRAS não é suficiente para o aluno surdo apropriar-se do conhecimento científico e intelectual, que talvez este intérprete não possua na sua formação acadêmica (BRASIL, 2002). É importante que haja uma parceria entre professor e intérprete, em cada um possa sugerir opções metodológicas ao outro, propiciando uma melhor condição de aprendizagem para o surdo.

Quando não é aplicada uma pedagogia apropriada para os surdos, geralmente esses alunos chegam ao final da escolarização básica sem conseguir desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e não têm domínio sobre os conteúdos acadêmicos (LACERDA, 1989 apud MACHADO, 2006). Para Vilhalva (2004) o trabalho pedagógico do professor requer muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada. A pedagogia surda visual-espacial deve ser introduzida como aprendizagem acrescentada e não de substituição. Ou seja, o professor deve respeitar as condições

linguísticas do aluno surdo, adaptando suas aulas para que o surdo tenha as mesmas condições de aprendizagem do aluno ouvinte.

Outra questão importante sobre a inclusão escolar do surdo diz respeito aos serviços especializados, por exemplo: as salas de recursos que não reconhecem os níveis de escolaridade dos alunos aí atendidos, pois não são organizadas por séries correspondentes à que estes estão inseridos no ensino regular. Além disso, não há documento que comprove o desenvolvimento escolar ou sua conclusão nas salas de recursos, fazendo com que os surdos não consigam se situar dentro do sistema escolar (MACHADO, 2006).

A inclusão escolar do surdo deve acontecer de forma completa, em que todos os envolvidos nessa inclusão assumam a responsabilidade de seus papéis de participação na sua inserção no ensino regular, por meio da adequação às necessidades, com aplicações de novas metodologias de ensino, respeitando as diferenças da sala de aula, oferecendo serviços de apoio de qualidade, fazendo com que os surdos se sintam iguais a todos. Quando isso não acontece, eles se sentem excluídos da escola, podendo ocorrer a evasão desses alunos do sistema educacional. Cabe então a intervenção não só da escola, mas da família e de toda a comunidade. Os professores devem estar comprometidos com a proposta da inclusão, acreditando em seu potencial e no seu desempenho intelectual, para que esses se sintam capazes, úteis e importantes na sociedade (SOUZA; MACÊDO, 2002).

1.1 Justificativa

Diante da vivência nas escolas municipais de Formosa durante o estágio supervisionado e do conseqüente interesse em se compreender como se efetiva a inclusão escolar na cidade, buscou-se informações sobre a inclusão no município. A literatura especializada revelou-se escassas pesquisas sobre a inclusão escolar do surdo no município de Formosa – GO como mostra a autora Lessa (2011). A autora Lessa (2011) em seu trabalho “O aluno deficiente auditivo e o mercado de trabalho ”revelou as dificuldades encontradas pelos surdos quando são ingressos no mercado de trabalho. Pesquisa que contribui para alertar as escolas sobre os anseios do surdo em relação ao mercado de trabalho, apontando possíveis áreas de atuação para eles, levando as instituições de ensino a reverem seus métodos e currículo adotados para esse público (LESSA, 2011).

Além disso, em entrevista estruturada realizada junto ao Núcleo Especializado de Apoio à Inclusão (NEAI) do município de Formosa-GO, foi informado que, das 25 escolas existentes na zona urbana da cidade, apenas dez atendem alunos surdos, alguns matriculados

na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Algumas dessas escolas possuem salas de recursos, onde são encontrados vários tipos de jogos e atividades específicas para cada tipo de deficiência, e intérpretes ou profissionais de apoio que auxiliam os alunos surdos em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem e na socialização com os colegas não surdos. Em Formosa também há escolas que não oferecem, aos alunos surdos, recursos necessários para que tenham uma boa aprendizagem, ou mesmo a socialização com professores e colegas, prejudicando assim a qualidade do ensino desses alunos com surdez.

As escolas municipais de Formosa têm como apoio a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o NEAI, no qual atua uma assistente social que participa ativamente da vida escolar dos alunos com NEE, e participa também da elaboração de vários projetos relacionados à inclusão. Em relação aos dados sobre a inclusão escolar de alunos surdos no município de Formosa, o NEAI de Formosa-GO e a SME revelaram que os dados existentes estão incompletos, faltando registros dos anos anteriores a 2013, tornando-se necessários estudos sistemáticos sobre a inclusão escolar na cidade de Formosa-GO. Há, pois, uma lacuna de conhecimentos sobre a inclusão escolar de surdos no município de Formosa-GO.

Diante dos elementos elencados, que influenciam e condicionam a inclusão social escolar, pergunta-se: qual a realidade da inclusão escolar dos alunos surdos da rede municipal de ensino de Formosa-GO?

1.2 Objetivo geral

Realizar um diagnóstico quantitativo e qualitativo da inclusão de pessoas surdas nas escolas municipais da zona urbana de Formosa-GO, entre os anos de 2010 a 2013.

1.3 Objetivos específicos

Traçar um perfil quantitativo dos alunos surdos matriculados nas escolas municipais de Formosa-GO, nos últimos três anos (2010-2013), verificando se houve variação na oferta da educação inclusiva no município.

Traçar um perfil dos profissionais de apoio e intérpretes que atuam no município de Formosa-GO, verificando o número de profissionais nas escolas da zona urbana da cidade, bem como sua formação para atuar junto aos alunos com NEE.

Verificar as condições estruturais de atendimento aos alunos surdos nas escolas públicas municipais da cidade de Formosa-GO.

Verificar a concepção dos alunos surdos sobre a educação que recebem nas escolas regulares do município de Formosa-GO.

Verificar como os professores atuam no processo de ensino-aprendizagem com os alunos surdos nas escolas regulares do município de Formosa-GO.

1.4 Metodologia

A fim de se atingir os objetivos propostos, o presente trabalho utilizou-se de metodologia quantitativa e qualitativa, em que o NEAI, a SME, diretores, intérpretes de LIBRAS, profissionais das salas de recursos multifuncionais e alunos surdos das Escolas Municipais de Formosa foram entrevistados para obtenção dos dados. A abordagem quantitativa, segundo Dalfovo, Lana e Silveira (2008) caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas e tem a intenção de garantir uma precisão dos dados trabalhados, conduzindo a um resultando com poucas chances de distorções.

A abordagem qualitativa, segundo os autores citados acima, difere da abordagem quantitativa, pois em princípio não se emprega um instrumental estatístico como base para a análise de um problema e acredita que todos os estudos de campo produzem necessariamente dados qualitativos. A pesquisa qualitativa é aquela que utiliza predominantemente informações coletadas pelo pesquisador que não são expressas em números, fazendo com que os números e as conclusões neles baseadas apresentem um papel menor na análise.

A metodologia foi realizada em duas etapas: a primeira etapa deu-se pela coleta dos dados preliminares junto ao NEAI, SME de Formosa e uma escola, considerada como “piloto”, escolhida para se testar os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, obtendo-se alguns resultados prévios; e a segunda etapa deu-se pelo aperfeiçoamento dos referidos instrumentos de pesquisa – os Apêndices A a G deste TCC – e pela coleta de dados nas demais escolas, chegando a uma análise e resultados finais. Como parte da metodologia, não

se constituindo como etapa, mas permeando todo o processo da pesquisa, efetivou-se um estudo mais aprofundado do tema em questão, demarcando os referenciais teóricos adotados para a análise dos dados obtidos.

O levantamento de dados desta pesquisa consistiu em consulta a documentos, arquivos e registros encontrados na SME, e entrevistas ao NEAI e escolas municipais da cidade de Formosa. Nesses locais foram obtidas as informações relativas ao número de alunos surdos matriculados nas escolas públicas municipais da sede do município (zona urbana) no período de 2010 a 2013, e o perfil dos profissionais de apoio à inclusão e intérpretes de LIBRAS, no mesmo período.

A pesquisa se concentrou na sede do município de Formosa-GO e não abarcou a sua zona rural. Esse recorte espacial justifica-se pelas distâncias que separam a sede da cidade de Formosa de seus distritos e áreas rurais, e a consequente dificuldade de acesso às escolas rurais; pela restrição das condições materiais que proporcionassem esse acesso e pelos limites de tempo da própria pesquisa.

A coleta de dados aconteceu em dez escolas do município de Formosa-GO. A escolha das escolas deu-se em função do atendimento a alunos com NEE e são as seguintes: Escola Municipal Padre Geraldo Gloudemans, que possui alunos matriculados com NEE e Escola Municipal Joaquim Moreira, responsável por atender esses alunos, pois esta oferece sala de recursos; Escola Municipal Franklin Granham, Escola Municipal Walda Miranda de Paiva, Escola Municipal Professora Auta Vidal, Escola Municipal Maria das Dores B. de Queiroz, Escola Municipal Domingos de J. M. Guimarães, Escola Municipal Izaíra M. F. Camargo, Escola Municipal Professora Adelina Rodrigues de Souza e Escola Municipal Gabriela Amado.

Nessas escolas verificou-se as condições estruturais de oferta de inclusão social às pessoas com surdez e o número de alunos surdos, de 2010 a 2013. Foram realizadas entrevistas com intérpretes, profissionais de apoio, alunos surdos, professores e gestores das escolas, para traçar um perfil mais abrangente da inclusão de surdos na cidade. Os dados foram coletados a partir da elaboração de formulários (Apêndices A a G) para entrevistas e observação dos espaços escolares.

Os dados foram codificados, tabulados, analisados e interpretados qualitativamente em função do problema de pesquisa aqui proposto. Os resultados foram contrapostos a outras pesquisas, em diálogo com a literatura da área, fazendo emergir um diagnóstico da inclusão de surdos no município de Formosa-GO.

Optou-se por testar os instrumentos de coleta de dados (formulários e questionários para entrevistas e observações nas escolas), aplicando-os em uma escola piloto e junto ao NEAI. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, as escolas serão citadas no trabalho da seguinte forma: Escolas A, B, C, D, E, F, G, H, I e J.

Os instrumentos de pesquisa, como os formulários, foram construídos de acordo com os objetivos propostos. Foram criados cinco formulários destinados: ao NEAI (Apêndice A), aos diretores escolares (Apêndice B), aos profissionais da sala de recursos (Apêndice C), aos intérpretes de LIBRAS (Apêndice D) e aos alunos surdos (Apêndice G).

A coleta dos dados junto ao NEAI e à escola piloto ocorreu da seguinte forma: no NEAI realizou-se entrevista com auxílio do formulário; na escola piloto, por falta de tempo disponível para a entrevista com a pesquisadora, os colaboradores da pesquisa, como diretora, profissional da sala de recursos, intérprete de LIBRAS e aluno surdo, receberam os formulários para responderem no momento em que não estivessem ocupados. O aluno surdo respondeu ao questionário juntamente com o intérprete de LIBRAS, que faz o acompanhamento em sala de aula. O recolhimento dos formulários só foi possível depois de dois dias da entrega dos formulários.

A coleta de dados nas escolas municipais de Formosa aconteceu no mês de dezembro de 2013 para garantia da mesma, já que alguns alunos surdos estavam no último ano ofertado pela escola. Por ser um mês de encerramento das avaliações e realização de matrículas, não foi possível realizar a entrevista com todos os alunos surdos, sendo que apenas alguns se propuseram a participar. Segundo as intérpretes de LIBRAS alguns alunos já haviam entrado de férias antes do final do término das aulas, porque já sabiam que tinham sido aprovados ou reprovados. Por esse motivo dos dezoito surdos matriculados nas escolas municipais de Formosa, só foi possível a coleta de dados com nove desses alunos. Os formulários foram entregues aos surdos, que responderam junto à intérprete. Os alunos surdos que não possuem intérpretes de LIBRAS, mas que possuem o profissional de apoio em sala de aula, responderam junto a esse profissional de apoio. A entrevista com os professores só foi realizada no mês de março de 2014, apenas na escola B, pois as demais escolas encontravam-se em greve.

Os demais profissionais da SRM, diretores, intérpretes de LIBRAS e alunos surdos que participaram da pesquisa pediram para a pesquisadora que deixasse os formulários nas escolas para que pudessem responder quando tivessem tempo, pois não possuíam tempo

disponível para a entrevista. No entanto, algumas desses profissionais não queriam participar da pesquisa em questão, pedindo para que deixasse os formulários por simples formalidade. Isso foi perceptível quando, ao buscar os formulários nos dias e horários marcados pelas escolas, os mesmos não estavam respondidos, e os responsáveis por entregá-los justificavam a não entrega dizendo não ter conseguido recolher os formulários respondidos pelos alunos.

Em uma das escolas, a diretora, além de não ser muito receptiva, marcou quatro encontros e não conseguiu entregar os formulários respondidos, sendo que no último encontro, a folha destinada para ela responder encontrava-se amassada em cima da mesa da diretoria. Em outras três escolas ocorreu o mesmo fato descrito acima, a diferença é que depois de dias indo à escola sem êxito os questionários enfim foram entregues, estando todos respondidos. Em mais uma escola, os formulários foram parcialmente respondidos. A intérprete justificou a não entrega de todos os formulários por ter perdido aqueles já respondidos pelos alunos e por ela. Esse descaso com a pesquisa pode ser explicada por medo de estarem sendo fiscalizados pela secretaria de educação, ou por acreditar que a pesquisa pode trazer mudanças para o cotidiano escolar.

Dessa forma, dos 18 surdos matriculados em 2013 nas escolas municipais da cidade de Formosa, nove responderam aos formulários da pesquisa; das sete profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais em exercício em 2013, seis participaram da pesquisa; dos oito intérpretes de LIBRAS, seis responderam aos formulários; dos quatro profissionais de apoio, duas participaram. Esses dados são expressivos do ponto de vista quantitativo, contribuindo para a construção do diagnóstico da inclusão escolar de surdos na cidade de Formosa. Buscou-se ainda ouvir alguns professores falantes da língua oral, mas sem pretensões de atingir-se um número expressivo do ponto da construção do diagnóstico quantitativo, sendo considerados sobretudo para um diagnóstico que se pretendeu também qualitativo.

Diante desses problemas e dificuldades descritos acima, o estudo se limitou aos dados parciais recolhidos nas escolas. Contudo, o diagnóstico que se fez emergir a partir desses dados mostrou-se, no diálogo com a literatura, pertinente com a situação atual da inclusão dos surdos nas escolas brasileiras.

O presente trabalho está estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo traz uma abordagem geral sobre a questão da inclusão escolar dos surdos, partindo de um histórico dessa inclusão no Brasil, como os surdos eram tratados na sociedade, quais foram suas principais conquistas, a lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o decreto 5.626/2005 (BRASIL,

2005), que destacam várias diretrizes, entre elas o direito à educação bilíngue. Ainda nesse capítulo é apresentada a concepção de escolas inclusivas, quais os problemas enfrentados por elas, a importância do intérprete de LIBRAS na mediação da comunicação do surdo com ouvintes, o que são escolas bilíngues, qual sua proposta pedagógica. E no final do capítulo uma breve comparação entre a escola inclusiva e escolas bilíngues, mostrando as vantagens e desvantagens, e qual proposta é a mais apropriada para o surdo.

O segundo capítulo refere-se ao diagnóstico da inclusão escolar dos surdos no município de Formosa, em que se pretende alcançar os objetivos específicos da pesquisa, buscando analisar e discutir os dados obtidos nas escolas, NEAI e SME, contrapondo com a literatura especializada, trazendo uma reflexão sobre a realidade da inclusão do surdo na visão de professores ouvintes, profissionais de apoio, profissionais da sala de SRM, intérpretes e principalmente dos surdos. Por fim, as considerações finais que retomam os pontos importantes para a pesquisa.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS

A inclusão dos surdos nas escolas regulares foi uma conquista de vários anos de lutas por seus direitos. Porém essa não é uma proposta de educação eficaz, pois é recente e faltam vários recursos para as escolas se adequarem para atender os surdos.

Para alguns autores como Lacerda (2006) e Lodi (2006), a proposta de educação bilíngue é a mais indicada para o surdo. Proposta essa que respeita as condições linguística do surdo, tendo a língua natural a LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

2.1 Breve histórico sobre a inclusão escolar dos surdos no Brasil

A educação inclusiva é um tema muito importante para os surdos. Por muito tempo na história, desde a antiguidade, eles foram discriminados e rotulados como incapazes, por não utilizarem a língua oral como os ouvintes, considerados diferentes e ignorados pela sociedade. Eram vistos como desqualificados e inferiorizados e por isso deveriam ser eliminados do convívio da sociedade (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

Devido a não existência de uma explicação para a surdez, na Idade Média, a igreja católica dizia que tal deficiência estava associada à falta de Deus, caracterizada como possessão demoníaca, castigo divino, e por esse motivo impossibilitava que o surdo participasse da comunidade pelo simples fato de não poder falar oralmente (FESTA; OLIVEIRA, 2012). Não podiam participar de eventos sociais, não frequentavam escolas, não podendo desenvolver as faculdades intelectuais. A igreja “deixava o surdo à mercê da marginalidade e do descaso, pois acreditava-se que o homem era semelhança de Deus, e sendo Deus um ser perfeito, qualquer anormalidade das pessoas era visto como castigo ou pessoas pertencentes ao demônio” (KALATAI; STREIECHEN, s/d, s/p.).

As pessoas deficientes eram destacadas por possuírem características divergentes daquelas instituídas pela sociedade, sendo que em alguns países da Europa como Alemanha, França e Espanha, no fim da Idade Média e início da Idade Moderna os surdos e todos os tipos de deficientes passaram a ser alvo de interesse pela parte médica e religiosa, iniciando na vida do surdo uma nova fase, o oralismo, pois começavam a acreditar que os surdos poderiam falar oralmente (SOUZA; MACÊDO, 2002). Surgiram então, os internatos para surdos, que encontravam nesses locais a oportunidade de receber uma educação oralista para sua “normalização” (SILVA, 2009).

Durante o império de D. Pedro II, em 26 de setembro de 1857, teve início no Brasil a educação de surdos no Brasil, quando o professor, surdo e francês E. Huet fundou com o apoio do imperador o “Imperial Instituto de Surdos-Mudos”, hoje conhecido como INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse Instituto era um asilo e atendia apenas surdos do sexo masculino, de vários lugares do país, que muitas vezes eram abandonados pelos seus familiares (VARELA, 2013). Depois de várias décadas, foi criado um internato para surdos do sexo feminino, com oficinas de bordado e costura (SILVA, 2009). Desde a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos até ao ano de 1949 não houve nenhum avanço em relação à educação para surdo, sendo que apenas as iniciativas particulares ligadas à igreja católica tiveram interesse na educação de surdos (SILVA, 2009). Em 1961 com a aprovação da primeira LDBN as políticas de educação para surdos foram incluídas nas políticas de educação especial, no entanto, para a integração desses no ensino, eles deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação (SILVA, 2009).

Em 1880 aconteceu em Milão na Itália o I Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, no qual realizou-se uma votação para eleger o método mais apropriado para a educação de surdos, em que discutiam se utilizariam a língua de sinais ou língua oral. O uso da língua oral foi eleito como a melhor alternativa para os alunos surdos, ocorrendo assim, a proibição do uso da LIBRAS nas escolas de surdos (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

Esse método oralista imposto aos surdos, fez com que esses passassem “a vida inteira tentando aprender uma língua que não escutavam, olhando as bocas mexerem, na tentativa de copiá-las, para saciar os anseios dos ouvintes e compreender o que ocorria a sua volta, perseguindo o som e a fala sem condições de alcançá-los” (MOURA; VIEIRA, 2011, s/p). As escolas ignoravam as necessidades dos alunos surdos, usando os mesmos métodos de ensino aplicados na aprendizagem dos alunos ouvintes, submetendo-os a uma língua escrita resultante de uma prática estruturada e repetitiva, levando-os a um vocabulário cheio de restrições, os quais faltavam elementos de ligação que dificultavam o uso efetivo da língua (KUBASKI; MORAES, 2009).

Em consequência das práticas do método oralista, os surdos não conseguiam aprender a falar oralmente, o máximo que conseguiam eram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica sem saber o que elas realmente significavam, resultando em milhões de surdos analfabetos (KALATAI; STREIECHEN, s/d).

Depois de 100 anos da proibição do uso da LIBRAS (KUBASKI; MORAES, 2009) quando educadores constataram que os surdos dificilmente conseguiriam falar

oralmente como os ouvintes, decidiram que os surdos poderiam utilizar qualquer forma de comunicação, surgindo então o método conhecido como “Comunicação Total”, método em que os surdos poderiam usar tanto a LIBRAS quanto a língua oral. Porém esse método, como o oralismo puro, também apresentou falhas, “por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes, dificultava a aprendizagem dos alunos” (KALATAI; STREIECHEN, s/d, s/p). Segundo Moura e Vieira (2011) os professores não utilizavam uma língua para mediar os conhecimentos, realizavam a leitura usando um sinal para cada palavra, desrespeitando a estrutura visual da LIBRAS, tornando o processo de ensino-aprendizagem dos surdos com poucos avanços, fortalecendo, assim, o preconceito com esses alunos, sendo tratados de incapaz pelas escolas.

A comunidade surda juntamente com pesquisadores passaram a debater a importância de uma educação bilíngue, para que pudesse usar sua língua natural, a LIBRAS, como primeira língua e essa como ferramenta mediadora da aprendizagem da língua portuguesa, tendo essa como segunda língua.

Na década de 1980 dá-se início a um movimento mundial, liderado pela comunidade surda e pesquisadores da área da educação de surdos, que reivindicavam pela implantação de políticas educacionais que garantissem o direito das pessoas surdas por uma educação bilíngue. Porém, apenas em 1990 essas discussões chegaram ao Brasil, dando início a vários estudos linguísticos e à realização de diversos eventos científicos voltados à melhor compreensão das especificidades linguísticas e educacionais das comunidades surdas brasileiras (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012).

Em 1994 aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, resultando na Declaração de Salamanca, documento que promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão de crianças especiais, com iniciativas voltadas para a jornada de seus lugares de direito, numa sociedade de aprendizagem (SOUZA; MACÊDO, 2002). A Declaração de Salamanca (1994) prevê que os surdos devem ser ensinados em sua primeira língua, e tem objetivo de não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, dando aos surdos o direito de educação desde o início da escolarização, propondo que a escola é quem deve se adaptar ao aluno, devendo assumir o compromisso de educar cada criança, contemplando a uma pedagogia da diversidade, ou seja, todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística. Além disso, deve inserir o

intérprete de língua de sinais na sala de aula, pretendendo garantir ao surdo a aquisição dos conteúdos escolares na sua própria língua (ROSA, 2006).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por debates e reivindicações da comunidade surda que, como resultado, conseguiu várias conquistas, como a Lei Federal 10.436 de Abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626 de Dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). A partir de tais documentos como a lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005, podemos destacar as seguintes diretrizes: o direito por uma educação bilíngue para alunos surdos desde a educação infantil, em que a LIBRAS será a língua majoritária e a língua portuguesa adquirida como segunda língua; a formação de docentes, tradutores e intérpretes de LIBRAS em curso superior de Letras Libras; a concessão e implantação de escolas bilíngues, além de ser obrigatória a oferta como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

A regulamentação da LIBRAS veio por meio da Lei 10.436/2002, que garante, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, o uso e difusão desta língua como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Segundo Moura e Vieira (2012), a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, trazem pela primeira vez a nomenclatura “surdo” em contraposição a Deficiente Auditivo, conforme os anseios da comunidade surda, passando a ser reconhecidos como pessoas visuais.

A partir dessas leis de inclusão, as faculdades e universidades vêm buscando oferecer em seus cursos de licenciatura e bacharelados como disciplina curricular, o ensino da LIBRAS. Tal atitude faz com que a LIBRAS deixe de ser restrita aos surdos, professores especialistas e intérpretes e passa a ser conhecida por muitas pessoas (KALATAI; STREIECHEN, s/d). Moura e Vieira (2012) diz o seguinte:

A presença do intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, segundo o mesmo decreto, é obrigatória no Ensino Superior, bem como a inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de Licenciatura Plena, para que os futuros docentes tenham conhecimentos básicos sobre as especificidades dos Surdos e sobre a surdez. É preciso salientar que a intenção dessa obrigatoriedade não é formar professores que ministrem aulas em LIBRAS, visto que a carga horária destinada à disciplina não permite essa abrangência. Porém, permite que a questão bilíngue específica dos Surdos chegue à Universidade, que os professores possam discutir como o Surdo aprende, como escrevem em português, como se constituem cultural e identitariamente (MOURA; VIEIRA, 2012, s/p).

O INES por muito tempo foi a única escola para surdos no Brasil, tornando-se assim muito importante para a comunidade surda, considerada como uma referência cultural (KALATAI; STREIECHEN,s/d). Em 2010 o INES, a única escola federal do Brasil para surdos foi ameaçada de fechamento. Por ser considerado pela comunidade surda um patrimônio cultural, berço e fortalecimento da LIBRAS, cultura e identidade surda, foi organizado um movimento dos surdos contra a imposição da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC). Esse movimento se deveu também pela exclusão do posicionamento dos representantes surdos para elaboração do Plano Nacional de Educação para os anos de 2010 a 2020, para elaboração de políticas públicas voltadas para a educação dos surdos; também pelo fechamento de várias escolas de surdos ocasionado pelo grande número de evasão desses alunos (FELIPE, 2012).

2.2 As Escolas Inclusivas

O bilinguismo é uma proposta para educação de surdos muito recente ainda no Brasil, em que são poucas as escolas que estão desenvolvendo essa prática, e poucos são os docentes interessados em discutir, entender e conhecer melhor o funcionamento desta abordagem educacional bilíngue (MOURA; VIEIRA, 2012). Sabemos que com as políticas de educação inclusiva cada vez mais se exige transformações no contexto escolar, pois o número de alunos com NEE matriculados nas escolas regulares têm aumentado gradativamente, aumentando também o número de problemas, como por exemplo, a falta de professores qualificados para trabalhar com esses alunos e poucos materiais pedagógicos específicos em LIBRAS (REIS; VALENGA, 2012). As escolas apresentam um modelo que ainda se preserva uma competência linguística convencional do português, fazendo com que o aluno surdo não tenha a oportunidade de adquirir a LIBRAS como primeira língua, possuindo esta apenas como ferramenta para adquirir o português (FELIPE, 2012).

A escola inclusiva sustenta a ideia de solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, porém muitos problemas são enfrentados na prática já, que as crianças com NEE precisam de atendimento especializado a escola deve se mostrar “disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola” (LACERDA, 2006, s/p.). Ou seja, as escolas recebem os surdos, mas não buscam dar condições necessárias para que esses tenham no espaço escolar

um atendimento de qualidade conforme suas especificidades, tornando defasado o seu processo de aprendizagem.

Os problemas que podemos encontrar nas escolas inclusivas vão além da resistência linguística, em que estão incorporados fatores metodológicos e conceituais, pois as práticas pedagógicas apresentam várias atitudes incoerentes na educação de surdos (NETO; MORI, 2012).

2.3 O papel do intérprete de LIBRAS

Nas escolas que atendem os surdos, o português é muitas vezes a única língua de interação e instrução, tornando-se uma barreira para a aprendizagem do surdo, e assim esse não conseguirá apropriar-se dos conteúdos pragmáticos do currículo escolar (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Isso acontece porque nessas escolas, grande número de professores não-surdos não possuem fluência em LIBRAS, e tão pouco conhecimento da cultura surda (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Diante dessa realidade, a formação docente é uma área que merece muita atenção, pois não é fácil encontrar professores especializados na educação especial, sendo de muita importância a preparação de professores para o atendimento aos alunos surdos. A inclusão escolar verdadeira não se faz de fato sem uma formação adequada dos profissionais da educação, e o sucesso da inclusão é o investimento na formação desses profissionais (REIS; VALENGA, 2012).

A inclusão do surdo em sala de alunos ouvintes requer uma série de cuidados e não se deve apenas inserir este junto aos demais alunos que não tem conhecimento da LIBRAS (VARELA, 2013). O intérprete de LIBRAS na sala de aula é fundamental na mediação da comunicação do surdo com os ouvintes, esse profissional é quem domina a LIBRAS dentro das escolas ditas inclusivas, capacitado em transmitir as informações da língua oral para a visual-espacial, para que a aprendizagem do surdo seja satisfatória (VARELA, 2013). Esse profissional é quem garante a presença da LIBRAS nas escolas, com o objetivo de tornar os conteúdos acadêmicos, a linguagem, as relações sociais, entre outros, acessíveis ao surdo; geralmente esses profissionais participam de atividades com os alunos surdos, procurando dar acesso aos conhecimentos, criando outras formas de interação do aluno surdo em sala de aula (LACERDA, 2006). Porém é preciso que haja uma parceria entre intérpretes e professores ouvintes, para que ocorram atitudes colaborativas para promover uma melhor condição de aprendizagem para a criança surda (LACERDA, 2005).

A presença do profissional de LIBRAS é pouco comum nas escolas regulares, e são poucos os que possuem formação específica para atuarem como intérpretes. A maior concentração desses profissionais está nos grandes centros urbanos, em que se encontra maior oferta de cursos de formação na área de educação inclusiva (LACERDA, 2006). Porém a presença desse não garante que as condições específicas do surdo estejam sendo contempladas, e se as metodologias aplicadas aos surdos não tiverem adaptadas as suas necessidades, de nada surtirá efeito a presença do intérprete de LIBRAS na sala de aula (LACERDA, 2005).

A presença do intérprete de LIBRAS pode amenizar alguns problemas aos surdos, favorecendo melhor aprendizagem dos conteúdos por meio da tradução do que está sendo ensinado na língua portuguesa para a LIBRAS (LACERDA, 2006). Inserir esse profissional na sala de aula dá ao surdo a oportunidade de receber as informações escolares em LIBRAS, e ao mesmo tempo, dá ao professor ouvinte a chance de poder ministrar suas aulas sem preocupar em passar os conteúdos em sinais, podendo atuar em sua língua de domínio, o português oral (LACERDA, 2005). No entanto deve-se destacar que mesmo com a presença do intérprete de LIBRAS, a função de ensinar é do professor, e que esse deve adotar metodologias adequadas e apropriadas de acordo com as necessidades do surdo, para que a mediação do intérprete de LIBRAS seja pertinente na aprendizagem desse aluno. O trabalho pedagógico, segundo Vilhalva (2004) deve haver muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada, demonstrando a importância da cultura surda, introduzindo na educação do surdo como aprendizagem a pedagogia visual-espacial.

No entanto, a despreocupação que os professores ouvintes encontram com a presença do intérprete de LIBRAS, faz com que transfiram seu papel de ensinar para o profissional intérprete, como se ensinar fosse apenas um processo de transferência de informações (ROSA, 2006). É muito importante que todos os profissionais da educação inclusiva assumam seus papéis, para tornar a aprendizagem do surdo eficaz. Lacerda (2005, s/p) diz que:

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador.

O intérprete de LIBRAS enfrenta várias dificuldades, tais como: posicionar-se entre as duas línguas (português e LIBRAS); a necessidade de pensar em recursos pedagógicos; a preocupação com os conhecimentos teóricos de algumas disciplinas que dificulta seu trabalho e aprendizagem dos surdos; a falta de acesso prévio ao material da aula do professor regente; o cansaço físico; o não reconhecimento do seu trabalho pelos alunos surdos, pois muitas vezes faltam atenção e colaboração desses durante o desempenho do trabalho do intérprete (LACERDA, 2005).

Lacerda (2006) considera que as escolas deveriam aproveitar melhor o intérprete de LIBRAS que atuam em seus espaços, definindo melhor a função desse profissional, um personagem nova na educação inclusiva. Para o autor:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. Deste modo, alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno (LACERDA, 2006, s/p.).

A presença desse profissional não assegura as questões metodológicas (ROSA, 2006), não garantindo que as escolas tenham se adequado aos recursos específicos para os surdos, pois ainda são muitos os intérpretes de LIBRAS que não possuem formação adequada, causando mais prejuízo na inclusão escolar do surdo (LACERDA, 2005).

2.4 As Escolas Bilíngues

A maioria dos professores ouvintes não se sente preparada para atender os surdos (KALATAI; STREIECHEN, s/d), já que esses não dominam a LIBRAS e são poucos materiais didáticos pedagógicos desenvolvidos para o ensino da LIBRAS como primeira língua e para o ensino da língua portuguesa como segunda língua (FELIPE, 2012). Os professores ouvintes queixam que essa falta de preparo se deve pelo fato de não ser comum encontrar alunos surdos em sala de aula de escola regular. Entretanto são muitos os professores que buscam na formação docente o caminho para promover a inclusão,

desenvolvendo em sua prática formas de atender adequadamente os alunos surdos (REIS; VALENGA, 2012).

O alunado surdo tem o direito a uma metodologia que atenda as suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações, etc., em que os professores devem estar preparados, disponibilizando recursos visuais para que esses alunos se apropriem de conceitos em língua portuguesa, seguindo de uma exploração contextual do conteúdo estudado (KUBASKI, MORAES, 2009). Fernandes (s/d, s/p) diz o seguinte:

Leitura e escrita são processos complementares e interdependentes que mobilizarão os conhecimentos sobre a língua portuguesa pelos surdos: o português para os surdos é aquilo que eles vêem/lêem; leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os estudantes surdos, além das práticas escolares; as demandas sociais de leitura e escrita dos estudantes surdos determinarão o ponto de partida das práticas escolares de letramento; os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social e conhecimento escolar e conhecimento linguístico; a leitura demandará compreensão do significado global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem; a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua (aspectos discursivos, sintáticos, semânticos e lexicais...), aspectos para textuais (elementos da composição que situam o gênero e suporte do texto) e elementos intertextuais (mobilização de conhecimento prévio) é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade

Segundo essa mesma autora é preciso uma seleção de textos pelo professor, pois a maior parte dos materiais didáticos seguem a tradição normativa não refletindo o movimento dos falantes orais em suas interações.

Com tantos problemas encontrados nas escolas inclusivas, vários autores como Quadros (2005), Lacerda (2005), Lodi (2006), também as representações surdas, acreditam que apenas por meio da educação bilíngue os surdos terão a possibilidade de uma educação que respeite sua particularidade e especificidade linguística. Klein (2012, s/p) acredita que “inclusão escolar do surdo não se dá por meio de simples adaptações ou contratações de intérpretes, portanto, uma escola bilíngue seria o local mais apropriado para sua escolarização”.

Desde a década de 1980 os surdos vêm lutando em direção a uma política educacional bilíngue (LODI; MOURA, 2006). Atualmente convivemos com duas propostas de educação para surdos: a educação inclusiva, que o Ministério da Educação defende em seus documentos a matrícula de todos alunos com NEE, inclusive os surdos no sistema regular de ensino; e a educação bilíngue, que nada mais é do que espaços escolares

específicos para os surdos, tendo a LIBRAS como língua de instrução no currículo escolar, espaço que contempla também as especificidades socioculturais, o respeito à linguística do surdo e também o trabalho voltado para o ensino-aprendizagem da escrita da língua portuguesa como segunda língua (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012).

A proposta bilíngue traz para o surdo o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua e esta mediadora da segunda língua, a língua portuguesa (KUBASKI; MORAES, 2009). Esta proposta não privilegia nenhuma das duas línguas, mas dá ao surdo o direito e as condições de poder usar as duas línguas. O objetivo inicial dessa proposta de educação é o reconhecimento político da surdez como diferença, afirmando que métodos como o oralismo e a comunicação total colocavam a surdo como deficiente e não tratando essas pessoas como sujeitos usuários de uma língua diferente (GOMES, 2010). Para Pereira e Vieira (2009, p. 67):

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte.

Assegurar a educação bilíngue para surdos requer alguns princípios tais como: garantir oportunidades para os alunos desenvolverem a LIBRAS como primeira língua por meio da interação com a comunidade surda que estejam em seus lugares sociais de preferências nos espaços educacionais, sendo estes professores surdos, colegas surdos para que esses dialoguem livremente em LIBRAS (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012). Quanto ao profissional ouvinte em escolas bilíngues, deve ser fluente em LIBRAS, ter conhecimento da cultura surda; quanto ao aprendizado da língua portuguesa, deve-se apresentar aos surdos um número grande de textos, por meio de narrações e traduções em LIBRAS (PEREIRA, VIEIRA, 2009). Para Afonso (2005, s/p):

É necessário, igualmente, equacionar a construção de um efetivo bilinguismo na educação de Surdos, o que implica mudanças significativas pressupondo, nomeadamente, que os conteúdos sejam trabalhados em Língua Gestual Portuguesa, ocupando a Língua Portuguesa um espaço curricular específico e adaptando metodologias de ensino/aprendizagem de segunda Língua. Há que romper com a prática instituída de ensinar esta Língua aos Surdos de forma semelhante ao que se faz com os ouvintes que a têm como Língua materna ou de, numa lógica de oposição, pura e simplesmente banir o seu estudo, dada a importância atribuída à Língua Gestual. Essa parece-nos uma atitude que apenas contribui para um menor

desenvolvimento das capacidades de interação do Surdo com um contexto majoritariamente ouvinte o que pode reduzi-lo a uma cidadania.

A proposta educacional bilíngue faz o surdo se sentir parte de uma comunidade própria e que simultaneamente conhece também a cultura da comunidade ouvinte, construindo a partir disso sua identidade numa vertente dialógica por meio do espaço escolar, onde há o cruzamento de várias pessoas e culturas, articulando-se a igualdade ao direito à diferença nas relações marcadas por uma língua e cultura própria (AFONSO, 2005).

A educação bilíngue situa-se dentro do contexto de garantia de acesso e permanência do surdo na escola (QUADROS, 2005), na expectativa de diminuir o número de evasão desses alunos do sistema educacional. O bilinguismo “surge entre os surdos e ouvintes defensores desse grupo como uma possibilidade de progresso e de conquista pela segunda vez, do direito à língua” (NETO; MORI, 2012, p.11). Essa proposta traz também o desenvolvimento cognitivo, favorecendo uma maior ampliação do vocabulário do surdo, permitindo acessar mais conhecimentos sobre sua comunidade, formando uma nova maneira de pensar, de agir e de ver o mundo (KUBASKI; MORAES, 2009). “A surdez pode bloquear o desenvolvimento da linguagem verbal, mas não impede o desenvolvimento dos processos não-verbais” (Idem, 2009, p. 3414).

Atualmente no Brasil são poucas cidades que possuem instituições bilíngues. O bilinguismo para muitos surdos não passa de um projeto utópico no sistema educacional de ensino, em que os estudantes surdos ainda configuram como deficientes por sua incapacidade de se apropriar da língua portuguesa nos padrões exigidos pelas ditas escolas inclusivas (FERNANDES, s/d). Segundo Fernandes e Moreira (2009, p. 233-234) os desafios dos programas de educação bilíngue para os surdos envolvem:

A implantação/implementação de uma política linguística séria de difusão e preservação da Libras na comunidade, que contribua para a consolidação de seu *status* linguístico e valorização social. A desmistificação do preconceito linguístico acerca da Libras que exerce forte pressão sobre os surdos para o domínio do português (monolinguismo) e, por efeito adverso, conduzem a movimentos segregacionistas, pelo encurralamento ideológico e linguístico a que estão sendo submetidos. A formação e contratação de uma equipe de profissionais bilíngues, surdos e não-surdos, (docentes de Libras, tradutores e intérpretes de Libras/LP, monitores bilíngues, professores de português como L2), protagonizando os programas de educação bilíngue para surdos. A obrigatoriedade do ensino da Libras como segunda língua para estudantes não-surdos, desde a educação infantil, nas escolas em que estiverem matriculados estudantes surdos, sendo facultativa nos demais estabelecimentos. A revisão dos projetos político-pedagógicos das instituições, nas diferentes disciplinas, contemplando o legado histórico e cultural das comunidades surdas, de modo a problematizar os discursos hegemônicos que patologizam a surdez e os surdos. A adoção de metodologias de ensino de língua

portuguesa como segunda língua, o que implica mudanças nos componentes curriculares (conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação). O desenvolvimento de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos dos estudantes surdos que contemplem a Libras, com possibilidades de veiculação e registro pelo uso de tecnologias na educação (acesso e permanência). A oferta gratuita de cursos de Libras, na modalidade de educação de jovens e adultos, aos pais e familiares de pessoas.

A escola bilíngue para surdos tem representado uma proposta mais eficaz, suprimindo as lacunas que a educação nas escolas especiais e escolas inclusivas não tem conseguido (NETO; MORI, 2012). Independentemente de qualquer modalidade de ensino, todo aluno surdo tem o direito de metodologias que atendam às suas necessidades especiais, em que o professor ouvinte desenvolva em suas aulas estímulos visuais para que o surdo se aproprie adequadamente de todo conhecimento acadêmico (KUBASKI; MORAES, 2009).

A pedagogia surda é uma metodologia que atende, de acordo com Kalatai e Streiechen (s/d), as necessidades do surdo de forma satisfatória às suas especificidades. Segundo esses autores, é a metodologia desejada pelos surdos, visto que é por meio dela que o surdo constrói sua verdadeira identidade e sua cultura, pois são os professores surdos que ensinam os surdos.

A pedagogia surda defende que o surdo deve ter aulas em LIBRAS desde a educação infantil (KALATAI; STREIECHEN, s/d). O ideal para a aprendizagem dos surdos é que as aulas sejam ministradas em LIBRAS e não aulas traduzidas por intérpretes ou tradutores de LIBRAS, que muitas vezes não possuem capacitação para assumir esse papel na educação dos surdos, desqualificando mais ainda o ensino desses alunos. Os professores surdos são os mais indicados para ensinar os surdos, são eles os que mais dominam a LIBRAS, garantindo uma melhor aquisição da língua entre os alunos surdos (QUADROS, 2005). Por esse motivo, Afonso (2005) defende que a formação de surdos como docente é fundamental como situação de igualdade aos demais ouvintes, em que se o número de docentes surdos for suficiente para ocupar os cargos de professores nas escolas bilíngues. “Recusamos, por conseguinte, que se veja o papel dos Surdos apenas como auxiliares do professor numa postura de minoridade que seria um reflexo das suas fracas competências linguísticas e acadêmicas” (AFONSO, 2005, s/p). Segundo Quadros (2005, p. 27) vários aspectos do surdo devem ser considerados, como:

A modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva; Surdos filhos pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira; O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida

tardiamente, mas, mesmo assim tem *status* de L1; A língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos; A idealização institucional do *status* bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português; Os surdos querem aprender na língua de sinais; Revisão do *status* do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.

No entanto, a pedagogia surda apresenta muitos problemas referentes à formação de professores: “ainda não há professores surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como não há professores ouvintes fluentes em Libras para atuarem como tradutores/intérpretes nas instituições” (KALATAI; STREIECHEN, s/d p. 12).

3 DIAGNÓSTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR DE SURDOS NA CIDADE DE FORMOSA-GO

Nesse capítulo serão apresentados os dados gerais obtidos nas escolas municipais de Formosa, NEAI e SME, que serão analisados e discutidos, contrapondo à literatura especializada, chegando a um diagnóstico da inclusão escolar de surdos. Traz ainda a reflexão da realidade escolar do surdo na visão dos professores ouvintes, intérpretes, profissionais de apoio, profissionais da SRM e alunos surdos.

3.1 A inclusão escolar de surdos na cidade de Formosa-GO

Para obter informações mais gerais sobre a inclusão escolar dos surdos, foi realizada uma entrevista com a assistente social do NEAI, a qual disponibilizou vários dados importantes para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Das 25 escolas municipais da zona urbana de Formosa-GO, dez atendem alunos surdos, segundo questionário aplicado ao NEAI. Dessas dez escolas que incluem o surdo no sistema regular de ensino, sete possuem sala de recursos, oito possuem intérpretes de LIBRAS, quatro possuem profissionais de apoio e a média de alunos surdos matriculados são dois por escola. A tabela 3.1 a seguir apresenta dados relacionados à inclusão do surdo no ensino regular do município de Formosa-GO.

Tabela 3.1

Inclusão de surdos nas escolas públicas municipais da cidade de Formosa-GO, 2013.

Escolas que atendem alunos surdos	Nº de alunos surdos matriculados	Nº de intérpretes de LIBRAS	Nº de profissionais de apoio	Nº de sala de recursos
A	2	1	0	0
B	1	1	0	1
C	1	1	0	1
D	1	0	1	0
E	2	1	0	1
F	3	1	0	1
G	1	1	0	0
H	3	1	1	1
I	2	0	1	1
J	2	1	1	1
Total	18	8	4	7

Fonte: entrevista realizada junto ao NEAI no dia 24 de outubro de 2013. Elaboração própria.

Nas escolas que não possuem sala de recursos, estas estão em processo de construção, sendo que já estão recebendo os materiais necessários para o funcionamento das mesmas. Os surdos que nelas estudam têm atendimento complementar em outra escola mais próxima das que se encontram matriculados e que possui sala de recursos.

Para Machado (2006), a iniciativa de inserir o aluno surdo no ensino regular é justificada na visão de inclusão como oferta de oportunidades educacionais iguais para todos, porém em virtude das diferenças entre os alunos, buscam-se as ações voltadas para o atendimento dessas diferenças, para a efetividade da aprendizagem.

Os alunos surdos da escola A e os alunos surdos da escola I são estudantes da EJA. Na escola A não existe sala recursos e o seu atendimento especializado deveria acontecer na escola I. Porém, os alunos da escola A e I não estão sendo atendidos na SRM, pois a professora da sala de recursos se aposentou e a professora substituta só pode atender no turno matutino, horário em que esses alunos estão trabalhando. Esses alunos trabalham durante todo o dia, sendo possível a ida a essas escolas apenas no mesmo horário de aula, no período noturno.

Muitos dos alunos atendidos nas escolas municipais de Formosa têm à sua disposição um intérprete de LIBRAS, mediando a comunicação, socialização e aprendizagem. “O intérprete de Línguas de Sinais viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, sinalizando e buscando transferir para o surdo com intensidade as mesmas sutilezas que as enunciadas em português pelo professor ouvinte regente” (ROSA, 2006, p. 80). Das oito escolas municipais que possuem intérpretes de LIBRAS, cinco contam com um profissional para fazer a interpretação em sala de aula com mais de um aluno, como é o caso das escolas A e I, que possuem cada uma dois alunos surdos da EJA na mesma turma, e um intérprete de LIBRAS em cada uma dessas turmas, fazendo a mediação da comunicação ao mesmo tempo para ambos.

Na escola F, a realidade da inserção do intérprete de LIBRAS na sala de aula é complexa em relação às outras. Essa escola atende três alunos surdos, sendo que estes são de séries diferentes, 6º, 8º e 9º anos, no mesmo período, matutino, e apenas um intérprete de LIBRAS. Esse profissional tem que ficar transitando entre as três turmas, para interpretar o que está sendo falado oralmente pelos professores ouvintes. Enquanto esse profissional atende um desses alunos em sala, os outros dois ficam sem atendimento. Essa situação está prejudicando consideravelmente a aprendizagem dos três alunos, pois “o aluno surdo não pode aprender um conteúdo transmitido em uma língua que ele não domina, fato que restringe

a sua aprendizagem a uma quantidade muito reduzida de conhecimento com qualidade questionável.” (MACHADO, 2006, p. 50).

As escolas E e J possuem dois alunos surdos cada uma, em turnos diferentes, sendo possível a presença de um intérprete de LIBRAS, que faz atendimento nos dois turnos. A escola J também possui outro aluno surdo que não possui intérprete de LIBRAS, mas um profissional de apoio. Segundo relato obtido no NEAI Formosa-GO, esse aluno não possui um intérprete de LIBRAS porque os pais dessa criança não aceitam a língua de sinais. Isso pode acarretar problemas de aprendizagem da criança, uma vez que “a presença do intérprete de LIBRAS juntamente com o surdo abre a oportunidade para que este aproprie-se dos conteúdos escolar em sua língua natural.” (ROSA, 2006, p. 88). As demais escolas abrangidas por esta pesquisa possuem intérpretes de LIBRAS, sendo que cada um desses intérpretes atende a um aluno apenas em sala de aula.

Segundo Ramos (2011), cerca de 95 % das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. A autora afirma que a questão familiar na inclusão social do surdo não pode ser ignorada. Os pais ouvintes também devem ser usuários da LIBRAS para que a criança surda seja independente e que ao chegar na fase da adolescência a socialização com surdos e ouvintes tenha maior esclarecimento e entendimento (VILHALVA, 2004). Um surdo, filho de pais ouvintes, pode sofrer preconceitos da própria família que, não aceitando uma comunicação em língua de sinais, torna a vida social do sujeito surdo comprometida a um mundo isolado do meio social.

Na escola D e J pode-se presenciar essa realidade. Essas escolas possuem alunos parcialmente surdos e não possuem intérpretes de LIBRAS, apenas um profissional de apoio que não tem domínio da LIBRAS, porque os pais desses alunos não aceitam a LIBRAS. Segundo o NEAI de Formosa-GO, a aprendizagem desses alunos surdos está ficando aquém da aprendizagem dos colegas ouvintes. O surdo da escola D tem surdez parcial e usa aparelho auditivo, porém sua audição está bem comprometida. O surdo da escola J tem surdez parcial, faz tratamento no Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL) e foi submetido a implante auditivo. No entanto, a perda auditiva está ocorrendo gradativamente. Isso está fazendo com que, segundo a assistente social do NEAI, os pais desse aluno surdo repensem e começam a aceitar a LIBRAS na vida escolar e cotidiana do filho surdo. Vilhalva (2004, p. 29) diz que:

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam

compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar. Segundo Cummins (2003), crianças que vão para a escola com uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência. Assim, crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desta língua muito cedo. Estes sinalizantes são pessoas que, normalmente, não fazem parte do círculo de pessoas que a criança usualmente teria contato. Os pais terão que conhecer a comunidade surda que usa esta língua.

Na escola E foram aplicados questionários para testar os instrumentos de coleta de dados e obter alguns dados referentes à inclusão de surdos, como: números de alunos surdos matriculados de 2010 a 2013; se algum desses alunos já concluiu o ensino aí ofertado; se são acompanhados por intérpretes de LIBRAS em sala de aula; e se têm acompanhamento na sala de recursos da escola. Além disso, por meio dos formulários, buscou-se saber se os recursos aí encontrados são suficientes para a aprendizagem do surdo, quais materiais são encontrados na sala de recursos, qual a frequência dos alunos nessa sala de recursos, entre outras perguntas. Os questionários foram aplicados junto à Diretora da escola, professora da sala de recursos, intérprete de LIBRAS e um aluno surdo.

Dessa forma, os instrumentos de pesquisa foram validados e aplicados a um conjunto maior de escolas, aprofundando o diagnóstico da inclusão escolar dos alunos surdos da rede municipal de ensino de Formosa-GO. A partir das respostas aos formulários, pudemos perceber alguns problemas que afligem a professora da sala de recursos, a intérprete de LIBRAS, profissionais de apoio e o aluno surdo entrevistado.

3.2 O que dizem os profissionais da SRM das escolas municipais de Formosa-GO?

A obtenção de informações dos profissionais da SRM das escolas municipais de Formosa aconteceu por meio de formulários e entrevistas. Verificou-se o perfil desse profissional, quais as condições de atendimento, os recursos aí encontrados, entre outros.

Das dez escolas municipais que atendem alunos surdos, sete possuem salas de recursos, e as que não possuem salas de recursos são as escolas A, D e E. As escolas I e J possuem salas de recursos, mas não estão funcionando. A SRM da escola I está em reforma e por esse motivo a professora substituta não está frequentando a escola; a SRM da escola J não está funcionando porque a professora responsável por essa sala está de licença maternidade e nenhuma substituta foi contratada. Dessa forma os alunos surdos da escola I e J não estão recebendo atendimento na SRM. Nas outras escolas B, C, E, F, G e H, todas possuem SRM e com profissionais que fazem atendimento aos alunos com NEE. A escola D em específico, de

acordo com os dados no NEAI, não possui SRM. No entanto, ao visitá-la, descobrimos que ela possui SRM.

Existem, nas escolas pesquisadas, sete profissionais que atuam nas SRM's. Desses, seis foram entrevistados por meio de formulário específico (Apêndice C). Suas formações estão listadas no Quadro 3.1. A maioria possui graduação em pedagogia e apenas duas pessoas (cerca de 30% dos entrevistados que responderam a essa questão) possuem formação na área de educação especial. Segundo Reis e Valenga (2012) “o profissional que atuará na SRM deverá ter formação na área de educação especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado”. Os mesmos autores dizem ainda que o atendimento educacional especializado é um direito dos alunos com NEE, sendo um dos caminhos que levam esses alunos para a inclusão. Albres (2010) diz o trabalho com o aluno surdo requer um profissional bilíngue, LIBRAS – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado de proficiência em LIBRAS promovido pelo Ministério de Educação (MEC).

O atendimento dos alunos surdos na SRM das escolas municipais de Formosa acontece nos turnos opostos ao horário das aulas, duas vezes por semana, e sempre que há a necessidade de outros encontros, esses alunos poderão frequentar mais vezes a SRM. Reis e Valenga (2012, s/p) dizem:

Geralmente o atendimento é realizado em pequenos grupos e, dependendo do caso, individualmente. A carga-horária seguida pela maioria das SRM é o de 2 horas semanais, duas vezes por semana. O aluno da SRM será atendido pelo tempo que for necessário, devendo ser seguido um programa elaborado de acordo com as especificidades de cada um.

Quadro 3.1

Formação dos Profissionais das salas de recursos multifuncionais (SRM) das Escolas Municipais de Formosa-GO (2013).

Escolas	Formação
B	Graduação em Pedagogia, pós-graduação lato sensu em Educação Especial e Educação Inclusiva.
C	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Orientador Educacional.
D	Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Infantil.
E	Pós- graduada em AEE.
F	Graduação em Pedagogia e artes visuais, pós-graduação em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Fundamental, Gestão e Orientação Educacional e especial, Mestrado em Ciências da Educação.
H	Graduação em Geografia, pós-graduação em Orientação Educacional e Gestão Escolar.

Fonte: dados coletados nas Escolas Municipais de Formosa-GO. Elaboração própria.

A SRM tem o objetivo de atender especificidades dos surdos proporcionando situações de aprendizagem que busquem minimizar as dificuldades desses na sala de aula. O AEE na SRM complementa a formação do educando surdo, objetivando a sua melhor autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, sendo parte integrante do projeto político pedagógico das escolas de ensino regular (REIS; VALENGA, 2012).

O trabalho desenvolvido com os surdos na SRM das escolas municipais de Formosa acontece por meio de atividades lúdicas, como jogos de memória, vídeos entre outros. A professora da escola F relatou em entrevista que o planejamento das atividades realizadas com os alunos surdos é feito juntamente com os professores e intérpretes dos alunos surdos, focando no alfabeto, objetivando o ensino de português. Essa profissional juntamente com a intérprete e professores reúnem-se e discutem quais as maiores dificuldades desses alunos na sala de aula para que sejam trabalhadas na SRM.

A profissional da SRM diz ainda que além da parceria com os profissionais educacionais da escola F, ela também possui uma parceria grande com os pais dos alunos surdos, em que sempre busca por meios desses, saber como “anda” a vida desses alunos fora da escola. Essa profissional da SRM por meio dessas atitudes demonstra ter um grande interesse no desenvolvimento escolar dos alunos que atende, e acredita que a relação familiar interfere consideravelmente na aprendizagem dos alunos com NEE. Sempre que os alunos com NEE apresentam alguma dificuldade, ela procura a família para discutir a situação dos alunos em questão. Ela diz que por atender um número muito grande de alunos com NEE nessa escola, esses alunos com NEE, em específico os surdos, quando não apresentam nenhuma dificuldade, são liberados do atendimento na SRM, porém sob a sua supervisão. Quando os alunos com NEE apresentam muitas dificuldades, ela os encaminha para o NEAI, para que possam ter atendimento paralelo com a escola. De acordo com Reis e Valenga (2012, s/p):

Entende-se, pois, que o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pelo professor (com formação adequada e prevista na legislação nacional) e, certamente, pela participação da família dos alunos. Dessa forma, a fim de elaborar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria continuamente. Como parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos, temos as reuniões, visitas e entrevistas.

De todos os profissionais que participaram da pesquisa, a profissional da SRM da escola F foi a que mais se mostrou dedicada no atendimento dos alunos com NEE e a mais

interessada em participar da pesquisa. De acordo com essa profissional, a escola F atende 30 alunos com NEE, sendo a escola municipal de Formosa que mais atende alunos com NEE.

Os profissionais da SRM indicaram, em sua maioria, que os materiais pedagógicos encontrados nesse espaço não são suficientes para a aprendizagem dos alunos surdos. Porém dos seis profissionais de SRM entrevistados, um acredita que os materiais encontrados na SRM são suficientes para o atendimento dos alunos surdos.

Em todas as escolas entrevistadas, o atendimento do surdo na SRM é organizado de acordo com a série em que estes estão inseridos no ensino regular. Os registros que comprovam o desenvolvimento ou desempenho escolar atingidos dos alunos atendidos são por meio de relatórios descritivos bimestrais que ficam na pasta dos alunos. Na escola F, além desse relatório descritivo, o aluno possui uma ficha de matrícula, um plano de AEE para saber o que a criança precisa, e esses ficam todos arquivados na escola.

Quanto à aquisição de novos recursos pedagógicos para os surdos, nos anos de 2010 a 2013, dos seis profissionais entrevistados, cinco disseram que chegaram novos recursos didáticos para os surdos, contudo os materiais que o MEC manda para as escolas são sempre repetitivos. Apenas uma diz que não houve essa aquisição de materiais e que são poucos os materiais específicos para os surdos.

Esses profissionais de AEE acreditam que para melhorar a inclusão dos surdos nas escolas municipais de Formosa, o município deveria dispor de fonoaudiólogo para atender o aluno e orientar os professores de surdos filhos de ouvintes para um trabalho de conscientização com esses pais que não aceitam a LIBRAS. Compreendem ainda que os professores deveriam melhorar a concepção sobre o verdadeiro paradigma da comunicação, entender a problemática do aluno surdo e não transferir o papel de ensinar apenas para o profissional de AEE. Acreditam que deveriam ter cursos de qualificação para professores regentes e monitores, aumentar a aquisição de materiais para o alunado surdo para que esses tenham um bom atendimento.

Certamente a formação e qualificação de docentes na área da educação inclusiva merecem muita atenção, pois encontrar profissionais com formação adequada para atender o surdo é uma realidade que não é comum no Brasil. Deveria se investir na formação de professores para que possam dar um atendimento condizente com as necessidades dos alunos incluídos no AEE, tornando “as salas de recursos locais de acolhimento, investigação e, principalmente, crescimento”(REIS; VALENGA, 2012, s/p.).

3.3 Os Intérpretes de LIBRAS que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO

A coleta de dados obtidos pelos intérpretes de LIBRAS nas escolas municipais aconteceu por meio da aplicação de formulário (apêndice D), com questões que buscaram traçar o perfil desse profissional, suas dificuldades para mediar a comunicação entre o surdo e ouvintes e suas concepções sobre a inclusão do surdo.

Em 2013, nas dez escolas pesquisadas, existiam oito intérpretes de LIBRAS atuando na mediação da comunicação com os alunos surdos. Desses, foram entrevistados seis intérpretes de LIBRAS, todos do sexo feminino, com idades entre 34 a 42 anos. A formação acadêmica das intérpretes de Libras entrevistadas está listada no Quadro 2.2, abaixo.

Quadro 3.2

Formação dos intérpretes de LIBRAS que atendem nas Escolas Municipais de Formosa-GO

Escolas	Formação
A	Graduação em Letras.
B	Cursando o Ensino Superior de Biologia.
C	Cursando o Ensino Superior de Biologia.
E	Graduação em Pedagogia, e Pós-Graduação em LIBRAS.
F	Graduação em Normal Superior.
I	Graduação em Licenciatura em Matemática e Pedagogia, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e LIBRAS.

Fonte: dados coletados nas Escolas Municipais de Formosa-GO. Elaboração própria.

Verificando o Quadro 3.2 vimos que não são todas que possuem formação adequada para atender os alunos surdos, não são todas que possuem cursos superiores, alguns dessas profissionais ainda estão concluindo a graduação. Todas as intérpretes dominam a LIBRAS, de acordo com as respostas ao questionário. O tempo de trabalho com os surdos varia de seis a dez anos. De acordo com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) a formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa deve ser por meio de curso superior de tradução e interpretação, tendo essa determinação um prazo de dez anos para ser cumprida, a partir da criação desse decreto, valendo até então aprovação em exames de proficiência promovido pelo MEC para atuação dos intérpretes de LIBRAS no ensino fundamental e médio.

Os intérpretes das escolas C, B e I atendem um aluno cada. Os intérpretes das escolas A e E atendem dois alunos, os da escola A, no turno noturno na EJA, e os alunos surdos são da mesma turma, e a escola E com um aluno no turno matutino e outro vespertino.

Na escola F, o profissional de LIBRAS atende três alunos de turmas diferentes e mesmo turno, matutino. Esse profissional tem que alternar o atendimento nas três salas onde se encontram esses alunos surdos.

Os profissionais de LIBRAS dizem que conseguem traduzir com êxito a explicação do professor ouvinte para o aluno surdo, quando as aulas são adaptadas e o professor não fala oralmente com muita rapidez, pois o intérprete tem que traduzir tudo para o surdo. Quando o professor é muito rápido, o intérprete não consegue repassar para o aluno surdo o que está sendo explicado. Isso acontece, segundo Lacerda (2005), como já citado, porque a presença desse profissional deixa o professor despreocupado em adaptar as aulas para o surdo. O professor ouvinte deveria ter consciência dessa problemática sobre a aprendizagem do surdo, e adequar metodologias de acordo com a realidade desses alunos, usando recursos visuais para melhor aprendizagem. A falta de materiais didáticos apropriados para os surdos também dificulta a aprendizagem dos mesmos, defasando o trabalho do professor, intérprete de LIBRAS e comprometendo a qualidade do ensino do surdo.

Os intérpretes de LIBRAS que atendem nas escolas municipais de Formosa acompanham alunos surdos na sala de aula e também em outras atividades extra classe, como projetos e palestras. O profissional de LIBRAS da escola E não participa de eventos fora da sala de aula, pois esse intérprete atende dois alunos surdos em horário inverso, não tendo como fazer acompanhamento desses em outras atividades. A intérprete da escola A também acompanha esses alunos apenas em sala de aula, por serem alunos da EJA, pessoas adultas que trabalham durante o dia e que não participam de nenhum evento fora da sala de aula. A intérprete da escola F também só faz acompanhamento na sala de aula porque atende três alunos em salas diferentes, não acompanhando alunos em outros eventos. Para essa profissional já é difícil fazer o acompanhamento na sala de aula.

Os conteúdos ensinados para os alunos surdos são os mesmos dos alunos ouvintes, no entanto os profissionais de LIBRAS questionam muito a falta de adaptação das aulas para o aluno surdo, tornando a transmissão dos conteúdos para o aluno surdo difícil, comprometendo a aprendizagem desse aluno. A maioria dos professores não domina ou desconhece a LIBRAS, restando aos alunos surdos adaptarem-se às metodologias de ensino pensadas para os ouvintes e aos intérpretes a responsabilidade de ensinar os conteúdos pedagógicos, sem qualquer consideração à sua formação, tornando a necessidade do deslocamento dos alunos a um espaço distinto ao da sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos escolares em LIBRAS, no caso a SRM. Essa transferência de responsabilidade de

ensinar os alunos surdos aos tradutores e intérpretes de LIBRAS e ao espaço do AEE como serviço paralelo ao da escolarização regular, acaba por reforçar a ideia de que incluir significa apenas propiciar o convívio social e escolar, retomando aos princípios da integração escolar (LODI, 2013). Segundo Varela (2013, p. 14-15):

A inclusão do educando surdo em sala de aula de ouvintes requer uma série de cuidados que devem ser observados pela escola e pelo professor. Não se deve apenas “jogar” a criança junto aos demais alunos que não conhecem a língua de sinais. Temos de pensar que tão difícil quanto é para o professor se comunicar com o surdo, é para o surdo se comunicar com as pessoas que estão envolvidas com ele e que não conhecem a sua língua materna, sentindo as mesmas dificuldades em como se fazer entender em um local onde ninguém o conhece e o entende.

A presença do intérprete no espaço escolar e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas do surdo sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas, pois se a escola não atentar para metodologias específicas para esse público no seu currículo, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete de LIBRAS (LACERDA, 2005).

Os profissionais de LIBRAS nas escolas municipais de Formosa colaboram para a socialização dos alunos surdos com alunos ouvintes por meio do ensino da LIBRAS, trabalhos em grupos como, apresentações de teatro, músicas e jogos.

Acreditam que para ter uma inclusão escolar melhor do surdo, deveriam dar maior acesso desses alunos às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), possibilitar mais atividades voltadas para a LIBRAS, aumentar o número de materiais didáticos específicos para os surdos nas escolas, contratar profissionais capacitados para trabalhar com esse público, acrescentar no currículo escolar a disciplina de LIBRAS e projetos voltados tanto para o surdo como para o ouvinte, pois acreditam que seria bom que os alunos ouvintes também tivessem conhecimento de LIBRAS para melhor interatividade com os alunos surdos. A intérprete de LIBRAS da escola E em resposta ao pré-teste coloca ainda em uma de suas respostas que o problema talvez se resolveria com aulas de LIBRAS para professores e alunos ouvintes, e que essas aulas poderiam acontecer duas vezes por semana.

3.4 Profissionais de apoio que atendem os surdos nas escolas municipais de Formosa-GO

As entrevistas com as profissionais de apoio buscaram traçar um perfil desse profissional, quais suas dificuldades em atender o surdo e qual suas concepções sobre a inclusão de surdos.

Essas profissionais de apoio têm função de mediar a aprendizagem e comunicação dos alunos surdos. Geralmente quando tem um surdo em salas de aulas de ouvintes, é o intérprete de LIBRAS quem faz a mediação da comunicação entre o surdo e ouvintes, No caso da escola G e D, quem faz esse trabalho é o profissional de apoio, pois esses alunos surdos sofrem preconceito da própria família, proibindo o uso da LIBRAS e os recursos específicos. Essas profissionais de apoio mediam a comunicação desses alunos surdos por meio da fala oral e gestos, pois tanto os alunos surdos quanto uma dessas profissionais de apoio não dominam a LIBRAS. Segundo o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) é direito da criança e do adolescente com deficiência acesso a uma educação especializada, preferencialmente na rede regular de ensino, visando seu pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010). Porém o decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) resguarda o direito de opção da família ou do próprio surdo em aceitar ou não aos recursos ofertados na sua modalidade específica de educação, inferindo diretamente ao ECA.

Em 2013, atuavam nas dez escolas municipais que atendem alunos surdos em Formosa-GO quatro profissionais de apoio. Desse total, foram entrevistadas aquelas que trabalhavam nas escolas G e D. As entrevistadas são do sexo feminino, com idade de 29 e 32 anos, ambas com formação em pedagogia. Uma domina a LIBRAS e a outra não domina, sendo que a comunicação desta com o aluno surdo é por meio da fala oral. Essas profissionais trabalham com alunos surdos em um período de tempo de nove meses a três anos, atendendo um aluno, cada.

A profissional que domina a LIBRAS encontra poucas dificuldades e diz que o aluno surdo dessa escola criou a própria linguagem, os próprios gestos como fazem com a família em casa. Segundo Fernandes e Moreira (2009, p. 227) “é comum que pais ouvintes e crianças surdas criem um sistema gestual de comunicação próprio, cujos códigos geralmente têm seus sentidos negociados apenas no restrito grupo familiar, não servindo a contextos mais abrangentes de interação”. Já a profissional que não domina a LIBRAS diz que não encontra nenhuma dificuldade em mediar a comunicação entre o aluno surdo com o aluno ouvinte, já que esse aluno surdo consegue falar oralmente, mesmo com algumas limitações nessa fala.

Os profissionais de apoio têm dificuldades em transmitir com êxito a explicação do professor para o aluno surdo, em que as maiores dificuldades, no caso do aluno surdo da escola G, é por esse aluno possuir surdez total e conhecer apenas alguns sinais de LIBRAS, e o aluno da escola D por causa da falta compreensão do significado de algumas palavras, esse

possui surdez parcial, porém segundo esse profissional a audição está cada vez mais comprometida, o qual a melhor forma de comunicação desse surdo seria o uso da LIBRAS.

Essas profissionais colaboram para a socialização dos surdos com o ouvinte em sala de aula por meio de oração, músicas em LIBRAS, ensinando aos alunos sinais de palavras para a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, mostrando aos alunos que todos são diferentes e que se deve respeitar a individualidade de cada um. Elas acreditam que para melhorar a inclusão dos surdos nas escolas deveriam ter maior quantidade de material pedagógico em LIBRAS, dicionário, acesso à internet. A profissional de apoio da escola D coloca que o problema da inclusão não está relacionado à escola e sim ao preconceito da família e à formulação das leis federais sobre a inclusão. Essa profissional não sabe que já existem leis federais que amparam a inclusão, demonstrando a sua falta informação sobre o assunto em questão.

O profissional da escola G disse que seria bom se todas as escolas tivessem recursos específicos e profissionais da educação que realmente se interessasse e se identificasse com a inclusão.

O profissional da escola D relatou que o aluno surdo usa aparelho auditivo e a família não permite que a filha aprenda a LIBRAS, por isso sua comunicação é oral e está bem comprometida, pronunciando palavras que ninguém entende. E na maioria das vezes faz leitura labial para entender o que as pessoas estão falando oralmente para ela. Contudo, a leitura labial não é inata ao surdo (QUADROS, 2005). Pode ser que a aluna compreenda algumas palavras ao ver a boca se movimentando, mas pode não estar compreendendo pensamentos, ideias, tendo uma apreensão fragmentada da língua oral. A leitura labial não leva a uma compreensão eficaz da língua, pois “[...] é ignorado que os surdos não possuem memória auditiva, além de desconhecerem o som, outros aspectos como a localização de som, diferença entre som etc.” (MOURA; VIEIRA, 2012, s/p).

É comum que a maioria das crianças ou jovens surdos seja filha de pais não surdos. Em torno de 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (AFONSO, 2005). O nascimento de uma criança surda muitas vezes pode trazer desespero para a família ouvinte, presa ao paradigma que surdez é uma deficiência, não sabendo o que fazer (MOURA; VIEIRA, 2012). Levando ao médico, diagnosticando o caso de surdez, é incomum que este profissional informe aos pais a necessidade de aprenderem a LIBRAS, sendo orientados a comprarem o aparelho auditivo para seus filhos. Tal equipamento é visto pelos familiares

como se fosse capaz de restaurar a audição perdida, ignorando que ele somente amplifica os sons (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

Ao contrário do oralização, a LIBRAS é uma língua natural² e pode ser adquirida facilmente pelas pessoas surdas desde que tenham acesso precocemente junto com à família ou comunidade surda. Essa língua permite o desenvolvimento de identificação da comunidade surda e ao mundo ouvinte, servindo também como base para a língua majoritária, língua portuguesa, na modalidade escrita (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

A necessidade de convívio com a comunidade surda faz-se premente quando se compreende que os Surdos não compartilham outra cultura, o que os torna “estrangeiros” em casa, conduzindo-os, e à família, a um processo que nos atrevemos a designar como de um certo tipo de “orfandade cultural”(AFONSO, 2005, s/p). Ainda segundo o autor, existe um grande preconceito familiar em aceitar a surdez do filho, visto que esse se torna estranho para eles, podendo levá-los a prender a criança apenas no mundo ouvinte e negando ao filho surdo ao acesso a LIBRAS e a outras pessoas surdas. Esses pais de surdos, assumindo o preconceito com LIBRAS e comunidade surda, esquecem da importância do convívio social e que a falta de uma comunicação eficaz faz toda a diferença na vida do indivíduo. Os surdos cujos pais, ouvintes, interagem com eles somente na modalidade oral, adquirem apenas fragmentos da fala oral de seus pais (PEREIRA; VIEIRA, 2009). Para Neto e Mori (2012, p. 3):

Crescer em um ambiente oralista diferente daquele necessário para o seu desenvolvimento linguístico, priva o surdo de inúmeros progressos, seja na vida social ou escolar. Um dos fatores que acarretam tal prejuízo é a entrada tardia desses alunos na escola de surdos, pois a falta de contato com surdos adultos usuários da mesma língua representa um déficit linguístico na vida das crianças que ainda não adquiriram a sua língua materna. Diante de tal situação, o processo de ensino aprendizagem da criança surda é mais conflituoso e demorado e dessa forma, os créditos recaem nas potencialidades que o aluno possui e nas condições de superação que uma boa educação possa desenvolver na formação linguística desse aluno.

Quando a LIBRAS não é dominada pela família dos surdos e nem minimamente praticada, essa fase de aprendizagem simbólica das palavras é interrompida, defasando assim a fase intelectual no meio escolar, não assumindo a LIBRAS como linguagem materna (NETO; MORI, 2012). O aprendizado tardio da LIBRAS pode trazer para o surdo consequências emocionais, sociais e cognitivas(LACERDA, 2006).

Muitos surdos entram no ensino regular tardiamente, e apropriam-se de sua primeira língua artificialmente e de forma planejada no contexto escolar, submetidos a uma

² Natural nesse texto tem sentido de espontâneo ou aquisição. E não em sentido de aprendizagem.

metodologia equivocada, que tem o português como língua materna, desenvolvendo esses surdos o chamado “português sinalizado” (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Aos surdos que não utilizam a LIBRAS restam as poucas palavras fragmentadas aprendidas com os pais e a leitura labial.

A partir dessa realidade, os pais ouvintes precisam descobrir o mundo visual-espacial, conhecer a LIBRAS, conhecer a cultura surda, compartilhar o bilinguismo, possibilitar aos filhos surdos a aquisição da LIBRAS como língua materna o mais cedo possível, para que possam ter um desenvolvimento mais consistente no seu processo escolar e social (QUADROS, 2005).

3.5 Professores ouvintes para alunos surdos: o ensino de conteúdos

A coleta de dados junto aos professores ouvintes buscou verificar como esses profissionais atuam no processo de ensino-aprendizagem com os alunos surdos nas escolas regulares do município de Formosa-GO. A coleta de informações só foi possível na escola B, pois as demais, no período da pesquisa, estavam em greve. Assim, os resultados aqui alcançados não são generalizáveis para todas as escolas do município de Formosa-GO.

Nas dez escolas que atendem alunos surdos na cidade de Formosa existem diversos professores que lecionam as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental. Foram entrevistados apenas três desses professores da escola B, porque foram os únicos da escola que aceitaram a participar da entrevista. Os demais professores estavam de saída para reunião, em que decidiriam se também iriam aderir a greve municipal.

Os docentes entrevistados foram: uma professora de ciências, com formação em licenciatura em Biologia e pós – graduação *lato sensu* em Tecnologia Aplicada ao Ensino de Ciências, e dois de português com formação em letras e pedagogia. Todos são do sexo feminino. Não dominam a LIBRAS, se comunicando com os surdos de formas variadas, por meio de intérpretes (quando está presente) ou por gestos. Trabalham com surdos entre dois meses a dois anos. Atendem nessa escola um aluno surdo, e dizem ter uma boa relação com esse aluno. Percebe-se que a relação não é muito agradável quando relatam o perfil do aluno nas aulas. Disseram que o aluno é muito disperso, ignorando totalmente as aulas e o professor. Não gosta de usar a LIBRAS, preferindo apenas o uso de gestos para a comunicação. Relataram que o aluno além de não prestar atenção na aula, não transcreve para o caderno o

que é passado no quadro e dificilmente faz as atividades de casa. Não gosta de fazer trabalhos em grupos.

Das três professoras, apenas uma diz adaptar as aulas para o surdo e as demais dizem não fazer isso, sendo que as metodologias usadas nas aulas são as mesmas tanto para o surdo quanto para os ouvintes. Essa despreocupação das professoras se dá porque segundo elas o aluno surdo faz leitura labial, e tudo que é falado oralmente em sala de aula é de frente para ele para que esse consiga fazer a leitura labial. Como foi citada anteriormente, essa compreensão é equivocada. O aluno possivelmente é disperso e aparentemente desinteressado porque não compreende o que é ensinado nas aulas, pois não compreende as ideias e pensamentos abstratos veiculados pela língua oral. Isso acontece porque acreditam que a leitura labial é natural do surdo.

Os conteúdos e atividades são iguais tanto para o aluno surdo quanto para os alunos ouvintes. O trabalho realizado pelas professoras não é em conjunto com intérpretes e profissionais da SRM. Segundo as professoras a profissional da SRM tenta fazer alguma orientação sobre o aluno surdo, mas esse profissional, por motivos pessoais, não está frequentando a SRM e tem pouco conhecimento sobre as dificuldades do aluno surdo em sala de aula. Ou seja, não há um diálogo eficaz entre esses profissionais.

Os professores colaboram para a socialização desses alunos por meio de trabalhos em grupo e acreditam que para melhorar a inclusão do aluno surdo nessa escola deve-se haver uma maior orientação sobre surdez para esses professores, oferecer cursos de formação para os professores.

3.6 Alunos surdos das escolas municipais de Formosa-GO

Nas escolas municipais de Formosa-GO, buscou-se o número de alunos surdos matriculados, aprovados e que concluíram o ensino ofertado pelas escolas nos anos de 2010 a 2013. A Tabela 3.2 e o Gráfico 3.1, a seguir, mostram alguns dados que se conseguiu obter.

No gráfico 3.1 podemos observar que o número de alunos matriculados nas escolas municipais de Formosa-GO tem tido um aumento significativo nos anos de 2010 a 2013, havendo um decréscimo no número de matrícula dos surdos apenas no ano de 2011. O número de alunos aprovados teve um aumento gradativo no ano de 2010 a 2012, caindo o número de alunos surdos aprovados no ano de 2013, ano em que de acordo com os dados, houve maior quantidade de alunos matriculados. Quanto ao número de alunos que concluíram

o ensino ofertado pelas escolas só houve a conclusão do ensino no ano de 2013, cerca de 20% dos alunos dos alunos matriculados, número muito baixo. Isso deve ao fato do grande número de transferência dos alunos surdos para outras escolas. Como é o caso da escola A, que oferta o ensino até o 5º ano do ensino fundamental e segundo sua coordenadora pedagógica, em 2010 havia um aluno matriculado, e em setembro esse aluno surdo foi transferido para uma escola da zona rural.

Tabela 3.2

Número de alunos surdos matriculados, aprovados e concluintes do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da cidade de Formosa-GO (2010- 2013).

Ano	Número de alunos surdos		
	Matriculados	Aprovados	Concluintes*
2010	10	4	0
2011	9	8	0
2012	15	11	0
2013	18	11	4
Total	52	34	4

Fonte: dados coletados nas Escolas Municipais de Formosa-GO, 2013. Elaboração própria.

*Dados referentes à conclusão do Ensino Fundamental.

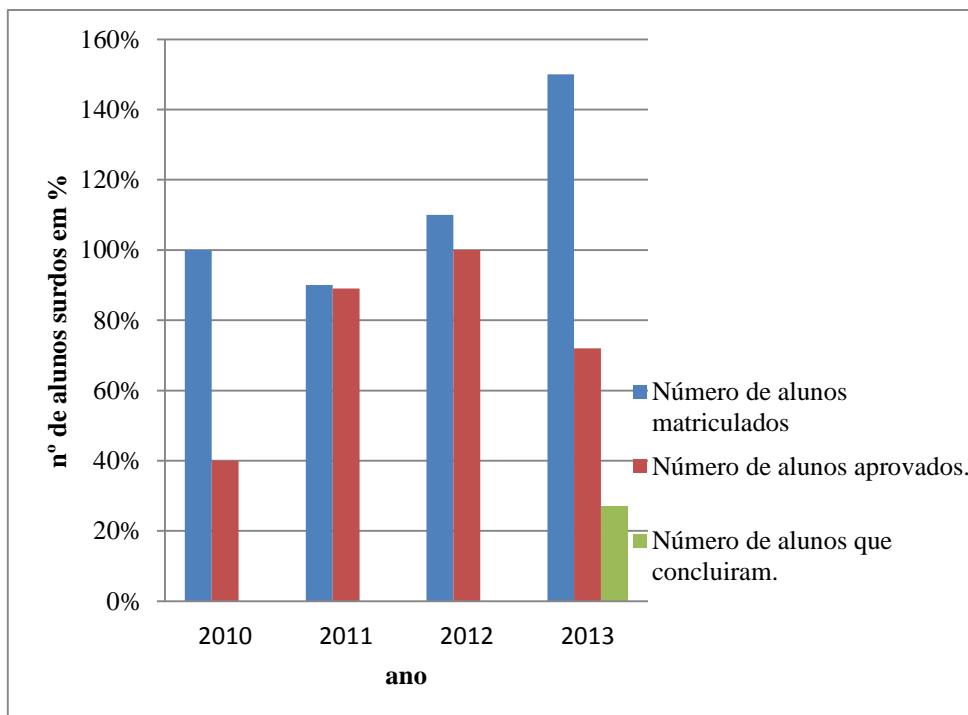


Gráfico 3.1: Número de matrícula, aprovação e conclusão do Ensino Fundamental dos alunos surdos nas escolas municipais de Formosa-GO (2010-2013)

Fonte: dados coletados nas Escolas Municipais de Formosa-GO, 2013. Elaboração própria.

Dos 18 alunos surdos (incluindo os que possuem surdez parcial), nove participaram da pesquisa. Os alunos surdos possuem de 6 a 39 anos de idade, são estudantes da primeira e segunda fases do ensino fundamental e EJA. O aluno de seis anos da escola G não respondeu o formulário por ser aluno do 1ª série, iniciando a alfabetização. Segundo o profissional de apoio que acompanha esse aluno, ele não domina a LIBRAS, usando em sua comunicação apenas alguns gestos usados em casa com seus familiares. A diretora dessa escola informou ainda que os pais desse aluno são ouvintes e têm preconceito com a surdez do filho, conseqüentemente não aceitam que o filho use a LIBRAS, apenas alguns gestos para a comunicação. É comum que pais ouvintes criem um sistema gestual de comunicação. Como já foi visto, no entanto, esses códigos só têm sentido dentro do grupo familiar, não sendo usados para outros contextos de interação (FERNANDES; MOREIRA, 2009).

Os alunos surdos das escolas municipais de Formosa-GO dizem ter pleno domínio em LIBRAS, com exceção do aluno de seis anos da escola G, já citado, e do aluno da escola D que se comunica com colegas e professora pela fala oral e gestos. Todos dizem gostar de estudar juntos de colegas ouvintes, porque os colegas aceitam a diferença, respeitando-os e estão sempre prestes a ajudar nas suas dificuldades em sala de aula. Dizem que gostam muito de socializar com esses colegas, pois aprendem muito e se divertem bastante por meio de piadas, brincadeiras, jogos, teatros, música.

A maioria dos surdos comunica-se com seus colegas por meio de gestos, por escrita, ou em LIBRAS com a ajuda do intérprete. Daí o importante papel do intérprete de LIBRAS na socialização dos surdos com pessoas ouvintes. Esse profissional viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, sinalizando e representando suas ideias e comunicação, buscando transmitir para o surdo as mesmas sutilezas em português oral (ROSA, 2006). Na interação com os professores, a maioria dos surdos se comunica por meio da LIBRAS, apenas alguns surdos disseram comunicar com professores por meio de gestos ou escrita.

Todos dizem conseguir aprender os conteúdos ensinados pelo professor, desde que as aulas estejam adaptadas às suas necessidades, utilizando metodologias com recursos visuais, e quando tem o apoio do intérprete de LIBRAS em sala de aula. Suas maiores dificuldades no espaço escolar são a aprendizagem da língua portuguesa, a leitura, interpretação e produção de textos.

A SRM é muito importante para esses alunos surdos, é nesse espaço que os alunos de escolas de ensino regular têm a oportunidade de fugir das metodologias oralistas aplicadas

pelos professores para o público ouvinte, aprendendo por meio de estímulos visuais o que não conseguem aprender na sala de aula na modalidade oralista. Os alunos surdos aprendem LIBRAS, o alfabeto em LIBRAS, os conteúdos relacionados em sala de aula, entre outras atividades em LIBRAS. Porém dos nove participantes da pesquisa apenas cinco frequentam a SRM.

As escolas A e G não possuem esse espaço, a escola B possui SRM, mas os alunos surdos não frequentam essa sala, sendo que não foi colocado o motivo no formulário. Na escola I o aluno não frequenta porque é aluno da EJA, não podendo ir à escola em outro horário além do horário de aula. Mas, mesmo se esse aluno pudesse frequentar a SRM, não iria ter atendimento, pois a mesma não se encontra em funcionamento por causa da reforma escolar.

Todos os alunos surdos participam de atividades escolares juntamente com os colegas ouvintes. Dizem que gostariam de continuar estudando na escola em que se encontram matriculados, pois aprenderam muito com os professores; outros disseram devido a escola possuir intérprete de LIBRAS, por gostar de professores e colegas. O surdo da escola E disse que gostaria de continuar estudando nessa escola, porque se “apegou” com todos da escola. Muitos lamentam não poder continuar estudando na escola, pois estão concluindo o ensino por ela ofertado. Acreditam que para melhorar a inclusão gostariam de ter professores qualificados, que as escolas ofertassem mais materiais didáticos e outras atividades diferenciadas, voltadas para a LIBRAS.

A realidade que encontramos dos surdos incluídos no sistema regular de ensino revelou alunos isolados, sozinhos. Às vezes eles têm contado apenas com a intérprete de LIBRAS, nas suas salas de aula superlotadas, em que os alunos com NEE passam despercebidos, sem o mínimo de preocupação com a adaptação de metodologias para eles. Isso foi perceptível durante a observação das aulas de ciências da escola E durante as etapas I e II do Estágio Curricular Supervisionado. Geralmente, por não conhecer outro contexto escolar, além do contexto dessas escolas que são consideradas inclusivas, mostram-se bem adaptados à sua situação precária de ensino-aprendizagem: “Como não conhecem algo diferente, acreditam que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela” (LACERDA, 2006, s/p).

3.7 Escolas Inclusivas ou Escolas Bilíngues?

Diante da realidade da educação inclusiva para surdos, vimos que as metodologias apresentadas têm suas vantagens e desvantagens: as escolas inclusivas recebem o surdo e o insere em sua rotina escolar, porém sem qualquer cuidado especial, começando pela desinformação e o desconhecimento sobre a surdez e quais métodos adequados para atender esse alunado (LACERDA, 2006). Por a criança surda não apresentar muitos problemas de comportamento, a escola tende a não se preocupar em buscar profissionais da área inclusiva. Os professores, por falta de qualificação, veem a realidade do aluno que não desenvolve toda sua potencialidade, mas não sabem como agir, relacionar ou se comunicar com o surdo. O surdo por não ter alternativa, assim também como sua família, finge estar tudo bem na escola, vivem “em uma ilha, dentro de sua sala de aula, e isso lhe parece adequado; vê seu relacionamento restrito a intérpretes e às poucas trocas dialógicas com os alunos ouvintes como natural” (LACERDA, 2006, s/p).

A escola segue ignorando as diferenças individuais e o processo de aprendizagem que deveria ser diferenciado entre surdos e ouvintes, segue os mesmos métodos de ensino sem nenhuma adequação para os surdos. O português é imposto aos surdos de forma obrigatória como língua materna, desconsiderando a modalidade visual-espacial do surdo e a LIBRAS como primeira língua, implicando em um processo de exclusão do surdo do sistema educacional (FERNANDES, s/d).

Mesmo que os profissionais intérpretes de LIBRAS não possuam formação adequada para atender o surdo nas salas de aulas, são os únicos interlocutores no contexto escolar (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Varela (2013, p. 14-15) diz que:

A inclusão do educando surdo em sala de aula de ouvintes requer uma série de cuidados que devem ser observados pela escola e pelo professor. Não se deve apenas “jogar” a criança junto aos demais alunos que não conhecem a língua de sinais. Temos de pensar que tão difícil quanto é para o professor se comunicar com o surdo, é para o surdo se comunicar com as pessoas que estão envolvidas com ele e que não conhecem a sua língua materna, sentindo as mesmas dificuldades em como se fazer entender em um local onde ninguém o conhece e o entende.

Em consequência da realidade das escolas inclusivas, ao final dos anos de escolarização, o surdo recebe o certificado escolar sem ter aprendido o suficiente, chegando ao final do ensino fundamental com conhecimento de português e matemática compatível ao do quarto ano desse nível de ensino (LACERDA, 2006).

Na educação inclusiva não há preocupação com o desenvolvimento da linguagem e nem apropriação da LIBRAS pelos alunos surdos, para que por intermédio de tradutores e

intérpretes possam acompanhar as aulas em língua portuguesa (LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012).

Na proposta bilíngue, a LIBRAS assume papel central, defendendo a presença de professores surdos, garantindo ao surdo a apropriação da LIBRAS, viabilizando os processos escolares por meio da sua língua natural, havendo uma melhor comunicação entre alunos e professores surdos, apropriação de uma identidade e uma cultura, conseqüentemente um melhor desenvolvimento dos surdos no meio escolar e social.

O bilinguismo é um grande avanço para a educação de surdos, o qual o surdo reconhecendo a LIBRAS como primeira língua mediadora da segunda língua, a língua portuguesa, esse ampliará seu desenvolvimento cognitivo, seu vocabulário, seus conceitos da comunidade surda, passando a ter maior acesso a informação.

A partir do bilinguismo o surdo deixa de seguir as metodologias direcionadas para ouvintes e passa a ter a oportunidade de desenvolver sua identidade e sua cultura no contato outros surdos e professores bilíngues. O bilinguismo não é apenas conhecer palavras, estruturas de frases, e o estudo gramatical de duas línguas, mas é conhecer as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas a que faz parte (PEREIRA, VIEIRA, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, foi possível constatar algumas das condições da inclusão escolar do surdo na cidade de Formosa-GO. O número de profissionais de sala de recursos, intérpretes de LIBRAS, profissionais de apoio e alunos surdos entrevistados é significativo em relação à realidade das escolas municipais da zona urbana do município.

As escolas municipais que atendem os surdos, em sua maioria, possuem sala de recursos e intérpretes de LIBRAS que fazem a mediação do surdo na comunicação com os ouvintes. No entanto, a inclusão escolar do surdo nessa cidade apresenta vários problemas como: a falta de preparo dos professores para a inclusão do surdo, a falta de aulas adaptadas para o surdo, as dificuldades de comunicação do surdo com professores e colegas ouvintes, o preconceito do surdo e da família com o uso da LIBRAS, falta de salas de recursos em algumas escolas. Tais problemas não são exclusivos da cidade de Formosa e se inserem em um contexto mais amplo da inclusão escolar de surdos no Brasil, como se pode verificar na literatura especializada (MACHADO, 2006; LACERDA; LODI, 2007a; LACERDA; LODI, 2007b).

As leis nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a lei nº 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005 preconizam a inclusão de alunos NEE e recursos para que esses tenham condições de terem uma educação de qualidade no espaço escolar, disponibilizando nas escolas que recebem alunos surdos intérpretes de LIBRAS, SRM entre outros. Mas essas leis e decreto não obrigam que o surdo e sua família aceite esses recursos e direitos previstos na legislação. Em Formosa vimos que existem surdos de pais ouvintes que possuem certo preconceito com a surdez do filho e com a LIBRAS. Nas escolas em que se encontram esses alunos, os mesmos são acompanhados por um profissional de apoio que, muitas vezes, não domina a LIBRAS. O atendimento na SRM constituiu-separa o surdo apenas como um local para esclarecer dúvidas de algum conteúdo não compreendido nas aulas.

A prefeitura municipal de Formosa, segundo o NEAI, manda recursos pedagógicos específicos para as escolas que atendem alunos com NEE, mas quando ocorrem casos como o citado acima, em que pais e alunos surdos não aceitam a surdez e o uso da LIBRAS, esses recursos para os surdos não são fornecidos para as escolas, prejudicando o desempenho escolar e social fora dela. Quando os surdos filhos de pais ouvintes não usam a

LIBRAS em casa desde pequeno, é na escola que eles aprenderão. Porém, quando esses não aceitam a surdez e o uso da LIBRAS, esse surdo não aprenderá essa Língua e não conseguirá ter uma comunicação eficiente, limitando a sua comunicação apenas por meios de alguns gestos que poucos entenderão. Diante desses fatos, deveria haver entre as escolas, NEAI e Secretaria Municipal de Educação de Formosa um projeto de conscientização para os pais e surdos sobre a importância do uso da LIBRAS e dos recursos oferecidos nas escolas.

O atendimento e recursos oferecidos para os alunos surdos nas escolas municipais de Formosa são muito precários. Ainda há escolas que não possuem SRM e, dentre aquelas que possuem, muitas não estão fazendo atendimento porque as profissionais desse espaço não estão frequentando a escola, e faltam ainda intérpretes de LIBRAS em sala de aula com os surdos. Esse é o caso da escola B, em que o surdo está sem o acompanhamento da intérprete de LIBRAS na sala de aula e também não está sendo atendido na SRM. Na escola F a intérprete tem que se reverter em três turmas diferentes, durante o mesmo turno de aula, prejudicando consideravelmente a aprendizagem dos surdos. Segundo esses alunos surdos a aprendizagem só é possível quando a intérprete está com eles na sala de aula.

Outro problema encontrado na inclusão escolar dos surdos em Formosa relacionou-se à falta de mais materiais pedagógicos específicos para os surdos pois, segundo os participantes da pesquisa, todo ano o MEC manda os mesmos materiais para as escolas, o que os torna insuficientes e obsoletos para o atendimento a esses alunos, dificultando o trabalho docente. A maioria dos professores entrevistados não domina a LIBRAS e não está qualificada a trabalhar com esse público, pois adota as mesmas metodologias de ensino para esses alunos sem nenhuma preocupação se estes estão aprendendo. Cabe ressaltar que o número de professores entrevistados não se constituiu como amostra em relação ao número de professores que trabalham com alunos surdos nas escolas municipais de Formosa. Os dados aqui elencados servem para apontar alguns problemas que tendem a ser comuns nas escolas do país, de acordo com a literatura consultada.

Segundo Albres (2010), a política de inclusão na área da educação tem se intensificado nesses últimos anos, garantindo aos alunos com NEE o direito de acesso e permanência nas escolas inclusivas. Discurso que, segundo a mesma autora, leva os educadores a crer que esses alunos têm acesso facilitado no espaço escolar e atendimento às suas necessidades educacionais específicas. Porém, a realidade nos mostra que o espaço escolar é pensado e construído para pessoas ouvintes, não atendendo devidamente as especificidades dos surdos.

Para que a inclusão escolar do surdo avance em Formosa-GO, é fundamental que todos envolvidos na inclusão, tais como comunidade, pais, professores, gestores escolares e autoridades públicas se envolvam no contexto da inclusão, tomando consciência da importância da inclusão dos surdos na sociedade.

Sabemos que a inclusão escolar do surdo não é completa, que enfrenta muitos desafios que podem ser amenizados se todos os envolvidos tiverem o interesse de participação em uma inclusão efetiva. A inclusão escolar do surdo será completa quando todos os envolvidos nessa inclusão assumirem a responsabilidade de seus papéis de participação na inclusão do surdo no ensino regular, por meio da adequação às necessidades do surdo, com aplicações de novas metodologias de ensino, respeitando as diferenças da sala de aula, oferecendo serviços de apoio de qualidade, fazendo com que os surdos se sintam iguais a todos na escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos. Uma escola "surda congênita"? In: **Encontro Internacional educação Especial**. Diferenciação do conceito à prática. Porto: Gailivro, p. 61-72, 2005. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=221>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos e Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro, Arara azul, 2010.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 27 ago. 2013.

BRASIL. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 27 ago. 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do adolescente. **Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente CEDCA**. Alagoas, 2010. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECA%20ATUALIZADO.pdf/view>. Acesso em: 22 set. 2014.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031 Disponível em: <http://www.ca.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

FELIPE, Tanya. **Bilinguismo e Educação Bilíngue**: questões teóricas e práticas pedagógicas. Palestra apresentada no Fórum Permanente de Educação Linguagem e Surdez do INES -2012. Disponível em: <http://www.librasemcontexto.org/producao/Bilinguismo_e_Educacao_Bilingue_questoes_teoricas_e_praticas_INES-2012.pdf> Acesso em: 14 jan. 2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político - pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista "Educação Especial"**. Santa Maria. v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/275/134>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilingue para surdos: Caminhos para a prática pedagógica.** Universidade Federal do Paraná – UFPR. Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE. Curitiba, Paraná, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/06.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane Cristine de. Biliguismo e surdez: Conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Ensaio Pedagógico**. ISSN 2175-1773. Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Curitiba, p. 1-10, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/revista/pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. **O panorama atual da educação de surdos.** Na senda de uma educação bilingue. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto. Exedra nº 3. 2010. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N3/05A-maria-do-ceu_pp_59-74.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. **As Principais Metodologias Utilizadas na educação dos surdos no Brasil.** Trabalho acadêmico do 4º ano do curso de pedagogia. Universidade Estadual do Centro-Oeste Campus de Irati. [s.d.]. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

KLEIN, Alessandra Franzen. Prática bilíngue na educação infantil: Libras e português - reflexões de uma prática. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação.** 2012. [S.n.t.]. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=266>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. **O Bilinguismo como proposta Educacional para Crianças Surdas.** IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/ PR, out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete de Língua de Sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. **Contrapontos.** Itajaí. v. 5 n. 3, p. 353-367, 2005. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=246>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)** Campinas, 2006. V. 26, n 69, p. 163-184. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=204>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão social de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição linguística e suas necessidades especiais. In: MOSTRA ACADÊMICA, 4, 2007a, **Anais...** Piracicaba:

UNIMEP e Prefeitura Municipal de Piracicaba, 2007, p.1-4. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/129.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, Caxambu, MG, 2007b. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=247>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=271>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete na sala de aula inclusiva**. Coleção Cultura e Diversidade Arara Azul. Ed. Arara Azul. Petrópolis, 2005. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LESSA, Aurora Luiza Paladini. **O aluno deficiente auditivo e o mercado de trabalho**. Curso de especialização em desenvolvimento, educação e inclusão escolar – UAB/UnB. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2909/7/2011_AuroraLuizaPaladiniLessa.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Cecília de. Primeira Língua e Constituição do Sujeito: Uma transformação Social. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, 2006. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=25>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matiolli; ALMEIDA, Elomena Barbosa de. Apropriação da LIBRAS e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **REVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=241>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=272>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75. Série Pesquisas. Disponível em:

<http://editora-arara-azul.com.br/portal/media/k2/attachments/partea_1.pdf> Acesso em: 27 ago. 2014.

MOURA, Débora Rodrigues; VIEIRA, Claudia Regina. A atual proposta bilíngue para educação de surdos em prol de uma educação inclusiva. *Revista Pandora Brasil* - Nº 28 - Março de 2011 - ISSN 2175-3318 - “Educação no início do século XXI”. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/seculo/debora_claudia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

NETO, Dinéia Ghizzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **A Importância do Bilinguismo na Formação Humana do Aluno Surdo: A Teoria Histórico-Cultural e Suas Contribuições.** In: IX ANPED Sul.Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.Capes/Programa Observatório da Educação. UEM, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/563/684>>. Acesso em: 14 jan.2014.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*. LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x 62. São Paulo, v. XIX, p. 62-67, 2009. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/bilinguismo.pdf> Acesso em: 14 jan. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

RAMOS, Tânia Raquel Fernandes. **A inclusão da criança deficiente auditiva: estratégia de comunicação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Escola de Educação Superior Almeida Garrett. Lisboa 2011. Disponível em: <www.uespi.br/.../A%20INCLUSAO%20DOS%20ALUNOS%20COM%20...>. Acesso em: 08 jun. 2013.

REIS, Dulcilene Saraiva; VELANGA, Carmen Tereza. **Sala de Recursos Multifuncionais e a Formação Docente: Um estudo a partir das escolas públicas de Porto Velho/RO**. V Congresso Brasileiro de Educação Especial - V CBEE, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=24&idart=314>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

ROSA, Andrea. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene; CARVALHO, Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SILVA, Cirlene Madalena. **Políticas Públicas para Educação de Surdos no Estado de Pernambuco**. 2009. 51 f. Monografia (Especialista em Educação Especial) - Faculdade Santa Helena. Recife, 2009. Disponível em: <<http://www.suvag.org.br/arquivos/cms.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

SOUZA, Ely; MACÊDO, Josinete Ribeiro. **A inclusão social do surdo: um desafio à sociedade, aos profissionais e à educação**. 2002. 33 f. Monografia (Graduação em Pedagogia, Ciências de educação). – Universidade da Amazônia, Belém 2002. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/site/bibdigitalmonografias/inclusaosocialdo surdopdf.>> Acesso em: 08 jun. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. UNESCO. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

VARELA, Aline Martins. Educação especial: A importância do bilinguismo na educação dos surdos. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais e Educação Especial. Faculdade Eficaz – Maringá, PR. Revista **Caminhos**, On-line, “Humanidades”, Rio do Sul, a. 4, n. 6, p. 7-19, 2013. Disponível em: <http://www.caminhos.unidavi.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/ha4n62013_artigo_01.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2014.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda. In:** Congresso do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – CREIA, 1.2004, Corumbá. Anais... Corumbá: UFMS, 2004. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

APENDICE A**Formulário para coleta de dados no NEAI de Formosa-GO****Escolas Municipais que atendem alunos surdos:**Escola: _____

Número de alunos surdos matriculados: _____

A escola possui:

Intérpretes de LIBRAS:	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Profissional de apoio:	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Sala de recurso:	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

Se não, em qual local é o atendimento especializado: _____

APÊNDICE B**Formulário para diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Formosa-GO**

Escola: _____

1 – Número de alunos surdos matriculados em:

2010: _____

2011: _____

2012: _____

2013: _____

2 – Número de alunos surdos que concluíram o ensino fundamental?

2010: _____

2011: _____

2012: _____

2013: _____

3– Qual número de alunos surdos aprovados na série/ano cursado nos anos de:

2010: _____

2011: _____

2012: _____

2013: _____

4 – Os alunos surdos são acompanhados por intérpretes ou profissional de apoio em sala de aula? _____

5 – Qual profissional acompanha esses alunos na sala de recursos? E qual a formação desse profissional? _____

APÊNDICE C

Formulário para profissionais da sala de recursos das escolas municipais de Formosa-GO

1 – Sexo: F M

2 – Idade: _____

3- Formação:

Ensino Médio Completo

Ensino Superior. Curso: _____

Pós-graduação: _____

4 – Com que frequência os alunos surdos têm acesso a sala de recursos? _____

5 – Como é o trabalho desenvolvido com os alunos surdos na sala de recursos? _____

6 – Quais tipos de materiais para surdos são encontrados na sala de recursos dessa escola? _____

7 – Os materiais pedagógicos encontrados na sala de recurso desta escola são suficientes para a aprendizagem desses alunos surdos? _____

8– Entre os anos de 2010 a 2013, houve aquisição de novos recursos pedagógicos para alunos surdos? _____

9 – O que você acha que deveria melhorar na inclusão de surdos nesta escola? _____

10 – Outros comentários: _____

APÊNDICE D

Formulário para intérpretes que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO

Escola: _____

1 – Sexo: F M

2 – Idade: _____

3 - Formação: _____

4 - Você domina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?
 Sim Não

5 – Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? _____

6 - Quantos alunos surdos você atende nesta escola? _____

Em qual turno? Matutino Vespertino Noturno

7 – Você acompanha esses alunos apenas em sala de aula? Por quê? _____

8 – Você consegue transmitir com êxito a explicação do professor para o aluno surdo? Quais dificuldades você encontra nessa transmissão? _____

9 – Os conteúdos ensinados para o aluno surdo é o mesmo dos alunos ouvintes? _____

10– De que forma você colabora para a socialização dos alunos surdos com alunos ouvintes em sala de aula? _____

11 – O que você acha que deveria melhorar a inclusão do surdo nessa escola? _____

12 – Outros comentários: _____

APÊNDICE E

Formulário para profissionais de apoio que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO

Escola: _____

1 – Sexo: F M

2 – Idade: _____

3 - Formação: _____

4 - Você domina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

Sim Não

Se não, como se comunica com o (a) aluno (a) surdo (a)? _____

5 – Há quanto tempo trabalha com alunos (a) surdos (a)? _____

6 - Quantos (a) alunos (a) surdos (a) você atende nesta escola? _____

Em qual turno? Matutino Vespertino Noturno

7 – Você tem dificuldade em mediar a comunicação do (a) aluno (a) surdo (a) com alunos ouvintes? Quais as dificuldades encontradas? _____

8 – Você consegue transmitir com êxito a explicação do (a) professor (a) para o (a) aluno (a) surdo (a)? Quais dificuldades você encontra nessa transmissão? _____

09 – De que forma você colabora para a socialização dos alunos surdos com alunos ouvintes em sala de aula? _____

10 – O que você acha que deveria melhorar na inclusão do (a) surdo (a) nessa escola? _____

11 – Outros comentários: _____

APÊNDICE F

Formulário para professores que atendem nas escolas municipais de Formosa-GO

Escola: _____

1 – Sexo: F M

2 – Idade: _____

3 - Formação: _____

4 - Você domina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?
 Sim Não

Se não. Como se comunica com esses alunos? _____

5 - Há quanto tempo trabalha com alunos surdos? _____

6 - Quantos alunos surdos você atende nesta escola? _____

7 – Como é sua relação com os alunos surdos? _____

8 – Você consegue adaptar as aulas para os alunos surdos? Quais metodologias usadas para atender esses alunos? _____

9 – Você encontra alguma dificuldade em ministrar aulas para o aluno surdo? Quais são as maiores dificuldades? _____

10 - Os conteúdos ensinados para o aluno surdo é o mesmo dos alunos ouvintes? _____

11– O seu trabalho com o aluno surdo é realizado em conjunto com os profissionais de intérprete de LIBRAS e profissionais da sala de recursos multifuncionais? Como é esse trabalho? _____

12 – De que forma você colabora para a socialização dos alunos surdos com alunos ouvintes em sala de aula? _____

13 – O que você acha que deveria melhorar a inclusão do surdo nessa escola? _____

14 – Outros comentários: _____

APÊNDICE G

Formulário para alunos surdos das escolas municipais de Formosa-GO

Escola: _____

1 – Sexo: F M

2 – Idade: _____

3 - Formação: _____

4 - Você domina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

Sim Não

5 – Há quanto tempo você estuda nessa escola? _____

6 – Você gosta de estudar junto dos alunos ouvintes?

Sim Não

Por quê? _____

7 - Como se comunica com os alunos ouvintes? _____

8 – Como você se comunica com os professores? _____

9 – Você consegue aprender os conteúdos ensinados pelos professores? Quais as maiores dificuldades? _____

10 – Você participa das atividades escolares junto a seus colegas ouvintes? _____

11 - O que você aprende na sala de recursos? _____

12 – Você deseja continuar estudando nessa escola? Por quê? _____

13 – Você acha importante a sala de recursos para o seu desenvolvimento escolar?

14 – O que você gostaria que melhorasse na inclusão do surdo nessa escola? _____

15 – Outros comentários: _____

