

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CARLOS HENRIQUE RAMOS SOARES**

**INCLUSÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Porto Alegre
2011**

CARLOS HENRIQUE RAMOS SOARES

**INCLUSÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista.

**Porto Alegre
2011**

CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Carlos Henrique Ramos
Inclusão, surdez e Ensino Médio: Perspectivas e
possibilidades para o Atendimento Educacional
Especializado / Carlos Henrique Ramos Soares. --
2011.
95 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação Especial. 2. Educação de surdos. 3.
Ensino Médio. 4. Inclusão escolar. 5. Atendimento
Educacional Especializado. I. Baptista, Claudio
Roberto , orient. II. Título.

CARLOS HENRIQUE RAMOS SOARES

**INCLUSÃO, SURDEZ E ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES
PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista (Orientador) – UFRGS

Prof^a Dra. Lucia Helena Reily – UNICAMP

Prof^a Dra. Clarice Salete Traversini (PPGEDU/UFRGS)

Prof^a Dra. Liliana Maria Passerino (PPGEDU/UFRGS)

Conceito: _____

Porto Alegre, 27 de maio de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente em todos os momentos.

A minha grande família, por toda uma vida de apoio, estímulo e compreensão.

A minha esposa Fabíola, pelo amor e pela parceria de todos os momentos, muito obrigado por tudo!

Ao meu orientador Professor Claudio Roberto Baptista, pela confiança, paciência, e pelos momentos de constante aprendizagem.

As colegas do NEPIE, pela receptividade e pelo respeito com que trataram a mim e a minha pesquisa.

Aos professores e alunos da Escola Santa Rita, em especial a Evanise, Bete e Mariza, pela atenção e disponibilidade demonstradas nas várias fases deste trabalho.

Aos Professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela atenção e profissionalismo.

Enfim, agradeço as todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho.

RESUMO

Com o intuito de ampliar as reflexões sobre a variabilidade de opções pedagógicas que podem ser disponibilizadas aos alunos surdos no ensino comum, o trabalho desenvolvido nesta dissertação de mestrado tem como objetivo descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado oferecido a tais alunos em uma escola municipal de Ensino Médio. As questões que nortearam o referido estudo foram: Como se constituiu o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e que profissionais estavam habilitados a prestar esse serviço? Quais eram os objetivos desse serviço de apoio e como era feito o seu planejamento? Em um contexto em que o Atendimento Educacional Especializado se desenvolveu de forma múltipla, quais são os efeitos e os possíveis beneficiários desse trabalho? Estas questões embasaram a análise do movimento institucional organizado e vivenciado pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, pelos membros da equipe diretiva, professores e alunos da escola municipal de Ensino Médio onde o referido projeto foi implantado. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico propostas por Gregory Bateson e Humberto Maturana, este estudo foi conduzido por meio da pesquisa qualitativa, priorizando a processualidade do trabalho investigativo, contemplando a subjetividade do pesquisador, dos sujeitos e o contexto no qual estavam inseridos. Nesta perspectiva, os dados do presente trabalho foram coletados com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: observação participante, análise de documentos, e entrevista semi-estruturada. No que se refere à organização geral do projeto, mereceu destaque a implantação de espaços variados que combinavam a presença de alunos surdos e alunos ouvintes sendo atendidos por diferentes profissionais especialistas em educação de surdos, demonstrando que o Atendimento Educacional Especializado pode ser múltiplo e plural. O desenvolvimento da pesquisa acabou retratando que, se por um lado, havia o reconhecimento de que os alunos surdos possuíam necessidades lingüísticas diferentes e que, por isso, precisavam ser atendidos em alguns momentos separados dos ouvintes, por outro lado, o projeto de inclusão nos indicou que a convivência e a experiência de participar de grupos nos quais há o desafio da Língua Portuguesa, da LIBRAS e de outras formas de comunicação pode ser rica para os alunos surdos, para os alunos ouvintes e para os demais integrantes da comunidade escolar. Os resultados da presente investigação fortalecem a compreensão de que a escola comum, ao repensar e redimensionar suas práticas, deve ser a melhor opção para a educação de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação de surdos; Ensino Médio; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

In order to deepen the discussion about the variability of pedagogical options that may be made available to deaf students in regular schools, the work developed in the present master's thesis aims to characterize and analyze the Specialized Educational Services provided to such students in a public High School. The questions that guided this study were: What did the Specialized Educational Services provided to deaf students include, and what professionals were entitled to provide these services? What was the goal of these services, and how was the planning undertaken? In a context in which Specialized Educational Services have developed in multiple ways, what are the outcomes, and who are the possible beneficiaries of this work? Those questions underlay the analysis of the institutional movement organized and experienced by the managers of the Municipal Secretariat of Education of a municipality in the metropolitan region of Porto Alegre/RS (Brazil), and by members of the management team, teachers and students of the public High School where the project was put into operation. Based on concepts of systemic thinking, proposed by Gregory Bateson and Humberto Maturana, the present study was conducted by means of qualitative research, giving priority to the procedural character of investigative work, taking into consideration the subjectivity of the researcher and participants, and the context in which they were set. In this perspective, data were collected by using the following methodological tools: participant observation, document analysis, semi-structured interview and questionnaire. Regarding the general organization of the project, we must highlight the implementation of varied spaces that brought together deaf and hearing students professionally assisted by a wide range of specialists in deaf education, which illustrates that Specialized Educational Services can be multiple and plural. Throughout this research, we observed that, on the one hand, deaf students are agreed to have different linguistic needs and, because of that, they should at times be given individual assistance, on the other hand, the inclusion project in question gave evidence that sharing and participating in groups challenged by the Portuguese language, the Brazilian Sign Language, and other forms of communication, can be enriching to deaf students, hearing students, and other members of the school community. The outcomes of the present research reinforce the idea that regular schools are the best choice for the education of every student, for they somehow rethink and remodel their practices.

Keywords: Special Education; Deaf Education; High School; Specialized Educational Attendance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. CONHECENDO A SURDEZ	12
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ E DOS SUJEITOS SURDOS	12
1.2. DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A PREVALÊNCIA DA SURDEZ.....	16
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	22
3. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ATUAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS	28
4. GRAVATAÍ: CONSTRUINDO A ESCOLA QUE A CIDADE QUER	31
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS	38
5.1. CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	38
5.2. OBJETIVO.....	39
5.3. QUESTÕES DA PESQUISA	39
5.4. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	40
5.5. CARACTERIZANDO A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	41
5.5.1 Local da Pesquisa	41
5.5.2 Sujeitos da Pesquisa	41
5.6. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	44
6. SOBRE OS EIXOS DE ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DO ‘OLHAR’	47
6.1. PROJETO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: AÇÕES INSTITUCIONAIS	47
6.2. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ: SINGULARIDADES PROFISSIONAIS	53
6.2.1 Atendimento Educacional Especializado: Turma mista com alunos surdos e ouvintes (TM)	53
6.2.2 Atendimento Educacional Especializado: Momento das aulas em turmas separadas (TS)	61
6.2.3 Atendimento Educacional Especializado: Momento do atendimento na sala de recursos multifuncional (SRM)	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	89

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de constantes descobertas, questionamentos e inquietudes que vêm acontecendo ao longo de minha formação acadêmica e profissional. Dessa maneira, considero importante compartilhar alguns aspectos que me constituíram como o sujeito que sou hoje e que marcaram a trajetória que tenho trilhado ao longo dos últimos anos. Tentarei, no transcorrer deste texto, resgatar um pouco deste percurso, que foi marcado pela participação em um projeto de inclusão escolar de pessoas com deficiência. É necessário dizer que este processo foi feito com a adoção de um movimento de reflexão semelhante a que nos sugerem as mãos de Escher¹:



Figura 1: Mãos de Escher.

No final do ano de 2003, eu atuava como professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Gravataí, cidade que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre. Esse município, como será visto detalhadamente no próximo capítulo, tem realizado um trabalho na área da inclusão escolar de alunos com deficiência, o qual procura estar alinhado com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação.

Inserido nesse contexto, além de freqüentar as atividades de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), também procurei participar de cursos de extensão, congressos e atividades ligadas a essa temática, o que vai ao encontro da perspectiva que os espaços de formação tendem

¹ Fonte: Mãos de Escher. Disponível em: <<http://www.mcescher.com>> Acesso em: 01/04/2011

a qualificar as pessoas e as instituições, criando novas possibilidades de trabalho frente aos desafios impostos por uma proposta de escolarização inclusiva.

Assim, no ano de 2005, participei do curso de Preparação de Professores na Área da Surdez: educação infantil e séries iniciais, oferecido pela Universidade Luterana do Brasil. Em 2007, realizei três cursos: o primeiro foi o de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oferecido pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos. Logo depois, participei do curso de Capacitação de Professores para Atender Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, realizado no Centro Universitário La Salle. O terceiro curso, por sua vez, foi Educação Especial e Inclusão Escolar: da teoria à prática, promovido pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS).

Foi o último curso citado, realizado no ano de 2007, que deu a mim a oportunidade de conhecer mais detalhadamente os trabalhos desenvolvidos pelo NEPIE, relativos à educação especial e inclusão escolar de alunos com deficiência. As leituras, os filmes e os debates desenvolvidos no decorrer do curso de extensão motivaram, então, minha inscrição no processo de seleção para o primeiro Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, oferecido pelo PPGEdu/UFRGS, que iniciou em março de 2008.

Nesse mesmo período, além de ter sido aprovado na seleção do Curso de Especialização, fui convidado, pela SMED do município de Gravataí, a trabalhar como professor de Educação Física na Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos, e em um projeto de inclusão de alunos surdos que estava sendo implantado em uma escola de Ensino Médio.

É importante ressaltar o desafio do trabalho neste espaço, se comparado ao desenvolvido na Escola Especial: nas atividades realizadas com a turma de Ensino Médio, havia o desafio de promover a socialização e a aprendizagem entre os alunos surdos e ouvintes presentes no mesmo espaço pedagógico. Diante desse cenário, a necessidade de aprofundamento e esclarecimento de pontos como surdez, educação para surdos, inclusão escolar, atendimento educacional especializado, Ensino Médio etc., me levaram a buscar subsídios teóricos para o melhor entendimento do contexto educacional na qual eu estava me inserindo. Contexto este que eu precisava aprender, usando termos batesonianos. Conforme

Bateson, “El orden de aprendizaje al que me refiro es el que Harlow llamó ‘aprendizaje del conjunto’ y que yo mismo llamé ‘deuteroaprendizaje’” (1999, p. 228).

Nessa perspectiva, então, o trabalho de investigação realizado para a construção da monografia de final de curso de especialização apontou que, atualmente, sob o enfoque de uma abordagem pedagógica bilíngüe², podemos encontrar na literatura³ duas tendências de escolarização que caminham em direções opostas: na primeira tendência analisada, há a proposta de uma escola inclusiva, que conta com o apoio de intérpretes de língua de sinais durante as aulas para mediar a comunicação dos alunos surdos com os professores e colegas ouvintes; no entanto, na outra tendência pesquisada, encontramos o posicionamento de estudiosos contrários a esta proposta, pois, em suas palavras, a escola inclusiva não assegura o direito que os alunos surdos têm de ter uma educação de qualidade, em um ambiente social e lingüístico favorável, que respeite as suas singularidades. Esses estudos indicam que os alunos surdos têm necessidades lingüísticas diferentes e, por isso, devem estudar em escolas especiais, sem a presença de alunos ouvintes.

Ao analisar o contexto que vivenciei como professor no município de Gravataí/RS, durante minha investigação para a elaboração da monografia do curso de especialização, pude perceber a presença dessas duas tendências polarizadas, de forma alternada, entre os profissionais das escolas nas quais trabalhava e entre os gestores da SMED. No entanto, mesmo sem existir na rede uma compreensão unívoca sobre as possíveis vantagens de uma proposta de escolarização inclusiva para os alunos surdos egressos da Escola Especial de Ensino Fundamental, as diretrizes sobre o oferecimento de vagas no Ensino Médio para os alunos surdos do município apontaram para elaboração de um projeto de escolarização no ensino comum.

Assim, no início do ano letivo de 2008, o projeto de inclusão de alunos surdos foi implantado pela SMED em uma Escola de Ensino Médio do município, estabelecendo os seguintes objetivos: criar espaços de inclusão para os alunos surdos egressos da Escola Municipal de Educação Especial para Surdos na Escola

²De acordo com Quadros et al. (2006), ao se optar em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política lingüística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar. Neste caso, a LIBRAS é a língua de instrução e o Português é ensinado como segunda língua.

³Perlin (1998), Skliar (1999), Bueno (2001), Reily (2001), Borges (2004), Damázio (2005), Lacerda (2006), Schneider (2006), Silvestre (2007) e Miranda (2007).

Municipal de Ensino Médio, em turmas mistas de ouvintes e surdos, com a presença de professores especialistas em educação de surdos e profissionais intérpretes de LIBRAS; garantir condições didático-metodológicas para que o aluno surdo se aproprie dos chamados saberes escolares; estudar e implantar adaptações curriculares necessárias, de modo a assegurar a inclusão dos alunos surdos e o respeito a sua singularidade; desenvolver ações e estratégias visando ao acompanhamento e à avaliação do processo de inclusão de surdos no ensino médio de Gravataí; desenvolver ações e estratégias visando à difusão da LIBRAS, oferecendo cursos aos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar e, por fim, trabalhar a LIBRAS como primeira língua e o Português escrito como segunda língua com os alunos surdos (NEE/SMED, 2009).

Como se percebe, o projeto de inclusão procurou mostrar que existem alternativas para a escolarização desses alunos que, segundo os dados estatísticos fornecidos pelo Ministério da Educação⁴, há muito tempo vêm sendo excluídos do ambiente escolar. Gostaria de ressaltar que, tanto os dados estatísticos referentes à surdez, quanto a descrição mais detalhada do projeto de inclusão dos alunos surdos no Ensino Médio, serão abordados com maior profundidade em capítulos posteriores.

Partindo do pressuposto de que existe um diferencial lingüístico entre alunos surdos e ouvintes, a proposta de inclusão implantada no município de Gravataí idealizou três momentos didático-pedagógicos diferentes, com o intuito de garantir o apoio necessário a todos os alunos participantes do projeto: (1) Momento das aulas em turma mista com alunos surdos e ouvintes, com apoio de intérpretes para mediar a comunicação entre alunos e professores; (2) Momento das aulas em turmas separadas, com a presença de um professor surdo para a disciplina de LIBRAS e a presença de um professor bilíngüe para as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura; (3) Momento do atendimento educacional especializado para os alunos surdos na sala de recursos multifuncional.

Além de reconhecer que os surdos possuem necessidades lingüísticas diferentes que precisam ser atendidas em momentos separados dos ouvintes, o projeto de inclusão tem como base o pressuposto de que a convivência e a experiência de participar de grupos nos quais existe o desafio da Língua

⁴Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Censo escolar de 2008. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>> Acesso em: 01/12/ 2010.

Portuguesa, da LIBRAS e de outras formas de comunicação pode ser rica tanto para os alunos surdos quanto para os demais integrantes da comunidade escolar.

Desse modo, meu interesse em investigar a temática da inclusão de surdos no Ensino Médio foi se construindo, a partir de minhas vivências como professor participante no referido projeto, como aluno do curso de especialização e, atualmente, como mestrando⁵ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Foi por essa razão que, ao longo dessa trajetória de aluno/professor/pesquisador, procurei investigar os conceitos que caracterizam a surdez e o sujeito surdo, encontrando nos trabalhos de Butugan et al. (2000), Santos et al. (2003), Cecatto et al. (2003) e Pfeifer (2003), duas abordagens bem distintas, que ora privilegiam definições mais clínicas, ora abordam essa condição vivenciada pelos sujeitos surdos como uma diferença cultural.

Seqüencialmente, utilizando como referência os trabalhos realizados por Soares (1999), Januzzi (2004), Sofiato (2005) e Reily (2007), procurei apontar momentos importantes da história da educação dos surdos, desde o início da Idade Moderna até os dias atuais. Além disso, tomo como base as pesquisas realizadas por Quadros (1997) e Lacerda (1998) para retratar as diferentes metodologias de ensino que fundamentaram as propostas de escolarização desses alunos ao longo da história.

Para complementar a elaboração desta dissertação, foi feito também um levantamento de informações sobre o desenvolvimento do município de Gravataí. Nesse momento, realizei um breve resgate histórico do contexto municipal onde o projeto foi implantado. Serviram de base para esse momento do trabalho os estudos de Fernandes (2008), os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo (Gravataí, 2004), os relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (Gravataí, 2009a) e as informações coletadas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No seguimento, descrevo a proposta metodológica (cuja base é a abordagem qualitativa), os eixos de análises, e as considerações finais.

⁵ Aluno bolsista do Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP/CAPES, integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS.

1. CONHECENDO A SURDEZ

Pai, quanto é que tu sabes?

Filha: Pai, quanto é que tu sabes?

Pai: Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.

Filha: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

Pai: Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.

Filha: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

Pai: Hum! Conheci uma vez em Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais que os filhos?” E o pai respondeu: “Sim”. A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina a vapor?”, e o pai disse: “James Watt.” Então o filho respondeu: “Mas então porque é que não foi o pai dele que a inventou?”

Filha: Isso já eu sabia. Sei mais que esse rapaz porque é que o pai de James Watt não inventou a máquina a vapor. Foi porque outras pessoas tiveram de pensar noutras coisas antes que alguém pudesse fazer uma máquina a vapor. Quero dizer qualquer coisa como... Não sei... Mas teve de haver outra pessoa que descobrisse o óleo antes que alguém pudesse fazer o motor.

Pai: Sim, isso estabelece a diferença. **Quero dizer que isso significa que todo o conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças [...]** (BATESON, 1989, p. 37, 38) (grifo meu).

Inspirado em Bateson, apresento, neste capítulo, as produções sobre a surdez, acreditando que toda peça do conhecimento só faz sentido quando está alinhado à outra peça. Julgo necessário anunciar que minhas reflexões têm como ponto de partida os estudos e as diversas maneiras de caracterizar a surdez e o sujeito surdo.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ E DOS SUJEITOS SURDOS

Podemos encontrar na literatura diversas maneiras de caracterizar a surdez e o sujeito surdo. Neste trabalho, pretendo abordar duas perspectivas que, segundo Dias et al. (2007), provocam muitas discussões entre pesquisadores que privilegiam definições mais clínicas e aqueles que abordam esta condição vivenciada pelos sujeitos como sendo uma diferença cultural.

Julgo importante, porém, destacar que apresento a diversidade de perspectivas, tendo, como base, a peculiar interpretação da *objetividade* de Humberto Maturana (1999, p.48), a qual sugere a inexistência de verdades

absolutas e de verdades relativas, nos indicando a possibilidade da existência de muitas verdades diferentes, em muitos domínios distintos. Dessa forma, o autor sugere que nas relações há uma realidade que é construída a partir de domínios explicativos constituídos na experiência resultante destas relações.

Assim, em uma concepção clínica, também chamada de modelo clínico-terapêutico, a surdez é vista como uma deficiência a ser tratada (PFEIFER, 2003). Conforme essa perspectiva, todas as ações realizadas têm como objetivo melhorar a função auditiva do sujeito surdo, o qual conta com o trabalho de médicos, audiologistas e fonoaudiólogos para potencializar sua audição.

Butugan et al. (2000) descrevem, em seu estudo, que o ouvido é um órgão fundamental na comunicação humana. Segundo os autores, a criança com deficiência auditiva fica impossibilitada de se comunicar e pode tornar-se introvertida e isolada, por não compreender e por não ser compreendida. Da mesma forma, Santos et al. (2003) ressaltam que a língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem de leitura e escrita. As autoras apontam, ainda, que estas capacidades influenciam decisivamente nas relações interpessoais que permitem um adequado desenvolvimento social e emocional.

É possível observar que esta visão clínica pode nos induzir a fazer uma relação direta entre a deficiência auditiva e certos problemas emocionais, sociais, lingüísticos e intelectuais, como se eles fossem inerentes à surdez. Assim, é perceptível que o insucesso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades de comunicação dessas pessoas.

Nesta perspectiva, o documento *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*⁶, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), conceitua a surdez como uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, o que pode levar sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que elas apresentem.

⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>> Acesso em:12/03/10.

De acordo com o documento, a relação entre o grau da surdez e o desenvolvimento infantil pode ser realizada da seguinte maneira:

[...] a surdez leve impede que a pessoa perceba igualmente todos os fonemas das palavras, levando-o a solicitar que sejam repetidas as falas dirigidas a ele, porém, ela não impede a aquisição da língua oral, embora possa ocasionar problemas na articulação da leitura e na escrita; na surdez moderada, a pessoa escuta os sons mais altos, sendo necessária uma voz significativamente alta para que seja percebida, neste caso é muito freqüente o atraso lingüístico das crianças, que geralmente demonstram-se desatentas e com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita; na surdez severa, a pessoa terá grandes dificuldades para adquirir a fala, a compreensão verbal neste caso vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações, também poderá existir a necessidade de uso de aparelho auditivo e acompanhamento de profissionais especializados e na surdez profunda a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral, só respondendo auditivamente a sons muito intensos (bomba, tiro, outros), necessitando também o uso de aparelhos amplificadores e atendimento com profissionais especializados (BRASIL, 2005, p. 16-17).

Quanto à etiologia, a surdez pode ser de origem: **pré-natal** – surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, por doenças adquiridas durante a gestação e pela exposição da mãe a drogas ototóxicas⁷; **peri-natal** – surdez provocada freqüentemente por parto prematuro ou por traumas durante o parto; **pós-natal** – surdez provocada por doenças adquiridas ao longo da vida. Parving (1995), Mendonça (1999), Butugan et al. (2000), Oliveira et al. (2002), Cecatto et al. (2003) e Silva et al. (2006). Também nestes estudos, a rubéola congênita aparece como a principal causa pré-natal de perda auditiva. Silva et al. apontam, em suas pesquisas, que ela é responsável por 32% dos casos de surdez, seguida pela meningite, responsável por 20%. A rubéola surge também como a principal causa de surdez na pesquisa realizada por Cecatto et al., respondendo por cerca de 23% dos casos.

Outro fator interessante, evidenciado por estas pesquisas e que contribui para o aumento dos casos de surdez, é o emprego abusivo de drogas ototóxicas. Segundo Silva et al, essas drogas são responsáveis por cerca de 6% dos casos de surdez. Esses autores destacam também que a hereditariedade (pai ou mãe surdos) e icterícia neonatal apresentam incidência em 6% dos casos.

Esses dados ressaltam a alta incidência de fatores pré-natais, o que alerta sobre a necessidade de reavaliar nossos serviços de saúde. Assim, devemos progredir tanto nos cuidados com a mãe durante a gestação (acompanhamento pré-

⁷ Segundo Moussalle et al. (1997), drogas ototóxicas são medicamentos que alteram o funcionamento do ouvido interno. Em sua maioria, consistem nos antibióticos usados para o tratamento de broncopneumonias. Segundo os autores, essas drogas podem afetar o sistema coclear, o sistema vestibular ou ambos, alterando duas funções importantes do organismo: a audição e o equilíbrio.

natal de qualidade), quanto nas ações que promovam a saúde do bebê nos primeiros anos de vida (vacinas, amamentação etc.).

Como apontado no início do capítulo, a perspectiva que vem se afirmando com o intuito de entender a surdez não mais como uma patologia médica, mas sim como uma diferença cultural, segundo Pfeifer (2003), é chamada de visão sócio-antropológica da surdez. A autora ressalta, em seu trabalho, que essa perspectiva surgiu em meados dos anos 60, com o objetivo de edificar outras práticas e representações para os sujeitos que apresentam essa característica.

De acordo com autores ligados a essa tendência, a mudança de concepção de uma visão clínico-terapêutica para uma visão sócio-antropológica da surdez possibilitará a constituição da subjetividade do sujeito surdo por meio de experiências cognitivas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que, por sua vez, encontram na língua de sinais seus principais meios de concretização.

Sá (2002) fundamenta seus argumentos contrários à visão clínico-terapêutica da surdez no movimento chamado “Estudos Surdos”⁸. Tal movimento, segundo a autora, tem surgido nos grupos de surdos organizados e no meio da intelectualidade influenciada pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais⁹, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas e das diferenças.

Seguindo as suas palavras,

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta (p. 48).

Em seu texto, Sá faz críticas à sociedade que geralmente vê a surdez como uma deficiência que no futuro poderá ser abolida com o aperfeiçoamento da pesquisa médica e com a prevenção de doenças resultantes, muitas vezes, de más condições sanitárias. Na continuidade de sua reflexão, a autora nos diz que

⁸ De acordo com Skliar, “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (1998, p. 5).

⁹ Estudos Culturais são estudos sobre a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. Autores de referência: Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson. Fonte: Costa, Marisa Vorraber ; Silveira, Rosa Hessel; Sommer, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago de 2003. Nº 23. p. 36-61. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>

É mais difícil ver citado o fato de que os surdos surgem aleatoriamente nas sociedades. [...] geralmente a surdez é encarada de maneira pejorativa, como fruto de uma falha, uma culpa, uma pobreza, uma fatalidade (p. 50).

Ao usar a palavra “aleatoriamente”, Sá nos passa a idéia de que a surdez pode ser vista como um fato dependente de acontecimento incerto, do acaso ou até mesmo casual.

Desse modo, diante das informações levantadas até esse momento, acredito que possamos fazer uma pequena reflexão sobre o enfrentamento existente entre essas duas diferentes concepções de surdez.

Primeiramente, gostaria de pontuar a relevância de alguns trabalhos feitos pelos pesquisadores no campo da perspectiva sócio-antropológica, pois muitos deles procuram ressaltar em seus estudos que é preciso valorizar as capacidades e as potencialidades dos sujeitos surdos. No entanto, precisamos estar cientes de que a perda auditiva existe, e que, segundo Bueno (1998), ela não é uma invenção dos ouvintes. Dessa maneira, embasados também pelas pesquisas da área clínica, nós, como educadores, devemos trabalhar, sempre que possível, no esclarecimento e na prevenção de algumas causas da surdez. Devemos, também, exigir políticas públicas de saúde mais eficientes, que diminuam os atuais índices de prevalência dessa condição.

1.2. DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A PREVALÊNCIA DA SURDEZ

De acordo com as estimativas fornecidas pela Organização Mundial de Saúde¹⁰, aproximadamente 278 milhões de pessoas no mundo possuem algum grau de deficiência auditiva. Desse montante, cerca de 80% vivem em países considerados subdesenvolvidos.

No âmbito nacional, segundo os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2000), existem cerca de 5.750.809 pessoas com “problemas relacionados à surdez”¹¹. Na tabela a seguir, podemos analisar com mais clareza a distribuição destes números em todo o território nacional, segundo o grau de perda auditiva.

¹⁰ World Health Organization (WHO). Disponível em: <<http://www.who.int>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

¹¹ De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2000) consta a seguinte identificação para essa parcela da população: “incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir”.

Tabela 1

População de pessoas com problemas relacionados à surdez segundo o grau declarado de perda auditiva, distribuídas pelas regiões brasileiras

	Incapaz de ouvir	Grande dificuldade de ouvir	Alguma dificuldade de ouvir	Total
BRASIL	166.365	883.083	4.685.655	5.750.809
NORTE	13.259	56.083	320.088	389.430
NORDESTE	56.351	293.668	1.511.668	1.861.687
SUDESTE	59.991	335.929	1.823.400	2.219.320
SUL	24.460	139.720	734.303	898.483
CENTRO-OESTE	12.304	57.680	296.196	366.180

Fonte: Censo demográfico (IBGE, 2000).

Com base nos indicadores fornecidos pela tabela 1, o número de pessoas que se declararam incapazes de ouvir perfaz um total de 3% da população com algum “problema relacionado à surdez”. Na seqüência, ainda considerando este grupo de referência, ao analisarmos a parcela da população que se declara com grande dificuldade de ouvir, os números elevam-se para 15%. No entanto, 82% das pessoas que compõem o grupo com “problemas relacionados à surdez” declararam ter alguma dificuldade de ouvir.

Diante da amplitude desse quadro humano, considero relevante analisar especificamente os dados relativos às pessoas que se declararam incapazes ou com grande dificuldade de ouvir, pois acredito que, nesses grupos, encontraremos grande parte dos alunos que têm direito a receber Atendimento Educacional Especializado durante sua escolarização.

Sendo o objeto desta pesquisa a escolarização de sujeitos surdos, é de suma importância o cruzamento dos dados estatísticos de pesquisas da área médica com os números fornecidos pelo IBGE e pelo INEP¹², para se ter um parâmetro das estimativas de crianças que nascem surdas, de quantas estão em idade escolar, de qual é o número de matrículas desses alunos na Educação Básica, etc. Assim, acredito que, ao se apropriar desses dados, é possível planejar com maior responsabilidade onde se devem realizar investimentos e ações que atendam às singularidades desses alunos, em todas as etapas da Educação Básica.

¹² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>> Acesso em: 21/09/2010.

Os dados fornecidos pelo Centro de Estudos do Genoma Humano¹³, ligado ao Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, indicam que a cada 1.000 crianças que nascem no Brasil, quatro possuem algum grau de perda auditiva. Seguindo esta estimativa, procurei investigar as estatísticas do IBGE (2008) correspondentes ao registro civil de nascimentos ocorridos no Brasil durante o ano de 2008. Os dados encontrados nesta busca apontaram para o nascimento de 2.789.820 crianças. Seguindo, portanto, as estimativas do Centro de Estudos do Genoma Humano da USP, presumimos que, deste montante, cerca de 11.159 crianças nasceram com algum grau de surdez.

Desta maneira, para dar continuidade às minhas reflexões, descrevo, na tabela 2, alguns dados referentes à distribuição geográfica da população brasileira que se diz incapaz ou com grande dificuldade de ouvir.

Tabela 2

Distribuição percentual das pessoas incapazes ou com grande dificuldade de ouvir conforme a região geográfica, em relação ao total absoluto da população

	Total absoluto da população brasileira	Distribuição percentual %	Total de pessoas incapazes ou com grande dificuldade de ouvir	Distribuição percentual %
BRASIL	186.404.338	100	1.049.448	100
NORTE	15.023.331	8,0	69.342	6,6
NORDESTE	53.591.197	28,4	350.019	33,0
SUDESTE	77.857.758	41,7	395.920	37,8
SUL	26.729.883	14,3	164.180	15,6
CENTRO-OESTE	13.269.517	7,1	69.984	6,6

Fonte: Censo demográfico (IBGE, 2000).

Os dados fornecidos pela tabela 2 sinalizam que a distribuição geográfica das pessoas incapazes ou com grande dificuldade de ouvir não segue proporcionalmente os índices absolutos da população, o que pode ser percebido pelos números referentes às regiões nordeste e sudeste. Na região nordeste, reside aproximadamente 28,4% da população brasileira; já na região sudeste, esse índice aumenta para 41,7% da população. Todavia, ao compararmos estas duas regiões

¹³ Fonte: Centro de Pesquisas do Genoma Humano – CPGH. Disponível em: <<http://www.genoma.ib.usp.br>> Acesso em: 10 fev. 2010.

no que diz respeito aos dados referentes às pessoas que se dizem incapazes ou com grande dificuldade de ouvir, encontramos na região nordeste cerca de 33% do total existente no Brasil, e, na região sudeste, encontramos 37,8% desta população. Percebe-se que, apesar de ter uma população absolutamente menor, a região nordeste apresenta um índice de pessoas incapazes ou com grande dificuldade de ouvir muito próximo aos números apresentados pela região sudeste.

Os números apresentados evidenciam a necessidade e a urgência de revisão das atuais políticas públicas de saúde oferecidas a nossa população, pois, quando consideramos, por exemplo, os fatores etiológicos, tais números permitem que se levantem suposições de que as condições sócio-econômicas da região nordeste estão associadas a uma maior incidência de pessoas incapazes ou com grande dificuldade de ouvir.

Com relação aos índices educacionais, dados fornecidos pelo censo escolar de 2008, existem matriculados na Educação Básica aproximadamente 66.014 alunos com “surdez e/ou deficiência auditiva¹⁴”. Destes, aproximadamente 40.183 (60%) freqüentam as aulas em classes comuns do ensino regular, 15.577 (24%) estão matriculados em escolas especiais e 10.335 (16%) freqüentam classes especiais do ensino regular.

De acordo com o IBGE (2000), 594.588 pessoas com “problemas relacionados à surdez” estão na faixa etária de zero a 19 anos, ou seja, crianças e jovens que estão em idade escolar. No entanto, é importante ressaltar que não foi possível verificar, neste grupo, o número de pessoas que se declararam incapazes ou com grande dificuldade de ouvir. Isso dificulta a realização de análises mais precisas, principalmente quando queremos estimar o número de pessoas que têm direito ao Atendimento Educacional Especializado. Porém, ao se utilizar os percentuais encontrados na tabela 1, se percebe que o total de pessoas – sem discriminação de faixa etária – que se declararam incapazes de ouvir ou com grande dificuldade de ouvir perfaz, respectivamente, 3% e 15% da população com “problemas relacionados à surdez”.

No âmbito do Rio Grande do Sul, estudos realizados por Lebedeff (2010), Lopes & Menezes (2009), Lopes & Guedes (2008), e Oliveira & Klein (2008), nos fornecem dados sobre a situação educacional dos alunos surdos em 65 municípios

¹⁴ De acordo com a fonte INEP (2008), está é a identificação dada aos alunos surdos matriculados nas escolas brasileiras.

de cinco importantes regiões do Estado: Vale dos Sinos e Serra Gaúcha (26 municípios), Planalto Médio (14 municípios), Região Sul e Campanha (25 municípios).

Tabela 3

Números de matrículas de alunos surdos de cinco regiões do Rio Grande do Sul, distribuídos nas diferentes etapas da Educação Básica.

	Vale dos Sinos e Serra Gaúcha	Planalto Médio	Sul e Campanha	Total
Ensino Infantil	18	09	01	28
Ensino Fundamental	239	171	181	591
Ensino Médio	44	63	78	185
EJA	29	12	22	63
Total de Matrículas	330	255	282	867

Fonte: Lebedeff (2010), Lopes & Menezes (2009), Lopes & Guedes (2008) e Oliveira & Klein (2008).

Os dados fornecidos pela tabela 3 chamam a atenção pelo desequilíbrio das matrículas nos diferentes níveis de escolarização. Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental há um aumento considerável do número de alunos matriculados. Dados que, segundo Lopes & Guedes (2008), evidenciam a falta de acesso das crianças surdas à educação nos primeiros anos de escolarização.

Quanto à relação que se estabelece entre os Ensinos Fundamental e Médio, nota-se que também há uma redução significativa no número de alunos surdos que permanecem freqüentando a escola na etapa final da Educação Básica.

Lebedeff (2010) e Lopes & Guedes (2008) sinalizam que uma das justificativas mais prováveis para o aumento da evasão destes alunos está no fato de que a maior parte destes se encontra matriculada em escolas regulares, sem qualquer tipo de atendimento educacional especializado.

Lopes & Menezes (2009) afirmam que uma das necessidades mais evidentes encontrada em seu estudo é a realização de um trabalho de sistematização dos

dados relativos aos alunos com surdez. Segundo as autoras, não há números atualizados sobre os registros desses alunos na maior parte das secretarias municipais e coordenadorias regionais de educação, o que reflete, diretamente, na elaboração e implantação de políticas educacionais voltadas para esses alunos.

Para finalizar, apesar da imprecisão de alguns números, é possível deduzir que uma parcela significativa dessa população ainda está fora da escola, e que um grande contingente dos que aparecem matriculados, tanto no censo escolar de 2008, como também nos estudos realizados pelas pesquisadoras do Rio Grande do Sul, necessitam de Atendimento Educacional Especializado que dê conta das suas especificidades.

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Por que é que as coisas têm contornos?

Filha: Pai, por que é que as coisas têm contornos?

Pai: Têm? Não sei. A que tipo de coisas te referes?

Filha: Quero dizer, quando desenho coisas, por que é que elas têm linhas que as delimitam?

Pai: Bem, e se fossem outras coisas – um rebanho ou uma conversa... Essas coisas têm também contornos?

Filha: Não sejas assim, pai. Não posso desenhar uma conversa. Quero dizer coisas.

Pai: Está bem. Eu estava só tentando saber o que é que tu querias dizer. Isto é, se “damos contornos às coisas quando as desenhamos”, ou se “as coisas têm contornos quer as desenhamos quer não”.

Filha: Não sei, pai. Diga lá o pai. Qual delas é a que eu quero dizer?

Pai: Não sei, minha querida. Houve um artista inconformado¹⁵ que desenhou toda a espécie de coisas e depois de ter morrido folhearam os seus livros e viram que em determinado sítio ele escrevera: “Homens sensatos vêem contornos e, portanto desenha-nos”. Mas noutro sítio ele escreveu: “Homens loucos vêem contornos e, portanto desenharam-nos [...]” (BATESON, 1989, p.47-48).

Neste momento do trabalho, considero interessante refletir sobre os ‘contornos’, ou seja, o processo de escolarização dos surdos ao longo da história, procurando compreender seus desdobramentos na atualidade. Para embasar minhas reflexões, utilizo os estudos de Soares (1999), Januzzi (2004), Sofiato (2005), e Reily (2007), que apresentam momentos importantes da história da educação dos surdos, desde o início da Idade Moderna até os dias atuais.

Sofiato (2005) declara que o fluxo dos acontecimentos é contínuo, sem interrupções. Logo, a autora ressalta que devemos considerar que a divisão da história em períodos tem apenas a função didática, já que facilita a organização do estudo e das análises, a partir de uma seqüência de acontecimentos.

Além desses trabalhos, faço uso, também, das pesquisas realizadas por Quadros (1997), Lacerda (1998) e Dorziat (2004), as quais retratam as diferentes metodologias de ensino que fundamentaram as propostas de escolarização desses alunos.

Há muito tempo, conforme Soares (1999), a educação de surdos tem sido motivo de pesquisas e questionamentos, pois, desde o início da Idade Moderna, os sujeitos surdos, assim como as demais pessoas com deficiência, foram alvos tanto da atenção médica, quanto da religiosa. Segundo a autora, o atendimento médico se dava porque a surdez se constituía em um desafio para a medicina da época, uma

¹⁵ O artista inconformado, citado por Bateson, chama-se William Blake.

vez que esse tipo de deficiência estava relacionado a uma anomalia orgânica. Já, a atenção religiosa dos séculos XV a XVIII se justificava pela preocupação com as almas dos inocentes. No entanto, Reily (2006) deduz que as atitudes da igreja em relação aos deficientes revelavam certa ambigüidade, gerando ora acolhida, ora exclusão:

Por um lado, os doentes mentais e deficientes eram vistos como merecedores de castigos por pecados cometidos (ou pelo pecado original), pois o corpo marcado pelo estigma denotava a ação do mal; eram excluídos e isolados, vagando à margem da cidade. Por outro lado, os cristãos se preocupavam com a salvação da alma dos sofredores, por isso abrigavam-nos em mosteiros, quando abandonados pela família. Além disso, a virtude da caridade era valorizada e esperava-se dos cristãos a prática do amor ao próximo, concretizada no ato de dar esmolas aos miseráveis, entre os quais se encontravam cegos, “coxos”, “dementes” e “mudos”, como eram denominados os deficientes em textos da igreja antiga. (p.234)

De acordo com Sofiato (2005), durante os séculos XVI e XVIII ocorreram um grande número de iniciativas que abordaram a educação de surdos e a comunicação entre surdos e ouvintes. Ainda segundo a autora, mais precisamente no século XVI surgiram as primeiras iniciativas educacionais voltadas para as pessoas com surdez.

Gerolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo italiano, é apontado, nos estudos de Soares (1999), como um dos primeiros educadores de surdos. Apesar de seus estudos se referirem mais à parte fisiológica, com pesquisas relacionadas à condução óssea do som, Cardano foi um dos primeiros a afirmar que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar idéias do pensamento. Ele acreditava que a surdez não se constituía em um impedimento para o processo de aprendizagem do sujeito surdo.

Nessa mesma época, segundo os estudos realizados por Reily (2007), o monge Pedro Ponce de León (1520- 1584) consolidava um trabalho de ensino de filhos surdos da aristocracia espanhola, dentro do mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña. A referida autora destaca, ainda, que, nesse trabalho desenvolvido por Ponce de Leon, ocorreu, pela primeira vez, o cruzamento histórico dos sinais monásticos com os sinais caseiros praticados pelos surdos.

Em 1620, o espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou o livro *Reduccion de las Letras y Arte para Enseñar Hablar a los Mudos*, considerada a primeira obra publicada sobre a metodologia de ensinar uma língua aos surdos que continha o alfabeto manual. De acordo com Sofiato (2005), a partir deste trabalho

introduzido por Bonet, surgiram outros instrutores de surdos que também tentam, com suas criações, aprimorar cada vez mais a questão da representação dos sinais no contexto da educação das pessoas surdas.

Na segunda metade no século XVIII, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) se destacou na história da educação dos surdos por ter reconhecido a necessidade de usar sinais como ponto de partida para o ensino. Ao transformar sua casa em uma escola para surdos, L'Épée aprimorou a comunicação por sinais porque se viu obrigado a criar uma linguagem mímica universal, a qual permitisse a realização de uma instrução rápida que possibilitasse a esses surdos se transformarem em sujeitos “úteis para a sociedade” (SOARES, 1999, p. 31). Desta maneira, diferentemente de Ponce de León, que conhecia intimamente os sinais beneditinos, L'Épée, de acordo com de Reily (2007), teve seu contato com sinais por intermédio dos surdos e, dessa forma, criou mímicas para negociar com seus alunos.

É importante destacar que L'Épée foi o fundador do Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris. Um de seus grandes méritos foi ter permitido que o acesso as suas aulas fosse aberto ao público e a outros educadores. Essa concessão teve como resultado a ampla divulgação de seus métodos, o que influenciou toda a educação de surdos, o que, aliás, acontece até hoje.

L'Épée também estabeleceu programas de ensino/treinamento para estrangeiros que pretendiam levar os métodos de ensino para seus respectivos países, o que fez seu trabalho contribuir para a abertura de escolas de surdos ao redor do mundo. Segundo Reily (2007), esse é o motivo pela qual os Estados Unidos, e, posteriormente, o Brasil, herdaram o sistema francês de sinais, ao invés da metodologia oralista inglesa ou alemã.

Outro médico que teve um papel importante na educação de surdos foi Jean Itard (1775-1838), que trabalhou no Instituto de Surdos Mudos de Paris durante quase 40 anos. Werner (apud SOARES, 1999, p. 32) afirma que Itard conseguiu derrotar, na França, a aversão pelo método fonético, que visava à aquisição da fala e ao aproveitamento dos restos auditivos dos sujeitos surdos.

Segundo Sofiato (2005), o século XIX, mais especificamente, foi palco de fortes controvérsias entre duas filosofias de educação de surdos: o método francês, que se baseava na linguagem gestual fundamentada nos estudos de L'Épée como método de ensino, e o método alemão, difundido por Heinicke, o qual enfatizava o

desenvolvimento da oralização¹⁶.

Ao final do século XIX, mais precisamente no ano de 1880, aconteceu em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional sobre Educação de Surdos. Nesse encontro, especialistas e educadores ouvintes se empenharam não só em defender o uso exclusivo da língua oral para o ensino de pessoas surdas, como também a implantação de meios para controlar e proibir a língua de sinais.

No Brasil, de acordo com Soares (1999) e Januzzi (2004), o processo de escolarização de surdos se iniciou no ano de 1857, com a criação do Instituto de Surdos-Mudos do Brasil. Nesse mesmo ano, com o apoio de D. Pedro II, o educador de surdos francês Edouard Huet chegou ao Rio de Janeiro, com a incumbência de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos do país.

Durante anos, a principal finalidade do Instituto de Surdos-Mudos do Brasil era buscar a profissionalização dos seus alunos com o ensino de ofícios artesanais (carpinteiro, pintor, sapateiro etc.). Para Soares (1999), esta proposta é respaldada através das declarações de um importante professor do instituto, chamado Dr. Menezes Vieira. Conforme a autora, esse professor, por conhecer bem a realidade educacional brasileira, declarava que era um desperdício alfabetizar um surdo num país de analfabetos.

Algumas décadas depois, mais precisamente nos anos 50, bem próximo às comemorações de seu centenário, o Instituto de Surdos-Mudos do Brasil passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Nessa época, sob a gestão da professora Ana Rímoli, o instituto desenvolveu o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, com o objetivo de formar educadores de surdos em todo o território nacional.

Soares ainda relata que, apesar de formar novos educadores e os espalhar pelo Brasil, a metodologia de ensino empregada pelo INES primava pela aquisição da linguagem oral e leitura labial por parte dos alunos surdos e que, somente depois de findo esse processo, é que eram introduzidos os conteúdos básicos do currículo escolar. Segundo Borges (2004), essa metodologia fazia os alunos surdos ficarem, no mínimo, quatro anos atrasados em relação aos alunos ouvintes. Lacerda complementa ao dizer que essa foi a realidade existente até meados dos anos 60,

¹⁶ De acordo com Borges (2004), essa abordagem educacional objetiva fazer a pessoa surda utilizar a modalidade oral como forma de comunicação da maneira mais semelhante possível ao modelo ouvinte.

quando o avanço de pesquisas sobre línguas de sinais deu origem a novas propostas pedagógicas. A tendência que ganhou impulso foi chamada de *comunicação total*.

Dorziat (2004) afirma que a *comunicação total* como abordagem educacional advoga pelo uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer sejam palavras e símbolos, quer sejam sinais naturais e artificiais¹⁷) para permitir à criança surda compreender a língua falada e melhorar seu desempenho na leitura e na escrita.

Seguindo esse pensamento, de acordo com Lacerda, a comunicação total pode utilizar tanto os sinais retirados da língua de sinais, quanto os sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada. Assim, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e, posteriormente, da leitura e da escrita.

Citando Quadros (1997), se pode afirmar que, com o tempo, esse sistema demonstrou não ser eficiente para o ensino da Língua Portuguesa, pois estudos apontaram que as crianças surdas continuavam com defasagem tanto na leitura e na escrita, como nos conhecimentos dos conteúdos escolares. A autora refere, ainda, que esses problemas fizeram outra tendência, denominada bilingüismo, surgir como uma nova proposta educacional para os alunos surdos. Quadros et al. (2006) destaca que, nesta perspectiva, a escola deve assumir que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Neste caso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua de instrução, e o Português é ensinado como segunda língua (leitura e escrita).

Como se vê, no decorrer da história de escolarização das pessoas com surdez, foram realizadas diversas investigações, sob diferentes perspectivas pedagógicas, com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Nessa trajetória, tanto as técnicas pedagógicas baseadas na perspectiva clínico-terapêutica, que objetivavam, na maior parte das vezes, oralizar os alunos surdos, quanto às metodologias de ensino baseadas na utilização da língua de sinais, foram os dispositivos pedagógicos mais utilizados pelos educadores/pesquisadores da área da surdez.

¹⁷ De acordo com Dorziat (2004), os sinais artificiais são códigos visuais que podem representar fonemas, letras, gestos espontâneos, etc., que não caracterizam os sinais da LIBRAS.

O impasse causado por essa dualidade de perspectivas está sendo superado pelos estudos linguísticos da surdez que, desde os anos 60 do século passado, evidenciam que é por meio da língua de sinais que os surdos poderão desenvolver suas habilidades cognitivas.

No entanto, apesar de haver, atualmente, um predomínio dos estudos acadêmicos dentro da perspectiva educativa bilíngüe, é preciso destacar que a metodologia de ensino associada a esta perspectiva também gera diferentes interpretações entre os educadores e pesquisadores especialistas na educação de surdos. Por esse motivo, serão apresentados, a seguir, alguns pontos importantes destacados por essas diferentes interpretações, bem como suas influências na elaboração de novas propostas educacionais.

3. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS ATUAIS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o movimento reflexão que venho realizando acerca das abordagens pedagógicas atuais na escolarização dos surdos. Este movimento é impulsionado pela percepção de que, no decorrer dos últimos quinze anos, as políticas públicas de educação têm instituído a proposta de inclusão no sistema regular de ensino de alunos com deficiência; dentre eles, os alunos surdos. Essa nova realidade está fomentando reflexões de ordem conceitual e prática.

No Brasil, apesar de o direcionamento da atual Política Nacional de Educação Especial apontar para a necessidade de uma proposta de escolarização inclusiva, no campo da escolarização de alunos surdos vem ocorrendo em paralelo um debate acadêmico com vertentes teóricas bem distintas, que questionam como deve ser a abordagem pedagógica ideal a ser utilizada para esses alunos.

Uma destas vertentes é encontrada nos trabalhos realizados por Perlin (1998), Skliar (1999b) e Miranda (2007). Nesses estudos, está presente a posição de que a escola inclusiva não supre o direito dos alunos surdos a terem uma educação de qualidade, em um ambiente social e lingüístico favorável, e que respeite as suas singularidades.

Sob essa ótica, Kyle (1995 apud Skliar, 1999b, p.27) afirma que não existe uma teoria lingüística, didática ou pedagógica que possa justificar a prática de inclusão de crianças surdas na escola regular. Segundo o autor, as políticas de inclusão são representações dominantes da normalidade, podendo ser traduzidas como práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos.

Perlin (1998) ressalta que a identidade surda se constrói através do convívio de surdos com outros surdos. De acordo com a autora, isto acontece com a possibilidade de reconhecimento da surdez não mais como uma patologia que necessite ser normalizada para que o sujeito surdo se adapte ao modelo ouvinte, mas como uma nova possibilidade lingüística, baseada na experiência visual.

Miranda (2007), ao concluir sua tese de doutorado, ressalta o sentimento de um professor surdo que vai ao encontro desses estudos:

Sonhamos com a viagem fantástica no amanhã dentro da faculdade para surdos no mundo dos surdos em relação à educação de surdos com a própria política surda, os outros – os ouvintes – não precisam incluir-se (p. 140).

As posturas contrárias à inclusão adotadas pelos autores acima citados geram polêmicas e discussões entre muitos estudiosos e profissionais da área da educação.

Nesse sentido, como bem aponta Borges (2004), as discussões causadas pelos posicionamentos favoráveis e contrários à viabilidade das propostas inclusivas para alunos surdos deverão recair sobre a forma de como tais propostas vêm sendo implantadas. O olhar investigativo dos pesquisadores deverá focalizar as condições em que a inclusão desses alunos vem sendo feita, uma vez que, de acordo com os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) a inserção de alunos com esta característica nas escolas regulares será cada vez mais freqüente.

Essa perspectiva é encontrada nos estudos realizados por Bueno (2001), Reily (2001), Borges (2004), Damázio (2005), Lacerda (2006), Silvestre (2007) e Filho (2010), os quais reconhecem a existência de barreiras que dificultam o andamento do processo de inclusão de alunos surdos no ensino comum. No entanto, seus trabalhos conjeturam sobre a possibilidade de se construir uma escola inclusiva que propicie uma educação de qualidade, com igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Para Damázio (2005), essa igualdade de oportunidades só será possível de fato, se a pessoa surda for respeitada em seu direito fundamental de não ser discriminada por causa da língua por ela utilizada, neste caso, a LIBRAS.

Conforme o artigo 12 da resolução nº 2/2001, que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...] (BRASIL, 2001).

Em 2002, o reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão encontrou respaldo na Lei nº 10.436, que a legitimou como língua oficial dos surdos brasileiros. Entretanto, foi com o Decreto nº 5.626/2005 que a referida lei foi regulamentada. Nesse decreto, foram estabelecidas mudanças significativas no âmbito educacional, tendo como objetivo garantir o acesso e a permanência das pessoas surdas na escola.

Ainda no ano de 2005, entidades representativas¹⁸ ligadas à educação dos surdos, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, elaboraram um importante documento, cujo objetivo principal era reestruturar a política educacional para surdos nesse Estado, buscando articular com a sociedade formas de atendimento que assegurassem a inserção do surdo e o respeito a sua singularidade.

Dentre as principais reivindicações encontradas no documento citado, destaco a criação de Escolas-Pólo com turmas mistas de surdos e ouvintes com intérpretes de LIBRAS e o suporte específico para atendimento aos profissionais que atuam com esse grupo, com o objetivo de difundir a LIBRAS, o que resulta em um ambiente lingüístico adequado ao desenvolvimento do aluno surdo dentro da escola regular.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz importantes avanços para a inclusão de surdos em uma perspectiva bilíngüe. O Atendimento Educacional Especializado previsto nas diretrizes dessa política deve ser ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais, realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Assim, caberá aos sistemas de ensino disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia-intérprete (BRASIL, 2008a).

Ao reconhecer que os alunos surdos possuem necessidades singulares que demandam uma oferta de apoios pedagógicos especializados, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta alternativas para a construção de um sistema educacional inclusivo para os alunos que apresentam surdez.

Como está apresentado a seguir, este é o caminho que o município de Gravataí está trilhando, com o intuito de propiciar aos seus alunos surdos acesso e permanência em todas as etapas da Educação Básica.

¹⁸ Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para o atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS) e escolas de surdos.

4. GRAVATAÍ: CONSTRUINDO A ESCOLA QUE A CIDADE QUER

Fernandes (2008), ao realizar um estudo sobre a história e o desenvolvimento de Gravataí durante os últimos 50 anos, aponta que, até os anos 60 do século XX, a cidade se configurava como um município de economia essencialmente agrícola. No entanto, de acordo com os dados mostrados pelo autor, a elaboração de uma política de benefícios fiscais e a construção de um parque industrial durante a década de 70 fizeram diversas indústrias de médio e grande porte se instalarem no município.

Durante esse processo de industrialização da cidade, a população de Gravataí quintuplicou, fato constatado ao se analisar os dados anteriores, nos quais se observa que o número de moradores saltou de 52.462 no início da década de 70, para os atuais 270.763 habitantes¹⁹, ocupando uma área de aproximadamente 464 km². De acordo com Fernandes, esse crescimento populacional tão intenso não ocorreu na mesma proporção dos outros municípios que compõem a região metropolitana de Porto Alegre.

Conforme o relatório elaborado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo (SMEDT, 2004), atualmente, o setor industrial responde praticamente pela metade do número de empregos formais da cidade, com 48,45% do total de vagas. Esse novo perfil ligado à produção industrial elevou os índices referentes ao Produto Interno Bruto (PIB) e renda *per capita* a níveis que colocaram o município de Gravataí na quinta posição do *ranking* estadual de arrecadação em 2008.

Ao analisar os trabalhos de Fernandes, e os relatórios da SMEDT, percebe-se que os atuais índices econômicos foram alcançados em consonância com investimentos realizados na infra-estrutura²⁰ do município que acompanhavam o constante crescimento populacional.

O setor educacional foi, sem dúvidas, uma das áreas mais contempladas por

¹⁹ Estimativa feita pelo IBGE (2007).

²⁰ Segundo Zmitrowicz e Neto (1997), o conjunto de sistemas técnicos de equipamentos e serviços necessários ao desenvolvimento das funções urbanas é conhecido como infra-estrutura urbana. Os autores definem essas funções sob os seguintes aspectos: aspecto social, que almeja promover adequadas condições de moradia, trabalho, saúde, educação, lazer e segurança; aspecto econômico, que deve propiciar o desenvolvimento de atividades de produção e comercialização de bens e serviços; e aspecto institucional, que deve oferecer os meios necessários ao desenvolvimento das atividades político-administrativas da própria cidade.

esses investimentos, visto que, ao comparar os dados do município de Gravataí com os números dos maiores municípios do Rio Grande do Sul, se entende que a rede municipal de ensino da cidade é a terceira maior do Estado, ficando atrás apenas da capital Porto Alegre e da cidade Caxias do Sul.

Tendo como base os dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2009 e pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2009), destaco a seguir os indicadores educacionais da Rede Municipal de Ensino de Gravataí, bem como os investimentos e as ações que o governo municipal vem realizando no âmbito educacional.

Tabela 4
Número de escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino

ESCOLAS	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
	09	66	01	76

Fonte: Censo Escolar (2009).

Tabela 5
Número de matrículas existentes na Rede Municipal de Ensino

ALUNOS	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
	1.171	24.607	1.218	26.996

Fonte: Censo Escolar (2009).

Tabela 6
Número de docentes

DOCENTES	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
	72	1.089	68	1.229

Fonte: Censo Escolar (2009).

Conforme os dados das tabelas 4 e 5, atualmente, 26.996 alunos estão matriculados nas 76 escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino.

No campo da gestão de políticas públicas de educação, o município de Gravataí vem, ao longo dos últimos 12 anos, debatendo o tema “A Escola que a

*Cidade Quer*²¹, através da constituição de um processo educacional que apresenta a Cidade Educadora²² como eixo propagador de novas propostas educacionais. Durante esse período, o município organizou importantes espaços de discussão sobre o desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade.

Em novembro de 1998, foi realizado o 1º Congresso Municipal de Educação, o qual apontou a gestão democrática do ensino como um dos princípios a serem adotados pela rede municipal. De acordo com os anais desse congresso, a gestão democrática estaria ligada ao exercício pleno da cidadania no espaço público escolar, possibilitando ao cidadão (educandos, pais/responsáveis, educadores e funcionários) atuar na produção das políticas educativas e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Nos anos de 2003 e 2007, aconteceram, respectivamente, o 2º e o 3º Congressos Municipais de Educação. Estes eventos se constituíram em espaços de diálogos que colaboraram para a consolidação da gestão democrática como política de educação no município.

Em novembro de 2005, foi promovido pela SMED o 1º Encontro Internacional de Educação, com o apoio do MEC e da UNESCO. Neste evento, as discussões giraram em torno do eixo “Educação Básica no Brasil e no Mundo: uma reflexão necessária”. O encontro teve a participação de educadores de 15 países que, através de suas práticas pedagógicas, procuraram mostrar que existem alternativas para o desenvolvimento de uma Educação Básica de qualidade.

O ano de 2006 também foi marcante para a educação municipal de Gravataí. No dia 2 de janeiro, foi sancionada a Lei nº 2456, a qual dispõe sobre a criação e implantação do Sistema Municipal de Ensino. De acordo com a SMED (2006), a institucionalização deste sistema promoveu a aceleração dos encaminhamentos de processos educacionais que antes eram enviados ao Conselho Estadual de

²¹ Termo utilizado pelas quatro gestões da Administração Popular, com predomínio do Partido dos Trabalhadores, que administram o município desde 1997.

²² O conceito de Cidade Educadora foi divulgado em 1990, em Barcelona, na Espanha, durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, tendo como principal objetivo adotar a educação como direito fundamental de todos os cidadãos. Na ocasião, foi firmada uma carta de intenções com o compromisso de criar mecanismos institucionais que possibilitem a utilização do espaço urbano como instrumento de ensino, o acesso de todos os moradores aos meios de formação e desenvolvimento pessoal, a educação para a diversidade e para a saúde. No total, cerca de 340 cidades de 34 países fazem parte da rede das Cidades Educadoras. No Brasil, além de Gravataí, participam desta rede as cidades de São Paulo, Sorocaba, Santo André, São Carlos, Piracicaba, Porto Alegre, Caxias do Sul, Cuiabá, Belo Horizonte e Campo Novo dos Parecis.

Educação, bem como atendeu às peculiaridades do município no que se refere, por exemplo, à autorização para o funcionamento de novas instituições de ensino.

No ano de 2007, ocorreu o 2º Encontro Internacional de Educação, que teve como tema central “Práticas e Teorias: novos rumos da educação popular para a Educação Básica”. Nessa edição, os organizadores utilizaram as práticas e experiências exitosas trazidas pelos participantes do encontro como elementos disparadores dos debates.

Os efeitos de todos esses debates foram: a garantia de eleições diretas para o conselho escolar e para diretores das escolas municipais, com participação de todos os seguimentos da escola; a garantia de autonomia da comunidade escolar para definir seu Projeto Político Pedagógico de acordo com os princípios emanados no Congresso Municipal de Educação; autonomia financeira, garantida por meio de repasses de verbas a partir do plano de aplicação, em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Além dessas mudanças, é possível destacar algumas ações que o município tem realizado para ampliar o acesso de alunos com deficiência a todas as etapas da Educação Básica.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, há, na rede municipal de ensino de Gravataí, duas escolas especiais: Escola Municipal de Educação Especial Cebolinha, que, desde a sua inauguração em 1972, funciona em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Gravataí, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos (EMEES), inaugurada no ano de 1996.

Segundo os dados do Censo Escolar (2009), existem 612 alunos – apresentando alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação – que se encontram matriculados na rede municipal de ensino²³. Destes, 157 freqüentam a Escola de Educação Especial Cebolinha, 89 estão matriculados na EMEES e 366 alunos estão incluídos nas escolas regulares.

A fim de qualificar o atendimento educacional desses alunos, a prefeitura de Gravataí tem se habilitado a participar de programas oferecidos pelo MEC na área da Educação Especial e inclusão escolar. Dentre esses programas, se destacam: a implantação de cinco salas de recursos multifuncionais²⁴, com a previsão de

²³ Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED de Gravataí (2009).

²⁴ Programa desenvolvido pelo MEC, que apóia os sistemas de ensino na implantação de salas com materiais pedagógicos e de acessibilidade para realização do atendimento educacional especializado,

implantar mais dez unidades até o final de 2010; a inserção de escolas no programa Escola Acessível²⁵; e a capacitação de profissionais em cursos de pós-graduação a distância, ministrados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)²⁶.

Ao longo das primeiras etapas deste trabalho, houve, também, duas reuniões envolvendo parte da equipe responsável pela gestão da Secretaria Municipal de Educação de Gravataí e diversos integrantes do núcleo de pesquisa²⁷ ao qual se integra a presente investigação. Esses encontros permitiram que vários elementos presentes neste estudo pudessem ser esclarecidos.

De acordo com as representantes da Secretaria de Educação, o município sistematizou, para o ano letivo de 2010, uma proposta de formação continuada, organizada pelo Núcleo de Educação Especial, com o propósito de capacitar os professores e as equipes diretivas de todas as escolas da rede. Além dessas formações, aconteceram, também, encontros mensais com os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, com a finalidade de qualificar o trabalho pedagógico e a gestão deste atendimento dentro das escolas.

Além dessas ações, os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino contam com o apoio de monitores dentro das salas de aula. Em 2010, de

complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, cujos alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>> Acesso em: 25 jul. 2009.

²⁵ O programa Escola Acessível busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, para promover a acessibilidade nas redes públicas de ensino. As escolas interessadas em participar devem apresentar suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Em 2009, seriam priorizadas 27 mil escolas. Entre 2007 e 2008, foram atendidas 2.543 escolas. Os recursos serão repassados à unidade executora, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>> Acesso em: 25 jul. 2009.

²⁶ A Universidade Aberta do Brasil é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC. O programa tem como finalidade promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, com a utilização de metodologias da educação a distância. Dentre suas atribuições, estão atividades de articulação das instituições de ensino superior públicas para a oferta de cursos superiores a distância em pólos de apoio presencial, prioritariamente distribuídos em municípios do interior do país. Atualmente, há 32 profissionais da Rede Municipal de Educação de Gravataí em dois cursos de Pós-graduação a distância, sendo que 20 realizam o curso na área da Deficiência Mental, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e 12 realizam o curso de Déficit Cognitivo e Educação para Surdos, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Fonte: <<http://www.mec.org.br>> Acesso em: 25 jul. 2009.

²⁷ NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

acordo com os dados fornecidos pela SMED (2010), se encontravam trabalhando na Rede Municipal de Ensino aproximadamente 110 monitores.

O último ponto a ser ressaltado se refere aos investimentos que a prefeitura de Gravataí está realizando no Ensino Médio. No entanto, para que possamos compreender melhor a relevância desses investimentos, acredito ser necessário descrever alguns dados sobre a situação dessa modalidade de ensino no contexto educacional atual.

De acordo com o MEC (2008b), o Ensino Médio no Brasil corresponde à etapa final da Educação Básica e integraliza a formação que todo brasileiro deve ter para enfrentar, com melhores condições, a vida adulta. No entanto, esse documento aponta que apenas 32% da população de faixa etária entre 15 e 17 anos estão matriculados nessa etapa de ensino.

Com relação à disponibilidade de vagas, a legislação educacional²⁸ determina que a oferta gratuita do ensino médio seja responsabilidade prioritária dos sistemas de ensino estaduais. Dessa maneira, ao analisar os dados do censo escolar de 2006, é possível notar que esses sistemas respondem, atualmente, pela oferta de 85,2% das matrículas existentes.

Diante desse contexto, Gravataí se destaca como sendo uma das poucas cidades gaúchas que mantém, em sua rede municipal de ensino, uma escola de Ensino Médio. Atualmente, das 1.344 escolas que oferecem essa etapa de ensino no Rio Grande do Sul, apenas 23 são municipais²⁹, as quais estão distribuídas em apenas 14 municípios.

Outro aspecto importante a ser relatado diz respeito à presença de pessoas com deficiência nessa etapa da escolarização. De acordo com o censo escolar de 2006, considerando as matrículas da Educação Especial, somente 2% dos 700.624 alunos matriculados na Educação Básica estão cursando o Ensino Médio.

Ao analisar esses dados, Moreira e Tavares dizem:

Este percentual demonstra um quadro de usurpação do princípio de acesso a esse nível de ensino, que necessita ser investigado e revisto com urgência, pois revela a dupla exclusão de um nível de ensino e de uma modalidade escolar que historicamente mantiveram-se à margem das políticas públicas educacionais. Este quadro de exclusão educacional e social certamente passa pela inconsistência de políticas educacionais que não contemplaram estratégias que garantissem o acesso e a permanência para a totalidade da educação básica (2009, p. 196).

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96.

²⁹ Fonte: Censo Escolar de 2008. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

Contrariando a tendência acima citada, os investimentos feitos pela cidade de Gravataí nessa etapa de ensino indicam a construção de uma política pública municipal de educação que procura incluir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em todas as etapas da Educação Básica.

Nessa linha, uma das ações que qualificam o Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos com deficiência, incluídos na única escola de Ensino Médio da rede, diz respeito à elaboração de um projeto de inclusão para alunos egressos da Escola Especial de Ensino Fundamental para Surdos.

Gostaria de enfatizar que o Atendimento Educacional Especializado disponibilizado aos alunos surdos participantes do projeto se diferenciava de outras propostas por mim pesquisadas na literatura afim, uma vez que grande parte dessas pesquisas retrata experiências ocorridas no Ensino Fundamental e ressalta, em sua maioria, somente o trabalho de mediação realizado pelos intérpretes de língua de sinais.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento desta investigação se justifica por propor uma análise da estrutura de apoio oferecida aos alunos e professores participantes do projeto. Acredito que o somatório destas ações constituiu o Atendimento Educacional Especializado, pois estas foram realizadas em momentos pedagógicos variados, sob a responsabilidade de diferentes profissionais especializados na área da surdez.

Desse modo, para que possamos entender melhor o processo de implantação desse projeto de inclusão, descreverei a seguir as características, o objetivo, as questões norteadoras, assim como as estratégias metodológicas utilizadas na construção desta pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Noto que toda pesquisa sugere a construção do 'olhar'. Assim, anuncio que a forma como tenho compreendido a educação das pessoas surdas é diversa daquelas apresentadas aqui – abordagens antropológica e médicas. Tenho buscado uma 'terceira vertente', sem negar a fecundidade das já produzidas. Ela é resultado do esforço reflexivo que tem evitado as posições binárias, a fragmentação, e a tentativa de simplificação.

Neste sentido é que encontro, na obra de Gregory Bateson, a possibilidade da construção de outra forma de 'olhar' e de compreender a educação de pessoas surdas. Bateson sugere, no transcorrer de sua obra, pressupostos que parecem ir de encontro com as formas de conhecer e de produzir o conhecimento instauradas, as quais dão ênfase à existência de verdades absolutas e à necessidade de fragmentação do saber. Em síntese, a obra batesoniana se afasta das seguintes crenças:

- a) a crença na *simplicidade* - acreditava/acredita-se que, separando em partes o objeto complexo, seria possível encontrar o elemento simples;
- b) a crença na *estabilidade* do mundo – acreditava/acredita-se que o mundo é estável e os fenômenos poderiam ser controlados, pois eram reversíveis;
- c) a crença na possibilidade da *objetividade* – acreditava/acredita-se que devemos ser objetivos na construção do conhecimento verdadeiro, do mundo, da realidade.

A obra de Bateson dá ênfase aos processos subjetivos. Para ele, toda experiência é subjetiva, e a descrição dos objetos é o resultado de nossa criação e experiência com os mesmos; ou seja, homem e ambiente. Bateson reafirma o princípio que Alfred Korzybski tornou famoso, ou seja, de que 'o mapa não é o território', objetivando persuadir as pessoas a disciplinarem suas maneiras de pensar, como que querendo dizer que o que descrevemos não é a coisa em si, mas apenas uma versão/descrição.

5.2 OBJETIVO

Na primeira parte deste trabalho, procurei relatar, brevemente, um pouco da minha trajetória de sujeito aluno/professor/pesquisador em busca de formação pessoal e qualificação profissional. Essa trajetória foi enriquecida pelas experiências que vivenciei como professor participante de uma proposta de escolarização inclusiva para alunos surdos no Ensino Médio no município de Gravataí/RS.

Minha atividade como professor de Educação Física, inserido neste projeto, durante o ano letivo de 2008, foi marcada pela busca do entendimento e superação dos desafios que se apresentavam, diante da riqueza de relações impostas pela complexidade organizacional dos dispositivos pedagógicos de apoio disponibilizados aos alunos surdos e demais integrantes da comunidade escolar envolvidos com o projeto.

Procurando ampliar as reflexões sobre a variabilidade de opções pedagógicas que podem ser disponibilizadas aos alunos surdos no ensino comum, o trabalho desenvolvido nesta dissertação de mestrado tem como objetivo geral *descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado oferecido a tais alunos, considerando as diferentes alternativas desse dispositivo pedagógico de apoio.*

5.3 QUESTÕES DA PESQUISA

Em face deste objetivo de estudo, considero importante investigar as seguintes questões:

- Como se constituiu o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e que profissionais estavam habilitados a prestar esse serviço durante o ano letivo de 2008?
- Quais eram os objetivos desse serviço de apoio e como era feito o seu planejamento?
- Em um contexto em que o Atendimento Educacional Especializado se desenvolveu de forma múltipla, quais são os efeitos e os possíveis beneficiários desse trabalho?

5.4 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Esta pesquisa foi realizada utilizando como base os pressupostos da abordagem qualitativa de investigação. Os autores Bogdan e Biklen (1994) apontam, em sua obra, cinco características básicas que podem configurar essa abordagem metodológica:

- *Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal:* O investigador realiza um significativo investimento de tempo inserido no ambiente de investigação e em contato com o objeto a ser investigado.
- *Os objetos coletados são predominantemente descritivos:* O material de pesquisa se caracteriza pela riqueza das descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo, os quais são usados para ilustrar e embasar a apresentação dos resultados.
- *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto:* Ao estudar um problema, o pesquisador verificará como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos, e nas interações cotidianas.
- *Os investigadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva:* Não existe uma intencionalidade de comprovar hipóteses que foram elaboradas anteriormente.
- *O significado é de importância vital nessa abordagem:* Nesses estudos, o pesquisador busca captar a maneira como os informantes vivenciam e interpretam os fenômenos que estão sendo focalizados.

Como se percebe, a pesquisa com essas características pressupõe a realização de um trabalho descritivo minucioso, visando a uma exploração detalhada do maior número possível de fatores imbricados no processo a ser estudado.

Minayo (2008) ressalta que a pesquisa qualitativa se movimenta em um peculiar processo de trabalho em espiral, o denominando como *Ciclo de Pesquisa*. De acordo com a autora, o movimento inicial deste ciclo geralmente começa com um questionamento e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, pode dar origem a novas interrogações. A autora também ressalta que é preciso ter em vista a idéia de um ciclo dinâmico, o qual deve ser construído não em etapas estanques, mas em planos que se complementam e que valorizam cada parte e sua integração

no todo, em um processo que tem começo, meio e fim, e que, ao mesmo tempo, é provisório.

Assim, utilizo os trabalhos de Bogdan & Biklen (1994) e Minayo (2008) para justificar a escolha desta abordagem de pesquisa, pois acredito que essa opção metodológica prioriza a processualidade da investigação, contemplando a subjetividade do pesquisador, dos sujeitos pesquisados e o contexto no qual ambos estão inseridos.

5.5 CARACTERIZANDO A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

5.5.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Santa Rita de Cássia, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Gravataí, cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre/RS.

Fundada em maio de 1988, esta escola é a única mantida pela rede municipal que oferece vagas no Ensino Médio. Em julho de 2010, existiam 1.515 alunos matriculados nos três turnos de funcionamento - manhã, tarde e noite, distribuídos em 47 turmas, sendo 36 do Ensino Médio, 10 do Ensino Fundamental e uma da Educação Infantil. Sua equipe de servidores é formada por 68 professores e 17 funcionários.

A escola possui uma boa infra-estrutura física, composta por 21 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, quadra de esportes coberta, sala de recursos multifuncional, sala de professores, secretaria e refeitório.

5.5.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram deste estudo professores, alunos surdos, gestores da Secretaria Municipal de Educação, intérpretes de língua de sinais, e membros da equipe diretiva envolvidos com o projeto durante o ano letivo de 2008. Destes, foram entrevistados 05 professores de sala de aula comum, 06 profissionais especialistas em educação de surdos, 02 membros da equipe diretiva e 05 alunos surdos. Estes

referidos participantes serão identificados por nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

O quadro 1 apresenta a descrição dos professores de sala de aula comum, vale destacar que este grupo de profissionais desenvolvia o seu trabalho durante o momento das aulas em turma mista com alunos surdos e ouvintes, tendo o apoio de intérpretes de língua de sinais.

Quadro 1
Descrição dos professores de sala de aula comum

Professores*	Função no projeto	Formação acadêmica e profissional
Maria Clara	Professora de Matemática	Formada em Ciências e Matemática – Licenciatura Plena, tem pós-graduação em Matemática para o Ensino Fundamental e trabalha há dezoito anos na rede municipal.
Márcio	Professor de Física	Formado em Física – Licenciatura Plena pela PUC/RS, é especialista em Ciências Físicas. Trabalha com Ensino Médio desde 1982, e desde 1991 na escola Santa Rita.
Antônia	Professora de Psicologia	Formada em Psicologia, trabalha na rede municipal de ensino de Gravataí há dez anos.
César	Professor de Geografia	Licenciado em Geografia, tem pós-graduação em ambiente e sustentabilidade. Tem experiência de educação não formal, trabalhando com adultos. Atua na rede municipal desde 2005.
Augusto	Professor de Biologia	Formado em Biologia, atua em escolas do município de Gravataí há onze anos.

*Nomes fictícios.

O quadro 2 apresenta a descrição dos profissionais especialistas em educação de surdos que foram contratados pela mantenedora para dar suporte ao projeto de inclusão dos alunos surdos na escola. Neste grupo se encontram a professora bilíngüe especialista em LIBRAS e Português, o professor da disciplina de LIBRAS, as intérpretes de língua de sinais e as assessoras do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 2

Descrição dos profissionais especialistas em educação de surdos

Profissionais Especialistas*	Função no projeto	Formação acadêmica E profissional
Bianca	Professora de Português, Literatura e Inglês. Responsável pelo atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.	Formada em Letras 1984, especialista em Psicopedagogia, especialista em educação de surdos, especialista em supervisão e orientação. Possui Curso de capacitação em Atendimento Educacional Especializado, atuando há vinte e seis anos na área da surdez.
Bruno	Professor de LIBRAS	Formando do curso de Letras/LIBRAS pela UFSM (2010).
Marli	Assessora SMED	Formada em Matemática e em Engenharia Civil, e atua na área da surdez há quinze anos
Júlia	Assessora SMED/Intérprete de Língua de Sinais	Formada em Letras/Português, é intérprete de língua de sinais e trabalha com alunos surdos há vinte e um anos.
Marina	Intérprete de Língua de Sinais	Formada em Pedagogia, é especialista em Educação Inclusiva, especialista em educação de surdos e é intérprete de língua de sinais. Trabalha na área da surdez há vinte anos.
Cláudia	Interprete de Língua de Sinais	Formada em Pedagogia, é especialista em Educação inclusiva e em educação de surdos. É intérprete de língua de sinais e trabalha com surdos há cerca de vinte anos.

*Nomes fictícios.

Já o quadro 3 apresenta a descrição dos profissionais que atuavam na equipe diretiva da escola. Neste grupo estão duas supervisoras educacionais.

Quadro 3

Profissionais da equipe diretiva

Equipe Diretiva*	Função	Formação acadêmica e profissional
Lisiane	Supervisora Educacional	Atua como Supervisora na Escola Santa Rita há dez anos, tem pós-graduação em supervisão escolar. Trabalha na rede municipal de ensino de Gravataí há vinte e um anos.
Laura	Supervisora Educacional	Formada em Pedagogia, tem pós-graduação em supervisão escolar, é especialista em educação de surdos. Atua na rede municipal de ensino há vinte anos.

*Nomes fictícios.

O quadro 4, por sua vez, apresenta a descrição dos alunos surdos participantes do projeto de inclusão. Neste grupo, estão cinco dos sete alunos surdos que estavam matriculados no ano letivo de 2008.

Quadro 4
Descrição dos alunos surdos

Alunos surdos*	Idade	Informações sobre surdez	Histórico da escolarização
Pedro	23	Surdo profundo, se comunica através da LIBRAS	Sempre estudou em escola especial para surdos
Dilma	21	Possui resto auditivo, mas não gosta de usar aparelho. Comunica-se através da leitura labial e LIBRAS.	Sempre estudou em escola especial para surdos
Leonardo	19	Surdez profunda, se comunica através da LIBRAS.	Até a 3ª série estudou em escola regular. A partir da 4ª série, estudou em uma escola especial para surdos
Lucas	34	Tem surdez profunda no ouvido direito e possui resto auditivo no ouvido esquerdo. Comunica-se através da LIBRAS	Sempre estudou em escola especial para surdos
Roberto	23	Tem perda auditiva neurosensorial de grau moderada à severa no ouvido esquerdo e moderada à profunda no ouvido direito. É oralizado e utiliza a LIBRAS como forma de comunicação	Sempre estudou em escola especial para surdos

*Nomes fictícios.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Segundo Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. De acordo com esses autores, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, a fim de compreender melhor o contexto que está sendo investigado.

Nesta perspectiva, os dados do presente trabalho foram coletados com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: observação participante, análise de documentos e entrevista semi-estruturada.

De acordo com Becker (1994), na observação participante, o observador coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo que estuda. Nessa perspectiva, pude utilizar a experiência que tive como professor participante do projeto pesquisado, utilizando alguns registros obtidos no decorrer do ano letivo de 2008, somados com as observações realizadas na escola durante os anos letivos de 2009 e 2010.

Na análise de documentos, foram utilizados o Projeto Político Pedagógico da Escola, o documento norteador da proposta inclusiva e o relatório de avaliação do ano letivo de 2008, elaborado pelo Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Gravataí. Por meio da análise destes documentos, é possível apanhar dados acerca do processo histórico de adaptações e organização dos recursos para atendimento dos alunos com surdez, tendo em vista os apoios que foram disponibilizados à medida que as necessidades detectadas na sala de aula pelos professores, intérpretes e alunos participantes foram aparecendo.

A entrevista semi-estruturada foi o último instrumento metodológico utilizado nesse trabalho investigativo. Este procedimento foi realizado a fim de compreender a dinâmica existente entre os participantes do projeto. Segundo Bogdan e Biklen, esta técnica é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, o que permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira que os sujeitos interpretam o mundo. De acordo com os quadros apresentados anteriormente, os sujeitos entrevistados³⁰ neste estudo foram: os profissionais especialistas em educação de surdos, membros da equipe diretiva da escola, os professores ouvintes responsáveis pelas disciplinas que compõem a grade curricular elaborada para esta turma e os alunos surdos.

O roteiro elaborado para as entrevistas com os gestores, professores e alunos participantes do projeto de inclusão teve como base os seguintes tópicos:

- Formação e tempo de trabalho;
- Concepções que norteavam a prática profissional e como se constituam as ações no cotidiano;

³⁰ Como o pesquisador não é fluente em LIBRAS, as entrevistas com os participantes surdos foram realizadas com a presença de intérpretes de língua de sinais.

- Percepção quanto à inserção das ações de apoio pedagógico especializado nos diversos momentos didáticos;
- Percepção quanto aos efeitos das ações de apoio pedagógico especializado no processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio;
- Percepção quanto aos possíveis beneficiários do Atendimento Educacional Especializado.

As entrevistas com os alunos surdos pautaram-se nos seguintes tópicos:

- Informações sobre a surdez;
- Histórico de escolarização;
- Percepção quanto à inserção das ações de apoio pedagógico especializado nos diversos momentos didáticos;
- Percepção quanto à inserção e utilização de diferentes formas de comunicação durante o processo de ensino/aprendizagem;
- Interação com professores e colegas.

6. SOBRE OS EIXOS DE ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DO ‘OLHAR’

6.1 PROJETO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO: AÇÕES INSTITUCIONAIS

Este item tem, como objetivo, descrever e analisar o processo de elaboração do projeto de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino da cidade de Gravataí.

Para que possamos entender melhor essa dinâmica, um fato importante merece ser destacado, pois diz respeito ao intenso debate fomentado em 2007, durante a elaboração do texto norteador desta proposta de escolarização. Tais discussões evidenciaram a existência de um contexto divergente entre os gestores da Secretaria Municipal de Educação e os profissionais especialistas em educação de surdos do município, quanto às possíveis vantagens de uma proposta de escolarização inclusiva para os alunos egressos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos (EMEES).

Este contexto divergente pode ser explicado, na medida em que conhecemos um pouco da história do processo de escolarização desses alunos no município. De acordo com o material produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2004), a trajetória educacional dos alunos surdos em Gravataí foi constituída por espaços substitutivos ao ensino regular. Em 1989, foi criada a primeira classe especial multisseriada para atender alunos da pré-escola à quarta série do Ensino Fundamental. Esta classe especial funcionou durante sete anos, até que, em 1996, foi inaugurada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos. Em 2002, a Escola formou sua primeira turma no Ensino Fundamental. Desde então, pais, alunos e professores têm reivindicado, junto à SMED, a abertura de vagas também no Ensino Médio.

No entanto, mesmo sem existir na rede uma compreensão unívoca sobre essa temática, as diretrizes sobre o oferecimento de vagas no Ensino Médio para os alunos surdos do município apontaram para elaboração de um projeto de escolarização no ensino comum.

Como vimos no capítulo 4, o movimento institucional denominado “*a escola que a cidade quer*” pode ter influenciado a decisão dos gestores em adotar essa perspectiva de escolarização. Faço este apontamento, porque, naquele contexto,

existiam também alguns programas que estavam sendo implantados na rede municipal de ensino, com o apoio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Este movimento institucional realizado pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação vai ao encontro do que Baptista (2008) propõe, conforme o trecho:

A política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não têm apenas direito, mas têm obrigação de serem propositivos no que concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional (p. 23).

Nesta perspectiva, a construção de uma proposta de escolarização inclusiva para alunos surdos no Ensino Médio em Gravataí é iniciada com a contratação em caráter emergencial de duas professoras especialistas em educação de surdos, a fim de compor o grupo de trabalho do Núcleo de Educação Especial da secretaria.

A narrativa abaixo nos dá pistas de que o apoio técnico realizado por estas profissionais foi fundamental para a estruturação da proposta de inclusão pretendida pelos gestores da época.

As idéias eram nossas pelo conhecimento técnico acerca da surdez, mas havia muita discussão antes de tomar qualquer decisão. Tudo que foi feito na escola Santa Rita partiu do Núcleo de Educação Especial, todas as nossas ações tinham o aval do Núcleo de Educação Especial e, conseqüentemente, da Secretaria Municipal de Educação. (MARLI, assessora do NEE/SMED)

Como se pode observar, naquele momento, os gestores que estavam à frente da Secretaria de Educação procuraram articular o conhecimento técnico a respeito da surdez – contratando duas profissionais especialistas no assunto, com o conhecimento do contexto e das particularidades existentes na rede municipal de ensino – utilizando a experiência das demais profissionais que compunham o Núcleo de Educação Especial.

Ao analisar o texto orientador do projeto, se nota que essa proposta de escolarização teve, como objetivo geral:

Proporcionar um ambiente lingüístico adequado à educação de surdos no Ensino Médio, criando condições de acesso aos saberes escolares através da LIBRAS, e assim, a partir da sua diferença, reconhecer e garantir o direito de todos à educação e aos saberes escolares (NEE/SMED, 2009, p. 10).

Como objetivos específicos, o projeto procurou:

Garantir acesso e condições didático-metodológicas para que o aluno surdo se apropriasse dos saberes escolares; criar espaço de inclusão dos alunos surdos egressos da Escola Municipal de Educação Especial

para Surdos na Escola Municipal de Ensino Médio Santa Rita de Cássia, em turma mista de ouvintes e surdos, com a presença de professores e intérpretes de LIBRAS; implantar adaptações curriculares necessárias de modo a assegurar a especificidade da educação intercultural e bilíngüe das pessoas surdas, proporcionando ao aluno surdo o acesso e permanência no sistema de ensino; desenvolver ações e estratégias visando ao acompanhamento e à avaliação do processo de inclusão; desenvolver ações e estratégias com o propósito de difundir o uso da LIBRAS; trabalhar o português escrito como segunda língua nas modalidades leitura e escrita (NEE/SMED, 2009, p. 10-11).

Para o bom andamento do projeto, algumas providências técnico-administrativas foram tomadas, dentre as quais podemos destacar:

- a) a criação de uma turma mista de alunos surdos e ouvintes;
- b) a contratação de duas intérpretes de LIBRAS para fazer a intermediação lingüística entre professores ouvintes das diferentes áreas do conhecimento, alunos ouvintes e alunos surdos;
- c) a contratação de dois professores surdos, sendo um para trabalhar com a disciplina de LIBRAS como primeira língua com os alunos surdos e como segunda língua para os alunos ouvintes, em turmas separadas, e outro para organizar o curso de LIBRAS para toda a comunidade escolar;
- d) a contratação de uma professora ouvinte bilíngüe, especialista em Português e LIBRAS para trabalhar com as disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa com os alunos surdos;
- e) a contratação de um professor de Educação Física, incumbido de realizar atividades que possibilitassem a socialização entre alunos surdos e ouvintes;
- f) a instalação de uma sala de recursos multifuncional, com o objetivo de realizar ações pedagógicas específicas para os alunos surdos participantes do projeto de inclusão, tais como mediar o processo de aquisição de conhecimento, adotando a LIBRAS como modalidade de comunicação, trabalhar o Português escrito como segunda língua, e dar atendimento e apoio escolar aos alunos surdos que estão incluídos em outras escolas da rede municipal de ensino.
- g) a assessoria de duas profissionais do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de coordenar o processo de inclusão e garantir a qualidade do trabalho, através de avaliações sistemáticas junto com a equipe diretiva da escola de Ensino Médio, com os profissionais que atuavam em sala de aula e com os alunos.

Ao sintetizar esse processo de elaboração do texto orientador do projeto de inclusão, uma das responsáveis pela sua construção nos mostra, em sua fala, quais eram os princípios norteadores que balizaram as discussões naquele momento:

A idéia era não deixar ninguém à deriva... essa idéia de inclusão tinha que ser da escola toda, dos alunos, dos professores, da comunidade, tinha que ser também nossa. É o que a gente fala de se criar uma cultura de inclusão, né? O ambiente todo tinha que estar vivendo essa nova experiência lingüística, não é só o professor que está na sala de aula, isso tinha que circular dentro do organismo escola e não só na sala onde tinha alunos surdos (JÚLIA, intérprete de língua de sinais e assessora do NEE/SMED).

O depoimento dado por Júlia demonstra a intencionalidade do grupo de trabalho de implantar um projeto de escolarização que propiciasse uma ampla rede de apoio estruturada para atender todos os membros da comunidade escolar. Tais palavras parecem indicar a compreensão de que as ações realizadas na escola não deveriam ser restritas apenas aos alunos com surdez.

Nesta perspectiva, Baptista (2002) considera que

[...] na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de *sujeito* a um grupo restrito (p. 163).

Logo na seqüência do texto, o autor destaca que “*os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola*”.

Por essa razão, gostaria de ressaltar que a dinâmica de trabalho existente na escola Santa Rita se diferenciava de todas as outras experiências que conhecia. O Atendimento Educacional Especializado existente no projeto era constituído por diferentes ações de apoio, disponibilizadas a todos os participantes da comunidade escolar, e não só para alunos com surdez. Tais ações foram fontes disparadoras de muitas reflexões e de alguns questionamentos. Afinal, diante de tantas novidades, era necessário buscar mais respostas sobre as seguintes indagações: Quais os objetivos do Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos surdos? Que profissionais estavam habilitados a prestar esse serviço? Como era realizado o planejamento das diferentes ações que o constituíam? De que maneira os participantes do projeto utilizavam esses apoios? A busca por possíveis respostas para tais questionamentos se constitui no foco de análise do item que veremos a seguir.

6.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ: SINGULARIDADES PROFISSIONAIS

Para conhecer e compreender o trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado disponibilizado aos alunos surdos e demais participantes do projeto de inclusão da Escola Santa Rita, procurei analisar, neste item, a pluralidade de ações que foram realizadas no decorrer do ano letivo de 2008. Dessa maneira, poderia evidenciar tanto as potencialidades, como também as limitações deste dispositivo pedagógico de apoio.

Cabe mencionar que, no campo da educação de surdos, as diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008a) trouxeram importantes avanços para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado para os alunos no ensino regular. Em uma perspectiva bilíngüe, este atendimento previsto nas diretrizes dessa política deve ser ofertado tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais, realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa (MEC/SEESP, 2008a).

Segundo o material elaborado pelo MEC/SEESP (2010), a prática pedagógica bilíngüe, proposta pela nova política inclusiva, deve potencializar a liberdade que o aluno surdo tem de se expressar em uma ou outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite suas habilidades, para, enfim, atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo e as diferenças entre as pessoas.

Alinhado a essa perspectiva, o projeto de inclusão elaborado pelo município de Gravataí procurou oferecer Atendimento Educacional Especializado em todos os espaços freqüentados pelos alunos surdos na escola. Percebe-se, na leitura do texto que apresenta o projeto, que, para colocar em prática essa proposta educativa na Escola Santa Rita, foram planejados, também, três momentos didático-pedagógicos diferentes: 1) Momento das aulas em turma mista (TM), com alunos surdos e ouvintes compartilhando os mesmos espaços educativos com o apoio de intérpretes; 2) Momento das aulas em turmas separadas (TS), com professores especialistas

proficientes em LIBRAS para as disciplinas de Português, Inglês, Literatura e LIBRAS; 3) Momento do atendimento na sala de recursos multifuncional (SRM).

É válido destacar que maiores detalhes sobre o paralelo entre o que propõe o material elaborado pelo MEC/SEESP (2010), relativo ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, e o que foi realizado pelo NEE/SMED de Gravataí serão retomados durante a apresentação da operacionalização dos diferentes momentos didático-pedagógicos existentes no projeto.

Nesta perspectiva, é interessante iniciar a análise com a observação do quadro de horários que foi elaborado para os alunos surdos e ouvintes matriculados na turma de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Santa Rita. Nota-se que os diferentes profissionais especialistas em educação de surdos estavam presentes nos três momentos didático-pedagógicos esquematizados pela proposta.

Tabela 7
Organização de horários para a turma de inclusão/ano letivo de 2008

HORÁRIO	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
17h – 19h	S.R.M		S.R.M		
19h - 19h40min	PORTUGUÊS TS	QUÍMICA TM	LITERATURA TS	HISTÓRIA TM	BIOLOGIA TM
19h40min - 20h20min	PORTUGUÊS TS	QUÍMICA TM	LIBRAS/SURDOS TS LIT./OUVINTES	HISTÓRIA TM	BIOLOGIA TM
20h20min - 20h50min	PORTUGUÊS TS	QUÍMICA TM	LIBRAS/OUVINTES TS LIT./SURDOS	HISTÓRIA TM	BIOLOGIA TM
20h50min - 21h10min	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
21h10min - 21h50min	INGLÊS TS	FÍSICA TM	ED. FÍSICA TM	GEOGRAFIA TM	MATEMÁTICA TM
21h50min - 22h30min	INGLÊS TS	FÍSICA TM	PSICOLOGIA TM	GEOGRAFIA TM	MATEMÁTICA TM
22h30min - 23h	INGLÊS TS	FÍSICA TM	PSICOLOGIA TM	GEOGRAFIA TM	MATEMÁTICA TM

Fonte: Núcleo de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação de Gravataí (NEE/SMED, 2009).

Nota: TM: Momento das aulas em turma mista com alunos surdos e ouvintes / TS: Momento das aulas em turmas separadas / SRM: Momento do atendimento na sala de recursos multifuncional.

Como se observa, foram tomadas diversas providências durante o processo de construção desse projeto de inclusão. A exigência de novos cargos, a contratação de profissionais especialistas na área da surdez, juntamente com a

criação de novos espaços educativos, além de nos dar indícios da complexidade organizativa dessa proposta educacional, demonstram que o processo de inclusão dos alunos surdos estava associado a um incremento no investimento econômico necessário para a sustentação de um projeto dessa natureza.

6.2.1 Atendimento Educacional Especializado: Turma mista com alunos surdos e ouvintes (TM)

O momento da turma mista pode ser descrito como o momento do encontro, é o espaço e o tempo no qual as interações entre os participantes do projeto pareciam ser mais efetivas, pois provocavam um interessante movimento de "desarrumação" na lógica predominante de organização da escola. Uma lógica rígida, que, conforme Santos (2007), foi construída sob as bases de um pensar que julga necessário separar, ordenar e classificar os sujeitos, segundo a binária oposição *normalidade e anormalidade*. Assim, tendo como referência esta divisão, passamos a visualizar espaços/lugares "certos" para os sujeitos "certos", temos a escola especial para os deficientes e a escola comum para os ditos "normais".

Contrariando esta perspectiva, Silvestre (2007) aponta que, em uma escola inclusiva, a interação social com os professores e demais colegas se apresenta como uma fonte disparadora para o desenvolvimento da capacidade de construção do conhecimento dos alunos. No caso de alunos com surdez, a autora ressalta que cabe aos professores planejar atividades cooperativas que estimulem não somente as capacidades comunicativas, mas também o progresso cognitivo dos alunos surdos e dos alunos ouvintes.

Estas idéias me fazem lembrar de que uma das primeiras atividades que realizei no momento da aula em turma mista, durante a disciplina de Educação Física, foi a elaboração de um questionário, por meio do qual os alunos deveriam responder sobre o quê gostavam de fazer, de comer, onde se divertiam no final de semana, qual era o seu time preferido, etc. Na segunda etapa da atividade, coloquei no quadro negro as respostas de quatro alunos identificados apenas por letras A, B, C e D. Propositamente, reproduzi, primeiramente, as respostas de A e B, as quais eram iguais na maior parte das questões: os dois alunos gostavam do mesmo time de futebol, freqüentavam a mesma danceteria aos sábados à noite, *pizza* era a

comida predileta, etc. Logo abaixo, reproduzi as respostas dos alunos C e D, os quais divergiam em quase todas as preferências, pois, enquanto um era a favor do Grêmio, o outro era torcedor do Internacional. O aluno C gostava de jogar futebol nos finais de semana, e o aluno D era freqüentador de um CTG³¹ localizado perto de sua casa. O prato preferido do aluno D era churrasco, já o aluno C gostava muito de comer peixe. Finalizando o trabalho, informei para a turma que os alunos A e B, eram respectivamente, um aluno surdo e um aluno ouvinte, e o C e D eram alunos surdos. Desse modo, procurei mostrar a todos que, naquele espaço, e para além dele, muitos elementos poderiam os aproximar ou distanciar, e que ser surdo ou ouvinte não poderia representar o fator determinante para as relações acontecerem.

Por meio deste exercício feito com o grupo, emergiram situações que entraram em contradição com a perspectiva teórica existente na literatura a qual defende a idéia de que a escola regular é prejudicial para o desenvolvimento da identidade dos alunos surdos porque os priva do contato com outros surdos e, conseqüentemente, não propicia a aprendizagem da língua de sinais.

De acordo com Santana (2007), esta perspectiva parte do principio de que a identidade surda está relacionada ao uso da língua de sinais. Desse modo, usar esta língua em contato com outros surdos é o que define, basicamente, tal identidade.

Diante dessas informações, é de grande valia destacar, também, o relato da intérprete Júlia sobre o convívio entre alunos surdos e ouvintes no momento das aulas em turma mista (TM) na escola Santa Rita:

Quando eles se misturavam com os ouvintes não era essa diferença que marcava, era a novidade, era a troca de experiências que ocorria e isso pra eles era muito bom, eles adoravam. [...] Por exemplo, eu me lembro da Angélica, aquela que era roqueira, andava toda de preto, ela gostava de ficar junto com aquela gurizada do Santa Rita e nem ficava muito com os outros surdos! A própria Dilma, logo começou a namorar um rapaz ouvinte, se deram super bem! Estão juntos até hoje! (JÚLIA, intérprete de língua de sinais e assessora do NEE/SMED)

Os elementos presentes na narrativa de Júlia, assim como as questões que surgiram na atividade desenvolvida durante a aula de Educação Física exemplificam alguns efeitos da convivência dos alunos surdos em espaços compartilhados com alunos ouvintes. Percebe-se que as trajetórias destes alunos podem ser permeadas por diferentes interesses, hábitos, vivências, escolhas, etc. Dessa Forma, como

³¹ CTG – Centro de Tradições Gaúchas.

focalizar a idéia de construção de uma identidade pautada exclusivamente em um dos aspectos que a constitui?

Seguindo neste pensamento, Bueno (2001) alerta para o fato de que, quando defendemos culturas e identidades surdas diferentes das dos ouvintes, corremos o risco de produzir novas formas de exclusão. Segundo o autor:

Não se pode considerar que os surdos fazem parte de determinada comunidade lingüística maior, como se fossem estrangeiros, pois, de uma forma ou de outra, eles estão também imersos nessa língua que perpassa toda e qualquer relação social, próxima ou distante. Nesse sentido, vale destacar que a grande maioria das famílias de sujeitos surdos, como núcleo primeiro de socialização, também se utiliza da língua majoritária, não porque esteja eivada da “ideologia ouvintista”, mas porque esta é a forma “natural-social” com que estabelecem relações entre seus membros. Mesmo quando a criança surda tem pais surdos, mantém relações sociais com seus avós, irmãos, primos e tios que não são surdos e que se comunicam com a língua majoritária. A única forma de se propiciar condições para que os surdos se constituam como uma “nação lingüística” seria a de separá-los dos ouvintes, inclusive de seus familiares. Esta é uma postura democrática? Seremos obrigados a criar “reserva para surdos”? (2001, p. 41).

Silvestre (2007) também aponta que não se pode falar que a pessoa com surdez possui uma única identidade. Segundo a autora, é mais adequado estabelecer que no coletivo de pessoas surdas se encontram, como no de ouvintes, grande variedade de identidades, que se constituem através da interação com as figuras paternas, das vivências familiares, escolares, etc., e na forma de relação com esse entorno.

De acordo com Santana (2007), é preciso considerar que esta relação do surdo com o seu entorno pode ser visuomanual, audioverbal, ou, ainda, uma combinação destas duas formas de comunicação. A autora faz um importante destaque sobre a diversidade de sujeitos que pertencem a esse grupo, pois, além dos surdos que se comunicam através da linguagem de sinais, há também os surdos oralizados, os surdos com implantes cocleares, pessoas que ficaram surdas quando já haviam adquirido a linguagem oral, etc.

As reflexões de Bueno (2001), Santana (2007) e Silvestre (2007) nos ajudam a compreender a relevância do trabalho realizado no momento das aulas em turma mista (TM), com alunos surdos e ouvintes compartilhando os mesmos espaços dentro da escola, pois, quando nos debruçamos sobre a análise da distribuição dos tempos existentes no projeto, o que fica evidente na visualização da tabela 07, descrita anteriormente, é que este momento, predominava durante grande parte da

semana, sendo direcionado para as disciplinas de Química, Física, Psicologia, Educação Física, História, Geografia, Biologia e Matemática, resultando em 21 períodos semanais. Além disso, nestes espaços, os alunos surdos tinham o auxílio de profissionais intérpretes de LIBRAS para mediar a comunicação com os professores titulares dessas disciplinas e os seus colegas ouvintes.

Os trabalhos de Lacerda (2005 ; 2009) e Pires & Nobre (2004) nos ajudam a entender a complexidade da função exercida pelas intérpretes de língua de sinais neste momento didático-pedagógico. Segundo as autoras, a atuação deste profissional no contexto escolar é permeada por singularidades que a diferenciam do trabalho de interpretação realizado em outros espaços.

Na perspectiva de Lacerda (2009), as ações do intérprete em sala de aula envolvem tarefas que podem ser compreendidas não apenas como o ato de interpretar, mas como efetivas práticas educativas. Segundo ela, isto acontece porque o objetivo do trabalho nesse espaço não se restringe à tarefa de traduzir, mas também de favorecer a aprendizagem do aluno surdo.

Da mesma forma, ao destacarem a importância deste profissional no ambiente escolar, Pires & Nobre sinalizam que

Muitas vezes é a informação do intérprete sobre as dificuldades ou facilidades dos alunos surdos no processo de ensino/aprendizagem que norteia uma ação pedagógica mais adequada por parte dos professores (2004,p.174).

Mesmo reconhecendo a singularidade da função do intérprete no processo de escolarização de alunos surdos na escola regular, os trabalhos de Lacerda (2009) e Pires & Nobre (2004) nos mostram que a ação deste profissional em nenhum momento substituirá o papel do professor, pois este deve ser o responsável pelo planejamento das aulas, escolha dos conteúdos, avaliação da disciplina, etc.

Como explicitado a seguir, a narrativa de Marina apresenta pontos de conexão entre o trabalho desenvolvido por esses autores com a prática realizada na escola Santa Rita:

O intérprete que trabalha em sala de aula tem uma relação muito maior do que só transmitir aquilo que o professor tá falando, né? Tu tens que perceber que o aluno não está acompanhando, e ainda tu tens que ter o cuidado de não tomar a função do professor, porque quem tem que explicar isso lá é o professor. Tu tens que trazer o professor pra essa realidade, muitas vezes eu falava - Olha esse aluno aqui está com isso ou não entendeu aquilo, podemos trabalhar de novo? [...] muitas vezes os professores me procuravam em outros momentos, no intervalo ou até

dentro da própria aula e me perguntavam, de que forma poderiam trabalhar. (MARINA, intérprete de língua de sinais).

Um ponto interessante a ser destacado nesse depoimento, diz respeito à percepção de Marina quanto à sua função dentro do projeto. Percebe-se que esta profissional estava ciente de que, além de interpretar, ela deveria também colaborar para ampliar os conhecimentos dos professores acerca de possíveis mudanças em suas práticas de ensino.

Os professores entrevistados que atuaram no momento das aulas em turma mista com alunos surdos e ouvintes (TM), quando se referem a esta experiência de trabalho, relatam:

Nós tivemos muita ajuda das intérpretes, o convívio direto com elas que fez com que eu aprendesse um pouco de LIBRAS. [...] então a gente ia se achando, elas criavam símbolos e linguagens novas para a gente poder passar os conteúdos para eles (MARIA CLARA, professora de Matemática).

A gente foi se acertando, por que no caso eu e a Marina conversávamos muito a respeito das aulas e isso aí deve existir, né? Em cada disciplina deve existir um tempo de conversa com o intérprete, um planejamento antes de ir para a sala de aula e tentar tornar a aula mais prática (MÁRCIO, professor de Física).

Esse ano foi bem estruturado, nós tínhamos intérpretes já na primeira semana, elas estavam lá todos os dias, em todas as aulas. [...] Eu na área da Psicologia tinha que adaptar alguns termos que não tinham tradução, que não tinham sinal, então a intérprete me ajudava muito nesse sentido de arrumar termos, sinais que pudessem ser trabalhados com eles (ANTÔNIA, professora de Psicologia).

Os intérpretes ajudaram muito, no sentido de já conhecerem alguns alunos, por já terem trabalhado com eles, sugeriam atividades, metodologias e práticas de ensino, nesse sentido eles colaboraram bastante e a gente tentava adequar a aula (CÉSAR, professor de Geografia).

Os depoimentos indicam a percepção destes professores quanto à pluralidade de ações que as intérpretes realizavam no cotidiano da escola. Dos cinco entrevistados, quatro reconheceram que estas profissionais potencializavam o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e perceberam que possíveis ajustes precisavam ser realizados para a efetivação da proposta de escolarização dos alunos surdos. No entanto, a fala do professor de Biologia chama a atenção por divergir das narrativas dos seus colegas. Ao expor sua opinião sobre o trabalho das intérpretes, as chamando de “paternalistas”, Augusto nos dá pistas de que reprovava algumas ações desenvolvidas por estas profissionais.

Foi complicada a interação com as intérpretes e com os alunos surdos. Quero dizer! Com os alunos não havia muita interação, nós tínhamos

interação com as intérpretes, e elas eram muito paternalistas (AUGUSTO, professor de Biologia).

Lacerda (2005) comenta que esta relação professor/intérprete nem sempre é tranqüila. De acordo com a autora, ao assumir uma série de funções dentro do contexto escolar, o intérprete às vezes se aproxima do papel de um educador e isto, por sua vez, o distancia do papel tradicional de intérprete. Desse modo, a autora defende que este profissional seja inserido na equipe pedagógica da escola, pois, assim, é possível discutir com o grupo sobre o seu papel frente à inclusão e à aprendizagem do aluno surdo.

As narrativas abaixo apresentam, em linhas gerais, alguns elementos significantes para a compreensão da metodologia de trabalho operacionalizada entre os gestores, intérpretes e demais profissionais da Escola Santa Rita.

Em 2008, nós fizemos várias reuniões com as gurias da SMED e com as intérpretes. Elas sempre traziam materiais, a gente lia bastante a respeito, porque as coisas estavam acontecendo e nós tínhamos que dar conta. Nós tínhamos apoio, fazíamos reuniões com os professores, trazíamos questões da língua, da aprendizagem dos alunos surdos, que eles tinham uma língua diferente, que eles tinham uma forma diferente de se comunicar e de aprender. [...] foi um trabalho difícil, mas foi um trabalho muito interessante, porque a gente aprendeu muita coisa! (Lisiane, supervisora).

O pessoal do serviço de supervisão nos abria as reuniões, nós chegávamos lá com uma idéia em função do trabalho das intérpretes, que acompanhavam algumas aulas e vinham com muitas sugestões. Em função disso, nós íamos fazendo um planejamento de reuniões e a direção nos disponibilizava todo espaço possível (MARLI, assessora do NEE/SMED).

Estes depoimentos mostram que, durante o no ano letivo de 2008, havia, na escola, um espaço reservado para discutir e planejar as ações que deveriam ser realizadas no processo de escolarização dos alunos surdos. De acordo com Silvestre (2007), estes momentos de “formação em serviço” são valiosos, porque permitem a participação de todos os profissionais no processo de avaliação dos resultados obtidos e das estratégias utilizadas.

É fundamental destacar que as duas narrativas apontam para a participação das intérpretes nestes momentos de organização do trabalho pedagógico. Esse movimento apresenta aspectos interessantes e positivos, já que propiciou para nós, professores participantes do projeto, a abertura de um canal de comunicação com essas profissionais para além do espaço de sala de aula.

A seguir, é possível observar qual a percepção das intérpretes sobre esta dinâmica de trabalho existente na Escola Santa Rita:

Nós éramos convidadas para as reuniões gerais, também participávamos dos conselhos de classe, que eram momentos importantes de reflexão! [...] nós sentíamos que fazíamos parte do grupo (JULIA, intérprete de língua de sinais).

A gente participava de todas as reuniões, os conselhos de classe também eram feitos com as intérpretes, na reunião de avaliação de cada professor com a sua disciplina nós também fazíamos parte (CLÁUDIA, intérprete de língua de sinais).

Desde o início do ano, quando a gente começou a trabalhar lá, a direção da escola se mostrou muito aberta para a proposta. Desde o diretor até os professores envolvidos, todo mundo queria saber mais coisas sobre a surdez. Era muito interessante o que acontecia nas nossas reuniões (MARINA, intérprete de língua de sinais).

É possível perceber que as narrativas das três intérpretes convergem entre si, na medida em que elas reconhecem que faziam parte do grupo de trabalho responsável pela inclusão dos alunos surdos na escola. Esta valorização da função, manifestada também pelas assessoras do NEE/SMED, aliada à boa receptividade da equipe diretiva da escola, propiciou a participação destas profissionais em nossas reuniões de formação e nos conselhos de classe da turma.

Pode-se considerar também que o nível de formação³² das intérpretes pode ter sido um dos elementos que potencializaram a ação destas profissionais nos espaços compartilhados de escolarização e nas reuniões pedagógicas de planejamento. Por meio das narrativas apresentadas, se vê que os gestores e professores perceberam que havia um profissional a mais discutindo sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos.

Nesta idéia, Lacerda (2009) defende que, atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior requer modos de interpretação, intervenção e conhecimentos bastante distintos. Segundo a autora, o intérprete precisa ter conhecimentos específicos para que seu trabalho seja compatível com o grau de exigência do aluno o qual está atendendo.

Os relatos apresentados até o presente momento procuraram mostrar qual a percepção dos gestores, dos professores e das intérpretes sobre a dinâmica de trabalho existente durante o momento das aulas em turma mista (TM).

Assim, é interessante analisar, também, a percepção dos alunos surdos sobre a experiência de estudar em espaços compartilhados com alunos e professores ouvintes não proficientes em língua de sinais:

³² Vale lembrar que todas as intérpretes que trabalharam no projeto durante o ano letivo de 2008, tinham formação em nível superior (Pedagogia e Licenciatura), com formação complementar de nível de especialização na área de educação de surdos.

Nós tínhamos uma boa relação com os professores ouvintes, eles eram interessados, sempre perguntavam se a gente estava entendendo, tinham paciência para explicar. As vezes, se uma intérprete fazia um sinal que a gente não entendia, nós pedíamos para professor explicar novamente (PEDRO, aluno surdo).

No primeiro ano, o grupo de ouvintes tinha muito interesse de nos conhecer, saber sobre as coisas dos surdos, eles queriam muito aprender língua de sinais, a gente sentava em muitas aulas juntos para fazer trabalhos, trocar informações, nós tínhamos uma boa relação com os ouvintes. Eu gostava muito da intérprete Marina, nunca faltava, estava sempre aqui, participava de tudo, tinha muito interesse em nos ajudar (DILMA, aluna surda).

Era legal, a intérprete Marina, nos ajudava muito mesmo. As vezes tinha uma palavra difícil e ela nos explicava com a maior tranqüilidade, antes dos trabalhos, das provas, nos tínhamos facilidade para fazer as provas! Foi muito bom naquele ano (LUCAS, aluno surdo).

Tinha uma relação de troca, eu gostava muito, eles aprenderam um monte de sinais, nós ensinávamos muitos sinais, tinha uma troca boa. [...] no começo, no primeiro ano a inclusão funcionou muito bem, os professores estavam satisfeitos em dar aula para nós, tínhamos um bom contato, nos entendíamos, a gente foi construindo no primeiro ano o contato foi muito bom (LEONARDO, aluno surdo).

Os professores eram bons no primeiro ano, tinha uma inclusão muito legal, nós sempre junto em algumas disciplinas, fazíamos trabalhos juntos. [...] tenho saudade da interprete Marina, ela nos ajudava muito, ela explicava muita coisa pra gente, ela se preocupava muito com nosso futuro (ROBERTO, aluno surdo).

Podemos observar, nestes relatos, que a ação desempenhada pelas intérpretes é lembrada pelos cinco alunos surdos participantes da pesquisa, reafirmando a importância da função destas profissionais nos espaços compartilhados de educação. Nota-se também que, mesmo valorizando a função destas profissionais, a maior parte desses alunos demonstrou estar ciente de que os professores eram os responsáveis pela disciplina.

Outro aspecto interessante de ser destacado, diz respeito à lembrança positiva sobre o trabalho realizado pela intérprete Marina. Este reconhecimento merece destaque porque esta profissional atuava semanalmente em 18 dos 21 períodos previstos para o momento das aulas em turma mista. Além disso, todos os alunos demonstram em seus relatos que estavam satisfeitos com o processo de inclusão vivenciado por eles dentro da escola.

Para finalizar, gostaria de destacar que, ao analisar os dados pelos participantes da pesquisa, percebemos que o momento das aulas em turma mista se tornou um espaço de troca, de interação, de encontro e compartilhamento de experiências humanas.

6.2.2 Atendimento Educacional Especializado: Momento das aulas em turmas separadas (TS)

Primeiramente, destaco que a escolarização que traz o modelo de turma composta somente por alunos surdos, tem emergido como predominante na maioria das proposições educacionais existentes na literatura. Como vimos em capítulo precedente, pesquisadores que defendem esse padrão o consideram vantajoso para o aprendizado dos alunos surdos, pois a construção do conhecimento é feita por meio da interação entre pares surdos, ou seja, utilizando exclusivamente a língua de sinais como forma de comunicação.

Em uma escola regular, este tipo de oferta educativa poderia parecer, inicialmente, excludente, já que forma turmas com somente alunos surdos. Todavia, estudos recentes realizados por Quadros & Campello (2010) e Lacerda & Lodi (2009), indicam que propostas inclusivas de escolarização bilíngüe, na qual a LIBRAS e a Língua Portuguesa aparecem em diferentes momentos como línguas de instrução, podem acontecer de forma efetiva, desde que as escolas repensem a configuração dos seus espaços educativos.

Segundo Quadros & Campello (2010), vários aspectos precisam ser considerados durante o planejamento pedagógico e lingüístico da educação bilíngüe. As autoras ressaltam que a questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações dos professores e demais profissionais envolvidos com os alunos.

Lacerda & Lodi (2009) destacam que, para os alunos surdos, a proposta educacional bilíngüe tem, como principal fundamento, a utilização da LIBRAS como base lingüística (primeira língua ou L1) para o ensino da Língua Portuguesa (segunda língua ou L2) na modalidade escrita. Desta maneira, dizem, os alunos surdos podem aumentar as possibilidades de acesso aos demais conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula.

Os trabalhos desenvolvidos por estas pesquisadoras nos ajudam a compreender a forma como foi estruturada a proposta de escolarização para alunos surdos na Escola Santa Rita, pois, ao analisar novamente a distribuição dos tempos existentes no projeto, percebemos que o momento das aulas em turmas separadas (TS) foi constituído pelas disciplinas de Português, Inglês, Literatura e LIBRAS.

Ao contemplar estas disciplinas dentro do espaço de atendimento educacional especializado em turmas separadas, a organização do projeto demonstrou que a apropriação destas diferentes línguas demandava a realização de um trabalho específico, sob orientação de profissionais especializados para seu ensino. Neste sentido, foram contratados uma professora ouvinte bilíngüe proficiente em LIBRAS, para trabalhar com as disciplinas de Português, Inglês e Literatura para os alunos surdos, e um professor surdo, habilitado para trabalhar com a disciplina de LIBRAS para alunos surdos e ouvintes.

De acordo com Santos e Gurgel (2009), a figura destes profissionais nos ambientes escolares passa a ser exigida oficialmente em nosso país a partir do decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), o qual trata do direito das pessoas surdas a terem uma educação bilíngüe e do acesso às informações por intermédio da LIBRAS. Além disso, a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) reforça, também, em suas diretrizes, que a presença destes profissionais é fundamental para uma proposta de escolarização de surdos ser realizada.

Segundo Quadros & Campello (2010), com a criação destes ambientes diferenciados e com o trabalho de profissionais especializados, tanto a Língua Portuguesa quanto a LIBRAS passam a ser ensinadas de diferentes formas para surdos e ouvintes, ou seja, como L1 e como L2, com metodologias de ensino adequadas a estes fins.

Diante destes elementos, gostaria de destacar que a dinâmica de trabalho existente no momento do atendimento educacional especializado, realizado em turmas separadas (TS), trouxe a exigência de que eu, como pesquisador, buscasse mais esclarecimentos sobre as atividades desenvolvidas pelos professores responsáveis por estas disciplinas, pois a presença destes profissionais em espaços educacionais diferenciados ainda é muito recente, o que indica a necessidade de se intensificar o debate sobre os objetivos, os papéis, os modos de atuação, etc., destes professores em sala de aula.

A seguir, se identifica, nas narrativas dos professores responsáveis pelas disciplinas de LIBRAS e Português, alguns elementos que, conforme eles, justificam a manutenção dos espaços separados para o ensino destas disciplinas no projeto de inclusão desenvolvido na escola Santa Rita.

A disciplina de LIBRAS era diferente para surdos e para os ouvintes, para os surdos eu ensinava a gramática, enfim era língua natural deles, para os ouvintes era uma disciplina com conteúdo diferenciado, com a aprendizagem de sinais básicos da LIBRAS (BRUNO, professor de LIBRAS). [grifos meus]

*Como ensinar Português para os surdos como ensinamos para os ouvintes? É diferente, porque para os surdos o Português é a segunda língua, né? A professora de Português dos alunos ouvintes está trabalhando com uma primeira língua para esses alunos, a **aula flui mais rápido, tem mais diálogo na sala de aula** (BIANCA, professora de Português proficiente em LIBRAS). [grifos meus]*

Os relatos dos professores se alinham aos trabalhos apresentados por Quadros & Campello (2010) e Lacerda & Lodi (2009), pois ambos estão cientes de que o ensino destas disciplinas deve ser feito com metodologias diferenciadas, levando em consideração tanto as especificidades das línguas Portuguesa e LIBRAS, pois estas apresentam, em suas estruturas, diversas características que as diferenciam, como também as singularidades apresentadas pelos alunos surdos e ouvintes na apropriação destas diferentes línguas.

A declaração do professor Bruno chama a atenção para o fato de que os conteúdos da disciplina de LIBRAS para os alunos surdos eram diferentes dos conteúdos previstos para a turma dos alunos ouvintes. Ao analisarmos o texto organizador do projeto (anexo A), percebemos que os objetivos propostos eram diferenciados porque, com o intuito de difundir a LIBRAS no ambiente escolar, no momento em que a aula era ministrada para os alunos ouvintes, os conteúdos trabalhados procuravam ensinar formas de comunicação a partir de sinais básicos usados no dia-a-dia. Esta diferenciação parece ser freqüente no ensino das línguas em geral, pois respeita o fato de que, para que haja a construção de conhecimento em uma nova língua, é essencial que sejam inseridos, paulatinamente, elementos novos e desafiadores, mantendo, contudo, a conexão com aqueles aspectos pelos quais o aluno já se apropriou nesta nova língua. Enquanto isso, para os alunos surdos, o objetivo era propiciar o aprofundamento no estudo dessa disciplina, envolvendo, por exemplo, questões relativas ao desenvolvimento da gramática e da aprendizagem e do uso de novos sinais dentro do contexto escolar.

Quanto à disciplina de Português, se observa a preocupação da professora Bianca, centrada no fato do dever da garantia aos alunos surdos o direito de ter a LIBRAS como língua de instrução para a aprendizagem desta disciplina. Assim, conforme Bianca, a aula poderia ter maior fluidez, como acontece na sala de aula com a professora de Português para alunos ouvintes.

Outro aspecto que merece uma análise mais detalhada nestas narrativas, em conjunto com o texto organizador do projeto, diz respeito ao planejamento pedagógico e à distribuição da carga horária estruturada para estas disciplinas. É notável que a LIBRAS e a Língua Portuguesa como L1 e L2 para surdos, e como L2 e L1 para ouvintes não possuem os mesmos espaços no cotidiano da escola.

Esta constituição pedagógica demonstra a idéia de que, pelo fato dos alunos surdos conviverem, na sua maioria, em ambientes onde a língua majoritária é o Português – família e local de trabalho, por exemplo -, é necessário que a carga horária disponibilizada para aprendizagem desta língua seja maior, porque, dessa maneira, é facilitada a circulação desses sujeitos por esses espaços.

Silvestre (2010) aponta que, atualmente, com o uso da *internet* e das variadas *interfaces* de comunicação, o domínio da língua escrita para os alunos surdos é imprescindível não só para o acesso à cultura, mas também para o relacionamento interpessoal e social.

Abaixo, temos o relato da professora Bianca, que descreve como era realizado o planejamento de suas atividades durante as aulas de Português para os alunos surdos:

Na disciplina de Português eu trabalhava muito em conjunto com a professora dos alunos ouvintes, pois nesse momento as turmas eram separadas, mas nós sabíamos o que cada uma estava trabalhando, nós trocávamos materiais. Isso fazia com que os alunos surdos não se sentissem excluídos, porque quando chegavam novamente na sala de aula para trabalhar com os colegas ouvintes percebiam que eles haviam trabalhado também a mesma matéria. A forma de passar o conteúdo é que era diferente, sem a presença do intérprete (BIANCA, professora de Português proficiente em LIBRAS).

Destaca-se, nesse depoimento, a maneira como era realizado o trabalho compartilhado entre as duas professoras responsáveis pela disciplina de Português. Apesar de utilizarem metodologias de ensino diferenciadas devido às singularidades dos seus alunos e aos objetivos propostos pela disciplina – L1 para ouvintes e L2 para surdos –, as professoras procuravam trabalhar concomitantemente os mesmos conteúdos previstos no currículo.

Outro aspecto a ser ressaltado é a preocupação da professora em explicar para os alunos quais os objetivos do trabalho realizado em turmas separadas. Ela demonstra estar ciente de que estas questões devem ser esclarecidas com a turma, afinal, podem influenciar negativamente no desenvolvimento do trabalho e na auto-estima dos alunos surdos.

A seguir, podemos identificar, na narrativa da intérprete Marina, elementos que podem explicar a atitude da professora Bianca frente aos desafios encontrados no momento das aulas em turmas separadas na escola Santa Rita:

Os alunos no começo do ano letivo questionaram, queriam entender o motivo de estarem separados dos colegas ouvintes (MARINA, intérprete de língua de sinais).

O seu relato parece indicar que, num primeiro momento, os alunos não perceberam que os espaços de aula em turmas separadas foram pensados com o intuito de valorizar as suas “singularidades”, trabalhando com a LIBRAS como língua de instrução e como L1 e o Português na modalidade escrita como L2. Acredito que este questionamento tenha emergido pelo fato de que, se eles estavam freqüentando uma escola inclusiva, supunha que deveriam estar o tempo todo junto dos colegas ouvintes. Por que, então, estudar em turmas separadas desses colegas?

O trabalho realizado por Quadros e Campello (2010) nos ajuda a entender que este espaço bilíngüe é complexo, e que as relações de pertencimento precisam ser vivenciadas pelos alunos cotidianamente. Segundo as autoras, a escola que se propõe a executar uma proposta de educação bilíngüe, ao redesenhar seus espaços escolares, deverá considerar essa complexidade na sua rotina diária, promovendo atividades que envolvam toda a comunidade escolar.

O relatório produzido pelo NEE/SMED (2009) mostra que, durante o ano letivo de 2008, havia uma sistemática de encontros relativos às discussões que envolviam todo o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola. Dentre as atividades realizadas, destaco que, ao longo desse ano, ocorreram: 13 reuniões entre equipe diretiva, professores e profissionais especialistas em educação de surdos; três conselhos de classe participativos, com a presença de familiares e alunos. e, por sua vez, duas visitas dos alunos do último ano do ensino fundamental da Escola Especial para surdos.

Neste sentido, convém analisar as narrativas dos professores responsáveis pelas aulas em turmas separadas (TS), que tratam sobre a dinâmica de trabalho realizada na Escola Santa Rita durante o ano letivo de 2008:

Naquela época o trabalho entusiasmou a gente, todos os professores sabiam que tinham suporte, assessoria, formação, várias coisas. Tinha um calendário de formação na escola, e dentro desta programação sempre

tinha alguma coisa na área da inclusão ou da área da educação de surdos (BIANCA, professora de Português proficiente em LIBRAS).

Eu lembro que no primeiro ano, no início do projeto eu estava muito animado e motivado, depois isso mudou um pouco, principalmente por causa do tempo, os alunos não tinham como assimilar aquele conhecimento num curto período de tempo (BRUNO, professor de LIBRAS).

Estes depoimentos indicam que a percepção destes professores quanto à pluralidade de ações do apoio oferecido à comunidade escolar durante o ano letivo de 2008 era alvo de uma apreciação positiva, pois, tanto o professor Bruno, quanto a professora Bianca se mostram entusiasmados e motivados pela dinâmica do processo de inclusão que estavam acontecendo na escola no início daquele ano. Vale destacar a opinião destes profissionais, porque ambos são especialistas em educação de surdos, com experiência de trabalho em espaços que, conforme elementos trazidos anteriormente, defendem a idéia de que a escolarização desses alunos deve acontecer somente em escolas especiais.

Contudo, é preciso ressaltar que o professor Bruno, mesmo reconhecendo a variabilidade do apoio dado aos alunos e professores participantes do projeto, progressivamente percebe que o tempo dedicado à disciplina de LIBRAS era insuficiente para desenvolver seus conteúdos.

Por meio desse cenário, o trabalho de Quadros e Campello (2010) nos auxilia a entender que as políticas lingüísticas plurais – envolvendo a LIBRAS e o Português – se instauram sempre com tensão entre aqueles que definem os encaminhamentos e os desejos dos próprios surdos. No entanto, as autoras realçam que, por meio de negociações, será possível pensar em uma escola inclusiva bilíngüe para surdos.

Sob esta ótica, o relatório produzido pelas assessoras do Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação (NEE/SMED, 2009), nos indica que este movimento de negociação defendido por Quadros e Campello estava presente entre os participantes do projeto, já que a demanda por mais espaço para a disciplina de LIBRAS esteve na pauta de diversas reuniões entre professores, equipe diretiva da escola e as assessoras do Núcleo de Educação Especial. Frente a esses desdobramentos, as considerações finais deste documento apontaram para a necessidade de reorganizar a proposta curricular para o ensino desta disciplina nas novas turmas que tivessem alunos surdos matriculados a partir do ano letivo de 2009.

Como se percebe, os elementos destacados até o presente momento dão sinais que a escola parava para pensar sobre o processo, de modo a envolver todos os seus segmentos, a fim de colaborar com seu planejamento, reflexão, debate, compartilhamento e avaliação. Nestas reuniões, se trazia à tona os problemas e as dificuldades presentes no cotidiano escolar, para que se pudesse, coletivamente, superá-los, usando o conhecimento acerca dessa nova realidade que se colocava presente na dinâmica de funcionamento da escola.

Acredito que estas ações tenham ajudado a construir pontos de conexão entre o trabalho realizado no momento em que as aulas aconteciam em turmas separadas, com o que era desenvolvido durante as aulas em turmas mistas, aproximando os profissionais especialistas em educação de surdos dos alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Na narrativa da aluna Dilma há elementos que demonstram alguns efeitos destas possíveis conexões:

Eu achava muito interessante a aula de Libras. Quando o professor Bruno dava aula, nós tínhamos o nosso espaço de Libras. [...] também tinha as aulas de Português, isso tudo facilitava muito a nossa comunicação com os colegas ouvintes. Alguns aprenderam Libras, outros não, com esses a gente tinha uma comunicação mais com a escrita (DILMA, aluna surda).

Neste relato, se destaca a percepção da aluna quanto aos objetivos do momento das aulas em turmas separadas. Diferentemente da atitude questionadora do início do ano letivo, Dilma, no momento da entrevista, parece estar ciente de que, além de ser um espaço que valorizava a sua singularidade de aluna surda, com a presença de um professor especializado para a aprendizagem da LIBRAS, este momento em separado também colaborava para ampliar a aprendizagem da outra língua (neste caso, o Português), que, na modalidade escrita, também era utilizado para auxiliar sua comunicação com os colegas ouvintes. Estes fatos parecem indicar a existência do estímulo para a construção de dinâmicas compartilhadas de comunicação, ainda que rudimentares, que tornassem os alunos menos dependentes do trabalho dos intérpretes, pois estes, mesmo desempenhando um importante papel no processo de inclusão, não poderiam estar presentes em todos os lugares da escola.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as alternativas de escolarização para alunos surdos, se torna necessário reconhecer que a utilização de variados recursos de comunicação tende a favorecer as trocas, ainda que o uso da LIBRAS possa ser

destacado no que se refere a um aprofundamento conceitual. Tais questões emergem na fala de Bruno, professor surdo responsável pela disciplina de LIBRAS:

*A minha experiência como aluno de escola regular foi bem diferente, **eu não posso comparar**, eu tinha conhecimento da língua, **eu tive um processo de aprendizagem completamente diferente**, o grupo de alunos da Escola Santa Rita era diferente, ele era mais demorado, faltava conhecimento geral do próprio grupo ao qual eles pertenciam. Os alunos tinham a experiência de conviver só com alunos surdos (BRUNO, professor de LIBRAS). [grifos meus]*

Ao dizer “*eu não posso comparar [...], eu tive um processo de aprendizagem completamente diferente [...]*”, o professor Bruno evoca, necessariamente, uma dimensão comparativa entre sua experiência de aluno surdo oralizado, o qual tem a capacidade de realizar leitura labial, que freqüentou diferentes espaços educacionais e que conhece a Língua Portuguesa, com a experiência do grupo de alunos surdos da Escola Santa Rita, que foram, na sua maioria, escolarizados em escolas especiais para surdos.

Nota-se que o professor Bruno, ao confrontar sua trajetória escolar com a de seus alunos surdos, permite a identificação de um tom crítico sobre o seu nível de conhecimento lingüístico e quanto à precária experiência de conviver com ouvintes dos seus alunos.

A análise das questões relativas a este item permite questionar o posicionamento dos autores que defendem a educação de alunos surdos exclusivamente em espaços especializados. Como se pode observar, os efeitos de uma proposta de escolarização bilíngüe, que valoriza as singularidades lingüísticas dos alunos e que propicia o conhecimento e a aprendizagem de diferentes formas de comunicação parecem sugerir a existência de vantagens associadas a esta experiência relativa à escolarização de surdos.

6.2.3 Atendimento educacional especializado: momento do atendimento na sala de recursos multifuncional (S.R.M.)

Conforme o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado”, elaborado pelo MEC/SEESP (2006),

A sala de recursos multifuncional é o espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais³³, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (p. 13).

Sendo assim, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, apontam que o trabalho realizado neste espaço deve ser feito por um professor especializado³⁴, que comprove ter concluído curso de pós-graduação ou cursos de formação continuada nas áreas específicas de Educação Especial.

Em relação à função do professor atuante na sala de recursos, Tezzari (2010) faz a seguinte observação:

A ação prevista para o profissional que atua nesse espaço é ampla e complexa, envolvendo não apenas o atendimento específico com o aluno, mas também a articulação com a ação pedagógica na sala de aula, assessoria e formação aos professores do ensino comum, a construção de uma parceria com as famílias e interlocução com outras instituições e serviços, como de saúde, trabalho e ação social (p. 6).

Como vimos anteriormente, a partir do decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), o professor especializado responsável pelo atendimento para os alunos com surdez deve ser bilíngüe, ou seja, proficiente em LIBRAS e Português.

De acordo com Martins (2010), somente um professor habilitado com estas formações poderá efetivamente colaborar com o desenvolvimento do conhecimento dos alunos surdos freqüentadores desse espaço. Na visão da autora, o profissional com esse perfil – fluente em LIBRAS e em Português – terá condições de conversar com os alunos, de responder aos inúmeros questionamentos que cotidianamente ocorrem em sala de aula, etc.

Partindo, então, do princípio que este profissional deve estar presente nas redes de ensino onde existam alunos surdos matriculados, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lançou, em 2010 (MEC/SEESP, 2010), um plano de trabalho para o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez. De acordo com este material, o atendimento deve ser realizado na sala de recursos multifuncional em um período adicional de horas diárias de estudo, distribuído em três momentos didáticos pedagógicos diferentes:

1) Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS: Este momento tem

³³ A publicação da Nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define, como público-alvo para esses atendimentos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2008, p.14)

³⁴ Ver artigo nº 18, parágrafos 2º e 3º da resolução nº 02 do CNE/CEB 2001.

como objetivo fornecer a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum. Trata-se de um trabalho complementar, desenvolvido pelo professor responsável pela sala de recursos multifuncional em parceria com os professores das diferentes disciplinas que constituem o currículo;

2)Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS: no qual os alunos com surdez devem ter aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição dos parâmetros que a estruturam;

3)Atendimento Educacional Especializado da Língua Portuguesa: neste momento, são trabalhadas as especificidades dessa língua como L2 na modalidade escrita.

É perceptível que o plano de trabalho realizado na sala de recursos multifuncional elaborado pelo MEC/SEESP (2010) apresenta pontos que o aproximam, como também elementos que o distanciam, do que foi proposto no projeto de inclusão realizado pelo NEE/SMED em Gravataí no ano letivo de 2008.

De acordo com o texto orientador do projeto, este espaço foi instalado na Escola Santa Rita sob a responsabilidade de uma professora³⁵ ouvinte bilíngüe especialista em Português e proficiente em LIBRAS, e tinha como principal finalidade realizar ações pedagógicas específicas para os alunos surdos participantes da proposta de inclusão no Ensino Médio, tais como: mediar o processo de aquisição de conhecimento, adotando a LIBRAS como modalidade de comunicação, e trabalhar o Português escrito como segunda língua (NEE/SMED, 2007).

Nota-se que estas ações realizadas pela Escola Santa Rita vão ao encontro de dois momentos didático-pedagógicos propostos pelo plano de trabalho elaborado pelo (MEC/SEESP, 2010) – Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS e o Atendimento Educacional Especializado da Língua Portuguesa. No entanto, ao se analisar novamente a tabela 07, descrita anteriormente, se percebe que este espaço era disponibilizado aos alunos surdos apenas duas vezes na semana - segundas e quartas feiras, das 17h às 19h, perfazendo um total de quatro horas semanais.

Acredito que este espaço reduzido de atendimento na sala de recursos multifuncional pode ter sido estruturado pelos gestores tendo como base dois

³⁵ Vale lembrar que esta profissional é a mesma professora responsável pelas disciplinas de Português, Inglês e Literatura para os alunos surdos no momento em que as aulas eram realizadas em turmas separadas.

aspectos importantes: o primeiro se refere ao reconhecimento de que, como é um projeto de Ensino Médio noturno, a maior parte dos alunos está inserida no mercado de trabalho e, conseqüentemente, não teriam tempo de freqüentar este espaço mais vezes durante a semana; o segundo ponto está diretamente ligado ao primeiro, pois, estando cientes de que os alunos não teriam como freqüentar o atendimento no turno inverso, os gestores inseriram na grade curricular da turma na qual os alunos surdos estavam matriculados as disciplinas de LIBRAS, Português, Inglês e Literatura em momentos separados dos ouvintes.

Segundo a profissional responsável pela sala de recursos, a dinâmica de trabalho, durante o ano letivo de 2008, apresentava as seguintes características:

Os alunos que freqüentavam esse espaço chegavam mais cedo e sabiam que eu estaria lá à disposição deles. Normalmente eles vinham estudar alguma coisa, e o que acontecia naquela época que era muito legal, era que alguns professores me passavam a matéria antes de passar para a turma, então os alunos copiavam o conteúdo comigo para já terem uma noção do que seria dado na sala de aula, assim eles conseguiam acompanhar melhor a aula no momento do trabalho com o intérprete (BIANCA, professora responsável pela S.R.M.).

Como se pode observar, o relato da professora Bianca nos dá pistas de que a sala de recursos multifuncional, na escola Santa Rita, foi se constituindo como um espaço que passou a dar suporte tanto para os alunos surdos, como também para professores da sala de aula comum e intérpretes de língua de sinais. O apoio dado aos diferentes participantes do projeto centrava, principalmente, no estudo, na pesquisa e na aprendizagem dos sinais relativos aos termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento – Geografia, Biologia, Física, por exemplo. De acordo com o material produzido pelo (MEC/SEESP, 2010), a criação e organização desses termos em LIBRAS, além de possibilitar a ampliação das competências lingüísticas da pessoa com surdez em LIBRAS e em Língua Portuguesa, podem gerar novas convenções em glossários e dicionários de LIBRAS.

Diante dessas informações, procurei destacar, a seguir, os relatos das intérpretes sobre o trabalho realizado na sala de recursos multifuncional:

A Bianca ficava ali para ajudar os alunos que estavam com dificuldades em qualquer disciplina. Então ela fazia um papel de apoio, de reforço! O que foi muito bom! Talvez o horário que foi disponibilizado pra isso não teria sido o mais adequado. Isto porque naquele ano, todos os alunos surdos estavam inseridos no mercado de trabalho, então eles precisavam sair mais cedo do serviço para ir naquele horário e isso nem todos conseguiam (MARINA, intérprete de língua de sinais).

Naquele momento eu acho que o trabalho foi satisfatório porque, eles tinham apoio. Apesar de que, a sala de recursos muitas vezes não funcionava como sala de recursos, ela funcionou mais como um laboratório de aprendizagem, pois, o que não dava certo na sala de aula, o professor encaminhava para sala de recursos e eu acredito que este não era o objetivo daquele espaço. Até porque, por exemplo: como é que eu vou dar uma aula específica de física se eu, não tenho nenhuma noção desta disciplina? (CLÁUDIA, intérprete de língua de sinais).

Uma dificuldade relacionada ao trabalho do intérprete é desconhecer os sinais de termos específicos de algumas disciplinas. Então, naquele tempo tinha um atendimento, um apoio da sala de recursos nesse sentido (JÚLIA, intérprete de língua de sinais).

Gostaria de destacar que estas narrativas possuem pontos em comum quanto ao reconhecimento de que a sala de recursos multifuncional servia como um importante ponto de apoio para o processo de inclusão dos alunos surdos na escola Santa Rita. Contudo, há de se ressaltar que, apesar de apreciarem positivamente o trabalho realizado neste espaço, as intérpretes sinalizam alguns elementos que devem ser merecedores da nossa atenção.

A intérprete Marina focaliza sua preocupação para os alunos que, por estarem trabalhando, não podiam freqüentar o espaço da sala de recursos, já que ele era disponibilizado apenas no horário vespertino. Como se pode constatar no item anterior, para as disciplinas que envolviam o ensino de línguas – Português, LIBRAS, Inglês e Literatura, a solução encontrada pelos gestores, no sentido de garantir o atendimento educacional especializado, foi as inserir na grade curricular no turno da noite. No caso do atendimento na sala de recursos multifuncional, o disponibilizar em horário diferente ao horário previsto para as do turno da noite, evidenciou que nem todos os alunos puderam usufruir deste espaço.

As críticas da intérprete Cláudia se direcionam para o planejamento das atividades, que, muitas vezes, não consideravam a formação do professor responsável pelo atendimento naquele espaço. De acordo com esta intérprete, como um profissional que é habilitado para trabalhar com o Português e com a LIBRAS conseguirá desenvolver os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento? Cláudia se mostra preocupada, pois havia momentos em que a responsabilidade de ensinar conteúdos das diferentes disciplinas recaía sobre o professor da sala de recursos e isto, em sua opinião, não era o objetivo daquele espaço.

Ao contrário de suas colegas, a intérprete Júlia demonstra que o trabalho de pesquisa e aprendizagem de novos sinais realizado na sala de recursos, além de dar suporte para os alunos surdos, potencializa também o seu trabalho como

intérprete no momento em que as aulas são realizadas em turma mista. Ao reconhecer que uma das maiores dificuldades de sua função é o desconhecimento dos termos técnicos utilizados para o ensino das diferentes disciplinas, Júlia nos ajuda a entender um pouco mais sobre a complexidade da função exercida pelas intérpretes que trabalham no contexto escolar.

Na continuidade da análise do trabalho realizado na sala de recursos multifuncional, gostaria de destacar, também, alguns elementos que nos indicam o funcionamento da articulação entre a profissional responsável pelos atendimentos e os professores da sala de aula comum.

No início deste item, a professora Bianca – responsável pelo atendimento na sala de recursos -, relata que alguns professores lhe passavam pontos específicos dos conteúdos curriculares para que ela explicasse para os alunos determinados conceitos que seriam trabalhados posteriormente em sala de aula – no momento das aulas em turma mista.

Contrariando esta dinâmica de trabalho, a professora Maria Clara, responsável pela disciplina de Matemática, demonstra que existem outras formas de se realizar um trabalho compartilhado entre os profissionais da sala de recursos e da sala de aula comum:

Naquela época, eu vinha algumas vezes cerca de quarenta minutos mais cedo para o colégio e me colocava à disposição para esses alunos. A gente trabalhava na sala de recursos junto com a professora responsável, isso eu fiz muitas vezes fora do meu horário de aula (MARIA CLARA, professora de Matemática).

Encontram-se, nesta narrativa, elementos que nos mostram, mais uma vez, como a escola precisa “desarrumar-se” para poder atender os alunos com surdez. Nota-se que a professora Maria Clara, além de colocar-se à disposição dos alunos fora do “seu” horário e da “sua” sala de aula, procurava realizar o “seu” trabalho de maneira compartilhada com a professora responsável pela sala de recursos. As atitudes desta professora nos levam a pensar em novas possibilidades para os direcionamentos das ações realizadas durante o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncional.

Para finalizar, acredito que estas ações contribuem para a reflexão sobre os direcionamentos da política de atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais para pessoas surdas. Convém dizer que esse espaço, apesar de possuir diretrizes específicas referendadas pelo MEC, tem assumido contornos

diferenciados a depender dos contextos, e como se pode observar, a proposta de escolarização na Escola Santa Rita, em Gravataí, exemplifica esta realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a finalização do texto, lembro que o título desta dissertação - “Inclusão, Surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado”- foi o escolhido, porque gostaria de comunicar aos leitores que esta investigação procura ampliar as reflexões sobre a variabilidade de opções pedagógicas que podem ser disponibilizadas para os alunos surdos no ensino comum. Neste sentido, este trabalho desenvolvido durante o mestrado busca descrever e analisar o atendimento educacional especializado oferecido a esses alunos, considerando as diferentes alternativas desse dispositivo pedagógico de apoio.

Cabe ressaltar que a reunião destes três assuntos – inclusão, surdez e Ensino Médio - é pouco freqüente nas investigações ligadas à Educação Especial. A essas três temáticas reunidas se soma, também, um elemento adicional, que é a presença de um projeto de escolarização inclusiva para alunos surdos implantado em uma escola municipal de Ensino Médio.

Como apresentado ao longo deste texto, minha história relativa a esse projeto não se restringiu à condição de pesquisador, pois, durante ano letivo de 2008, atuei como professor responsável pela disciplina de Educação Física. Ao aceitar este desafio, assumia que meu conhecimento de Libras e sobre os demais assuntos relativos à surdez eram incipientes, não dando o aporte necessário para a realização de um bom trabalho. Então, busquei na literatura específica o que havia de produção científica que pudesse ampliar meu conhecimento sobre o campo de escolarização de sujeitos surdos. Nestas pesquisas, constatei que havia um predomínio de produções em um campo que atualmente é designado como “estudos surdos”. Porém, os resultados encontrados nas buscas relativas a esse campo se mostravam dissonantes com os eixos organizadores do projeto que estava sendo implantado em Gravataí. Cabe ressaltar que, nesses estudos, se faz presente o posicionamento de que a escola inclusiva não supre o direito dos alunos surdos a terem uma educação de qualidade, em um ambiente social e lingüístico favorável, e que respeite as suas singularidades.

Diante deste contexto divergente, as gestoras responsáveis pela implantação do projeto indicaram leituras as quais mostravam outras possibilidades no que tange

à escolarização de surdos. Nestas produções, encontrei materiais que me ajudaram a entender melhor tanto a polarização de idéias existente na temática relativa à surdez, como também a dinâmica do processo que estava sendo implantado na Escola Municipal de Ensino Médio Santa Rita em Gravataí.

Neste momento, gostaria de enfatizar que a referência temporal específica para o projeto que é objeto de discussão ao longo desta dissertação é o ano letivo de 2008. Neste período, era interessante analisar o movimento que constituiu a implantação do projeto na escola. As reuniões de formação organizadas pelas assessoras do NEE/SMED, com diferentes profissionais especialistas em educação de surdos, provocaram uma série de “desarrumações” no cotidiano da escola.

Diante desses acontecimentos, percebia que era necessário um aprofundamento sobre a constituição de serviços de apoio aos alunos surdos inseridos no ensino comum, como também uma análise do movimento político institucional que ocorria na Rede Municipal de Ensino, permitindo a implantação deste projeto.

O estudo foi desenvolvido com base em ações da abordagem qualitativa de investigação. Assim, os dados do presente trabalho foram coletados com a utilização dos seguintes instrumentos metodológicos: observação participante, análise de documentos e entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa alunos, professores, gestores e profissionais especialistas em educação de surdos.

Diante do objetivo citado anteriormente, organizei o trabalho de investigação a partir de três questões norteadoras:

- Como se constituiu o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos e que profissionais estavam habilitados a prestar esse serviço durante o ano letivo de 2008?
- Quais eram os objetivos desse serviço de apoio, como era feito o seu planejamento e que ações o caracterizavam?
- Considerando a oferta de Atendimento Educacional Especializado de forma múltipla, com ações variadas, quais são os efeitos e os possíveis beneficiários desse trabalho?

Acredito que a implantação deste conjunto variado de ações possibilitou que a escola realizasse um movimento de reorganização, procurando outras alternativas, criando novos espaços, implantando novas práticas, intensificando e qualificando as formações de seus professores e funcionários, possibilitando que, para além dos

surdos, toda a comunidade escolar envolvida com a proposta se beneficiasse de um projeto dessa natureza.

Diante de todo esse movimento, o projeto implantado na Escola Santa Rita teve como objetivo principal proporcionar um ambiente lingüístico adequado à educação de surdos no ensino médio, dando condições de acesso aos saberes escolares através da LIBRAS, e assim, a partir dessa diferença, reconhecer e garantir o direito desses alunos à educação.

Ressalto que, para o bom andamento da proposta, foram organizadas algumas providências técnico-administrativas, dentre as quais podemos destacar: a criação de uma turma mista com alunos surdos e ouvintes, a contratação de duas intérpretes, de dois professores surdos para a disciplina de LIBRAS, de uma professora ouvinte, bilíngüe, especialista em Português, responsável pelas disciplinas de Português, Inglês e Literatura, a também contratação de um professor de Educação Física, e a implantação de uma sala de recursos multifuncional.

Na leitura do texto que apresenta o projeto, se observa que, para colocar em prática essa proposta educativa, foram idealizados três momentos didático-pedagógicos diferentes: 1) Momento das aulas em turma mista (TM), com alunos surdos e ouvintes compartilhando os mesmos espaços educativos com o apoio de intérpretes; 2) Momento das aulas em turmas separadas (TS), com professores especialistas proficientes em LIBRAS para as disciplinas de Português, Inglês, Literatura e LIBRAS; 3) Momento do atendimento na sala de recursos multifuncional (SRM). Com esta organização, o projeto procurou oferecer Atendimento Educacional Especializado em todos os espaços freqüentados pelos alunos surdos dentro da escola.

No que se refere à análise da implantação dessas diferentes formas de Atendimento Educacional Especializado, destaco que o primeiro momento a ser lembrado diz respeito ao trabalho realizado em turma mista (TM). Pode se observar que esse era o espaço de encontro entre professores, alunos surdos e ouvintes, no qual compartilhavam os mesmos ambientes educativos. Neste momento, as interações entre esses sujeitos pareciam ser mais efetivas, pois provocavam um interessante movimento de “desarrumação” na lógica tradicional de organização da escola. Era neste espaço que a escola se encontrava com aquele aluno diferente, na sala de aula, era nesse momento que o professor do ensino comum, ao lado da intérprete, percebia que teria que repensar a sua prática.

Como podemos observar ao longo das entrevistas, a maior parte dos entrevistados - alunos, professores e gestores – além de terem percebido muitas mudanças, consideraram o papel do intérprete dentro desse espaço favorecedor para a efetivação destas transformações. Poderíamos considerar como um dos possíveis elementos justificadores desta apreciação positiva por parte dos entrevistados em relação ao trabalho das intérpretes o fato de que estes profissionais tinham uma trajetória consistente, do ponto de vista da formação acadêmica e profissional no campo da escolarização de surdos. Tais elementos podem ter contribuído para a realização de um trabalho que, no contexto de sala de aula, não se restringia apenas à tarefa de traduzir conteúdos, mas também de favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos surdos com professores e colegas ouvintes.

O segundo momento a ser analisado se refere à oferta do atendimento educacional especializado realizado em turmas separadas (TS). Este espaço foi pensado para as disciplinas de Português, Inglês, Literatura e LIBRAS, demonstrando o reconhecimento de que os alunos surdos e ouvintes tinham necessidades de apropriações lingüísticas diferenciadas, as quais demandavam a realização de um trabalho específico, sob orientação de profissionais especializados – professor surdo de LIBRAS e professora ouvinte bilíngüe especialista em Português e LIBRAS. A constituição deste espaço no projeto é o que o diferencia de todos os outros estudos que encontrei na literatura, pois, através desta configuração – espaços de turmas mistas concomitantes com espaços de turmas separadas - foi possível iniciar a construção de pontos de conexão entre a perspectiva que defende que a escolarização de surdos deve ocorrer em escolas especiais, com a perspectiva da escolarização inclusiva, aquela que evidencia a crença de que a educação destes alunos pode acontecer em espaços compartilhados com alunos ouvintes em uma escola comum.

O terceiro momento que destaco é o do atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncional (SRM). Este suporte era disponibilizado aos alunos surdos duas vezes por semana, em horário vespertino – das 17h às 19h. A profissional contratada para atuar neste espaço era a mesma professora ouvinte bilíngüe especialista em Português e proficiente em LIBRAS, responsável pelas disciplinas de Português, Inglês e Literatura para os alunos surdos, no momento em que as aulas eram realizadas em turmas separadas. Pude observar que sua função

na sala de recursos era focada, principalmente, no estudo, na pesquisa e na aprendizagem dos sinais relativos aos termos técnico-científicos das diferentes áreas do conhecimento, adotando a LIBRAS como a língua de instrução e o Português escrito como segunda língua.

No entanto, apesar da relevância deste espaço para a dinâmica do projeto, o horário destinado ao atendimento dos alunos não era o mais adequado, pois havia a necessidade de atender a demanda de um público de jovens alunos surdos já inseridos no mercado trabalho, e que, por isso, não podiam freqüentar este espaço durante o dia. Esse fato possibilitou a reflexão sobre os possíveis lugares de atuação da profissional responsável por esses atendimentos para além do espaço reservado à sala de recursos, ao realizar atividades compartilhadas com os professores da sala de aula comum.

Diante desses dados, percebemos que a proposta de escolarização inclusiva realizada em Gravataí apresenta indícios do reconhecimento de que a escolarização compartilhada entre surdos e ouvintes demanda um conjunto de apoios variados porque existem características diferenciadas entre esses sujeitos. Nesta perspectiva, diferentemente da proposta sistematizada pelo MEC/SEESP (2010), que prioriza uma escola de tempo integral para os alunos surdos, com atendimento educacional especializado ofertado diariamente no turno inverso, a proposta de escolarização inclusiva implantada na Escola Santa Rita, possibilitou o atendimento educacional especializado em todos os momentos didáticos pedagógicos freqüentados pelos alunos surdos no turno da noite. Como foi possível observar, o ensino de algumas disciplinas ocorria em momentos separados dos ouvintes, no entanto, é importante destacar que o projeto priorizou em sua organização os espaços compartilhados de educação, com professores e alunos - surdos e ouvintes dividindo os mesmos espaços educativos.

Acredito que esta prioridade possibilitou o confronto entre as diferentes concepções que polarizam o debate no campo da escolarização de surdos, e me fez procurar indícios de possibilidades de construção de um novo olhar sobre esta questão, rompendo com os preconceitos já previamente estabelecidos, nos quais, segundo Santana (2007), parece caber aos surdos, familiares, pesquisadores, leitores, etc., somente uma escolha: *“ou você está do nosso lado ou está contra, ou você é cúmplice ou você é crítico.”* De um lado está a diferença, especificada na “cultura surda”, na identidade caracterizada pela língua de sinais, no convívio com

colegas surdos na escola de surdos e, de outro, a deficiência, a “cultura ouvinte”, a escola inclusiva, a tentativa de normalização por meio de próteses auditivas, o convívio com familiares e amigos ouvintes.

Diante disso, as ações realizadas para ampliar o atendimento aos alunos surdos incluídos na Escola Santa Rita demonstravam que a proposta era vista pelos gestores municipais como um investimento que qualificava a Rede de Ensino em todas as suas instâncias, pois gerava a necessidade da contratação de novos profissionais e a capacitação dos que já se encontravam na escola.

O momento histórico vivenciado por Gravataí durante a discussão, elaboração e implantação da proposta inclusiva de escolarização de surdos coincide com o processo de reflexão, construção e implantação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), que, em suas diretrizes, apontam quais são os profissionais especialistas em educação de surdos que devem estar nas escolas regulares a fim de auxiliarem o processo de escolarização desses alunos.

No contexto da presente investigação, seis profissionais especialistas em educação de surdos atuaram na Escola Santa Rita, muitos foram os relatos que demonstraram a percepção destes sobre a proposta de escolarização que eles estavam ajudando a construir. No entanto, neste momento de finalização da escrita deste trabalho, gostaria de destacar as narrativas de duas profissionais:

Dentro da minha experiência de trabalho em escola especial para surdos, eu não acreditava muito na possibilidade de alunos surdos se beneficiarem dentro da proposta inclusiva na rede regular. Esta era a opinião que eu tinha até 2008, pois, na medida em que o trabalho se desenvolveu lá na Escola Santa Rita eu comecei a ver que é possível sim, basta todas as pessoas envolvidas estarem dispostas, e naquele ano ocorreu isso (MARINA, intérprete de língua de sinais).

A minha vida toda eu trabalhei em escola especial, eu fui para a Escola Santa Rita com resistências. Mas achei que foi muito bom, foi muito gratificante o que aconteceu. Eu comecei a acreditar na inclusão, mas para que a proposta de certo tem que ter uma estrutura que apóie os alunos e professores (BIANCA, professora de português proficiente em LIBRAS e responsável pela S.R.M.).

É interessante observar que a potência destas narrativas está centrada no fato de que a experiência de ter participado de uma proposta de escolarização inclusiva para alunos surdos, possibilitou a mudança de perspectiva destas profissionais. Vale lembrar que, as mesmas atuam há mais de vinte anos em

espaços especializados de educação para surdos e que, historicamente, sempre foram contrárias às políticas inclusivas.

Tal mudança pode ter sido influenciada pelo reconhecimento de que os alunos surdos possuíam necessidades lingüísticas diferentes e que, por essa razão, precisavam ser atendidos também por diferentes profissionais, em alguns momentos separadamente e, em outros momentos juntos com seus colegas ouvintes. Assim, o projeto de inclusão indicou que a convivência e a experiência de participar de grupos onde existe o desafio da Língua Portuguesa, da LIBRAS, e de outras formas de comunicação pode ser rica para os alunos surdos, para os alunos ouvintes, e para os demais integrantes da comunidade escolar.

Para finalizar, considero que o conhecimento de propostas educacionais inclusivas, com complexidade organizacional que atenda às diferentes especificidades dos alunos surdos, deva ser gerador de novas pesquisas, de diferentes análises, e de constantes questionamentos, com o objetivo de contribuir com a perspectiva de que a escola comum, ao repensar e redimensionar suas práticas, deve ser a melhor opção para a educação de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Revista Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília. Vol. 04, nº 1 (jan/jun. 2008), p.18-32.
- BAPTISTA, C. R. **Educação Inclusiva**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. 2002.
- BATESON, Gregory. **Una Unidad Sagrada: paso ulteriores hacia una ecologia de la mente**. Barcelona: Gedisa, 1999.
- BATESON, Gregory . **El Temor de Los Angeles**. Barcelona: Gedisa, 1994.
- BATESON, Gregory. **Metadilogos**. Lisboa: Gradiva, 1989.
- BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986.
- BECKER, HOWARD S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BORGES, A. R. **Com a Palavra os Surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2008c.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência, sua Integração Social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde**. Brasília, 1989. Disponível em: <<http://www.fadep.rs.gov.br/legislacao>> Acesso em: 8 out. 2008.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 8 out. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2004-2005**. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão: abordagem bilíngüe na escolarização de pessoas com surdez**. Fascículo IV, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Série Atualidades Pedagógicas - Educação Especial**: deficiência auditiva. Brasília, 1997.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

BUENO, José Geraldo. Educação Inclusiva e Escolarização dos Surdos. **Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p. 37-42, 2001.

BUTUGAN, O. et al. Diagnóstico Precoce da Deficiência Auditiva no Primeiro Ano de Vida de Crianças com Alto Risco através de Audiometria de Tronco Cerebral. **Revista Pediatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 115-122, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CECATTO, S. B. et al. Análise das Principais Etiologias de Deficiência Auditiva na Escola Especial "Anne Sullivan". **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 69, n. 2, mar./abr., 2003. Disponível em: <www.scielo.br/scielo> Acesso em: 25 jul. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201>> Acesso em: 05 ago. 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar de Pessoas com Surdez: uma proposta inclusiva**. 2007. 122f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa. In: _____. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A Inclusão do Aluno com Deficiência Auditiva na Classe Regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007. p. 97-115.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do centro de Educação, v.24, p. 1-7, 2004.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.feneisrs.com.br>>. Acesso em: 20 mai. 2008.

FERNANDES, A. C. **A Cidade Esparramada**: considerações sobre a produção do espaço urbano-industrial em Gravataí - Região Metropolitana de Porto Alegre (RS). Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Geociências, UFRGS, Porto Alegre, 2008. [182 f.]

FILHO, D. C. **Análise Do Processo De Inclusão De Alunos Surdos No Ensino Médio Numa Escola Pública Da Cidade De Londrina**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Londrina, 2010.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo. **Dados Estatísticos sobre a Economia de Gravataí**. 2ª edição, p. 11, 2004. Disponível em: <<http://www.gravatai.gov.br>> Acesso em: 05 maio 2009.

GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Dados sobre Seleção de Monitores para Trabalhar na Rede Municipal de Ensino**. Disponível em: <<http://www.gravatai.gov.br>> Acesso em: 24 de set. 2010.

GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Educação Especial. **Projeto de Inclusão de Surdos no Ensino Médio**: relatório de atividades, jan. 2009.

GRAVATAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Revista Geração**. Diretrizes da Educação: criando o Sistema Municipal de Ensino, n° 03, p. 12-13, mar./2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2000**. Brasília, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Registro Civil de Nascimentos**: ano 2008. Brasília, 2008.

JANNUZZI, G. S. M. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século vinte e um. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F.; A Escola Inclusiva para Surdos: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: **27º Reunião Anual da ANPED**. Anais, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>> Acesso em: 11 set. 2009.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A Difícil Tarefa de Promover uma Inclusão Escolar Bilíngüe para Alunos Surdos. In: **30º Reunião Anual da ANPED**. Anais, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho/gt15-2962--int.pdf>> Acesso em 13 out. 2009.

LACERDA, C. B. F. Intérprete de Libras em Atuação na Educação Infantil e no Ennino Fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F. Um Pouco da História das Diferentes Abordagens na Educação dos Surdos. **Cadernos CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 12 nov. 2008.

LACERDA, C. B. F.; Lodi, A. C. B. Ensino-aprendizagem do Português como Segunda Língua: um desafio a ser enfrentado. In: _____ (orgs.) **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua de sinais e língua portuguesa nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 143-160.

LEBEDEFF, T. A Educação dos Surdos na Região do Planalto Médio Riograndense – uma problematização das condições lingüísticas e de escolarização. In: **33º Reunião Anual da ANPED**. Anais, 2010. Disponível em: <[HTTP://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT15-5951--Int.pdf](http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT15-5951--Int.pdf)> Acesso em 10 dez. 2010.

LOPES, M. C.; GUEDES, B. S. A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul: delineando as primeiras análises. In: **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. Rio de Janeiro, nº 29, p. 21-31, jan/jun 2008.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. Inclusão de Alunos Surdos na Escola Regular: aspectos lingüísticos e pedagógicos. In: **32º Reunião Anual da ANPED**. Anais, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos/trabalho/gt15-5731--int.pdf>> Acesso em: 25 out. 2009

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

MARTINS, M. A. L. **Relação Professor Surdo / Alunos Surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngües e suas problematizações**. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba UNIMEP: Piracicaba/SP, 2010.

MENDONÇA, C. L. **Diagnóstico Precoce na Deficiência Auditiva**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão curso de especialização em Fonoaudiologia Clínica, Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, Recife; 1999.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, L. C.; TAVARES, T. M. O Aluno com Necessidades Educacionais Especiais do Ensino Médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 191-203.

MOUSSALLE, M. M.; RANGEL, M. I.; BAÚ, A.; WIEDERKEHR, L.; STANGLER, S.; GOMES, N. H.; MOUSSALLE, S. Prevenção e Abordagem do Uso de Drogas Ototóxicas. **Acta Méd. (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 1, 1997.

OLIVEIRA, D. M.; KLEIN, M. A Situação de Escolarização de Alunos Surdos na Região Sul do Rio Grande do Sul. In: XVII Congresso de iniciação científica e X Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. **Anais**. Pelotas, nov./2008, p. 01-04.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. Surdez Infantil. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 68, n. 3, maio de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 16 jun. 2009

PARVING, A. As Deficiências Auditivas na Infância - epidemiologia e etiologia. **Anais Nestlé**, São Paulo, v. 50, p. 13-17, 1995.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PFEIFER, P. V. **Pensando a Integração Social dos Sujeitos Surdos: uma análise sobre a escolha da modalidade lingüística pela família**. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. Uma Investigação sobre o Processo de Interpretação em Língua de Sinais. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 160-188.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; Campello, A. R. S. A Constituição Política, Social e Cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 15-47.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

REILY, Lucia Helena. Depoimentos de Alunos Surdos sobre o Cotidiano Escolar na Linguagem do Vídeo. In: **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas. n. 11, p. 55-63, nov. 2001.

REILY, L. H. Representações de Deficiência em Pinturas de Temática Religiosa: questões metodológicas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006, p. 341-359.

REILY, L. O Papel da Igreja nos Primórdios da Educação dos Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago., 2007.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**: Aspectos e implicações neurolingüísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, L. F.; Gurgel T. M. A. O Instrutor Surdo em uma Escola Inclusiva Bilíngüe. In: Lacerda, C. B. F.; Lodi, A. C. B. (orgs.) **Uma Escola, Duas Línguas**: letramento em língua de sinais e língua portuguesa nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 51-64.

SANTOS, M. F. C.; LIMA, M. C. M. P.; ROSSI, T. R. F. Surdez: Diagnóstico Audiológico. In: **Cidadania, Surdez e Linguagem**: desafios e realidades. SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SANTOS, K. S. **Os contornos da escola: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de Surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G.; **Ouvindo o Silêncio**: educação, linguagem e surdez. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, L. P. A.; QUEIROS, F.; LIMA, I.; Fatores Etiológicos da Deficiência Auditiva em Crianças e Adolescentes de um Centro de Referência APADA em Salvador/BA. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, São Paulo, v. 72, n. 1, jan./fev., 2006. Disponível em: <[http:// www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)> Acesso em: 13 jun. 2009.

SILVESTRE, N. Novas Perspectivas da Inclusão Social da Pessoa Surda desde os Primeiros Anos de Vida. In: **Inclusão**: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v. 5, n. 2 (jul/dez) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, p. 8-18.

SILVESTRE, N. Educação e Aquisição da Linguagem Oral por Parte de Alunos Surdos. In: Arantes, V. A. (org.). **Educação de Surdos**: pontos e contrapontos. Coleção Pontos e Contrapontos São Paulo: Summus, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A Localização Política da Educação Bilíngüe para Surdos. In: _____ (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a. p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a partir dos Significados da Normalidade. In: **Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre. v.24. n.02, jul/dez 1999b, p. 15-30.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. **Entrevistas concedidas pelos professores, alunos e funcionários da Escola Municipal de Ensino Médio Santa Rita**. Gravataí, set./out., 2010.

SOARES, M. A. L. et al. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados - Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOFIATO, Cássia G. **O Desafio da Representação Pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

TEZZARI, M. L. Atendimento Educacional Especializado em Sala De Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In: **I Seminário de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul**. UFRGS Porto Alegre, 2010, p. 1-18.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZMITROWICZ, W.; NETO, G. A. **Infra-Estrutura Urbana São Paulo**: Texto Técnico da Escola Politécnica da USP, Departamento de Engenharia de Construção Civil, EPUSP, São Paulo, 1997.

ANEXOS

ANEXO A – Proposta de Implantação de Acessibilidade para Surdos ao Ensino Médio, no Município de Gravataí



**PREFEITURA
DE GRAVATAÍ**
Cidade da Qualidade

SMED
Secretaria Municipal
de Educação

Av. Ely Corrêa, 675 - Parque dos Anjos
CEP 94197-130 Gravataí - RS
Fone: (51) 4001.3333 / 4001.3316 - Fax: 4001.3337
smed@gravatai.rs.gov.br
www.gravatai.rs.gov.br

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2007

PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DE ACESSIBILIDADE PARA SURDOS AO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE GRAVATAÍ.

Ao iniciarmos a proposição de implantação do Ensino Médio para surdos na EMEM Santa Rita, de acordo com a demanda da EMEES, que tem formado alunos surdos no Ensino Fundamental, se faz necessária uma argumentação inicial quanto a especificidade da surdez.

Desde muito que a educação de surdos tem sido motivo de pesquisas e questionamentos. A partir do século XVII, as questões didático-metodológicas tem sido tratadas de forma mais sistemática, particularmente na França, onde a partir da concepção iluminista todos os cidadãos têm de ser atendidos pelo Estado. Cabem nesta concepção os surdos, que desde Aristóteles pouco tinham de reconhecimento, já que estariam impedidos de construção de pensamento por não “falar”.

Conforme este filósofo “o pensamento não poderia se desenvolver sem a linguagem, e esta não se desenvolvia sem a fala.” (Feneis, 2005). Eram tidos como imbecis e portanto inaptos ao ensino, numa clara postura de exclusão dos espaços de educação formal.

Mas destes tempos até nossos dias alguns obstáculos foram superados. Passamos a pertencer a uma sociedade de “direitos” reconhecidos através das declarações universais, inclusive quanto às pessoas com deficiência.

A comunidade surda, após anos de submissão ao método oralista, que faz o surdo “falar”, inicia uma caminhada no sentido de retomar sua língua, a língua de sinais, que então estava banida dos espaços escolares, mas que se mantinha viva nas associações, nos encontros entre surdos, marcando assim a escola com mais esta atitude excludente, e determinando a visão clínico-terapêutica da surdez. A surdez era um defeito, uma falta, algo a ser corrigido ou curado em ambientes educacionais compensatórios.

Se lhes falta a audição então a recuperação da fala, em sessões exaustivas de repetição de sons articulados, mas sem sentido, sem significação, era o método vigente para sua educação, transformando a escola num local de intervenções clínicas, descaracterizando o caráter pedagógico da educação formal.

Anos se passaram e o fracasso na educação de surdos ficava cada vez mais evidente. Além disto, as pesquisas lingüísticas na área das línguas de sinais comprovavam que, como qualquer

outra língua, havia uma estrutura gramatical própria para esta modalidade, diferente das línguas orais, de natureza viso-gestual, não oral-auditiva. Nos colocam Quadros e Karnopp

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (Quadros e Karnopp, 2004).

Atualmente 44 países reconhecem a língua de sinais oficialmente, e os direitos lingüísticos dos surdos. Na Noruega os surdos frequentam as escolas dos ouvintes, mas com suporte de intérprete e instrutor surdo, assim como na França. Neste país existem classes de surdos nas escolas de ouvintes. Stumpf descreve "...a inclusão na escola é vivida em atividades planejadas para que os surdos possam participar: visitas, encontros com acompanhamento de intérpretes, aulas de artes, teatro, esportes, etc....", e continua "...na classe estão os artefatos tecnológicos necessários a uma abordagem visual do ensino." (Stumpf, 2005).

No Brasil a educação bilingüe para surdos encontra respaldo na Lei 10.436 de 2002, que reconhece a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, como língua oficial e que "constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil". No decreto 5626 de 2005, que regulamenta esta lei, está colocado claramente que as escolas regulares devem ter professor de LIBRAS, tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2, segunda língua, para as pessoas surdas, e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos, entre outras determinações.

O documento elaborado pela Comunidade Surda em 2005, "Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul", feito em conjunto pela FENEIS/FADERS/Secretaria Estadual de Educação e escolas de surdos, descreve as reivindicações da comunidade quanto às formas educacionais de atendimento, e salienta "incluir não é só estar em sala de aula". Para propor um ambiente lingüístico adequado ao aluno surdo, em escola de ensino regular, respeitando a educação bilingüe, bicultural desta comunidade, o documento detalha as opções:

- ◆ escolas especiais para surdos;
- ◆ escolas com classes especializadas para surdos. Turmas com LIBRAS e professor bilingüe;
- ◆ escolas-pólo, com turmas mistas de surdos e ouvintes e intérprete de LIBRAS, além de todo um suporte específico para atendimento aos profissionais que irão atuar com este grupo, a comunidade escolar e com as famílias, com o objetivo de difundir a LIBRAS, criando um ambiente lingüístico adequado ao desenvolvimento do aluno surdo incluído.

Voltemos ao documento elaborado pela Feneis

Como possibilidade de se construir a educação para crianças e para jovens surdos pensada pelo campo discursivo da educação, deve-se propor que se realize num ambiente que possibilite o seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico e emocional e social. Torna-se por isso fundamental que o acesso à informação seja feito através de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem restrições. Para isso propomos que se leve em consideração às questões pertinentes a política da diferença e que a educação de surdos seja pensada pelo viés da diferença lingüística e cultural. Pela compreensão de que não é possível utilizarmos duas línguas ao mesmo tempo em sala de aula, e que para os surdos o canal de compreensão e de apreender o conhecimento passa pelo canal visual, precisamos, portanto deslocar o olhar sobre as questões dos surdos culturais a fim de compreendermos a diferença. (FENEIS,2005).

Acrescentamos ainda, diferenciar a intervenção clínico-terapêutica da abordagem pedagógica. Voltar o olhar para o sujeito enquanto um ser sócio-histórico-cultural, cidadão, com direito a educação e a escola.

A partir destas considerações é que propomos o Ensino Médio para surdos na escola Santa Rita, no entendimento da surdez como diferença cultural, minoria lingüística, no modelo sócio-antropológico, considerando os direitos dos cidadãos e os direitos lingüísticos das comunidades, criando um espaço de educação efetiva e de qualidade.

Na inclusão ocorrem mudanças onde todas as pessoas ganham, não se sabe quem ganha mais. Exige rupturas no sistema para constituir-se uma nova organização na sociedade, pretendendo-se uma postura de reconhecimento das diferenças e vivência das alteridades, enriquecendo a vida de todos. A cultura do reconhecimento da diversidade deve ser tratada como um valor a ser construído na caminhada da sociedade. Na escola deve ser uma prática.

O espaço de educação escolar é essencialmente um espaço de formação no sentido do coletivo, de preparação da vida em sociedade, e para tanto deve insistir nos valores e regras criados pela cultura, orientar o sentido de coletividade, de regramento social, mas com o compartilhamento de vivências para a construção de um espaço solidário. Para além dos saberes escolares, a escola interage com o sujeito, e este com seus pares, resignificando o contexto e também nossas atitudes individuais.

A convivência entre jovens surdos e ouvintes é uma experiência de resignificação dos nossos conceitos de compartilhar vivências. No reconhecimento do outro eu resignifico minhas atitudes e concepções, gerando uma transformação no indivíduo, ser social e político que é.

Sendo assim propomos este modelo de Ensino Médio para surdos, incluídos em escola de ouvintes, mas com todo o aporte necessário para sua real instrução e formação, e de acordo com as propostas feitas por várias instâncias de atendimento desta comunidade, implementando uma escolarização de qualidade no município de Gravataí.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar ambiente lingüístico adequado à educação de surdos, no Ensino Médio, criando condições de acesso ao saber pedagógico através da LIBRAS, e assim, a partir da sua diferença reconhecer e garantir o direito de todos à educação, aos saberes escolares, de uma forma efetiva e qualificada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ◆ garantir acesso e condições didático-metodológicas para que o aluno surdo se aproprie dos saberes escolares;
- ◆ criar espaço de inclusão dos alunos surdos egressos da EMEES, na Escola Santa Rita, em turma mista de ouvintes e surdos, com a presença de professor-intérprete de LIBRAS;
- ◆ estudar e implantar adaptações curriculares necessárias de modo a assegurar a especificidade da educação *intercultural e bilíngüe* das comunidades surdas, proporcionando ao aluno surdo o acesso e permanência no sistema de ensino;
- ◆ desenvolver ações e estratégias visando o acompanhamento e a avaliação do processo de inclusão de surdos no Ensino Médio de Gravataí;
- ◆ desenvolver ações e estratégias visando a difusão da LIBRAS, através do atendimento aos alunos ouvintes, profissionais da escola e familiares, na sala multifuncional, inclusive fazendo o atendimento aos deficientes auditivos que freqüentam outras escolas da rede;
- ◆ trabalhar o português escrito como L2.

ESTRUTURA ESCOLAR

- ◆ turmas mistas de alunos ouvintes e surdos, com a presença de professor-intérprete de LIBRAS para fazer a intermediação lingüística entre os professores ouvintes das disciplinas, e os alunos surdos;
- ◆ instrutor surdo para trabalhar a LIBRAS, em conjunto com professor de LIBRAS bilíngüe;
- ◆ professor ouvinte bilíngüe para trabalhar a Língua Portuguesa escrita como L2, com o grupo de alunos surdos;
- ◆ assessoria do NEE no sentido de coordenar o processo de inclusão, e garantir a

qualidade do trabalho através de avaliações sistemáticas com o grupo de surdos, o grupo de alunos ouvintes, a equipe diretiva da escola Santa Rita, e os profissionais que atuarão em sala de aula;

SALA MULTIFUNCIONAL

Ações pedagógicas específicas serão desenvolvidas na sala multifuncional, entre elas:

- ◆ mediar o processo de aquisição de conhecimento adotando a LIBRAS como modalidade de comunicação;
- ◆ trabalhar o português escrito como L2, segunda língua;
- ◆ proporcionar aquisição de LIBRAS pela comunidade escolar;
- ◆ dar atendimento e apoio escolar a surdos e deficientes auditivos incluídos nas escolas da rede municipal de ensino.

PROVIDÊNCIAS TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS

- ◆ criação do cargo de intérprete de LIBRAS/Português;
- ◆ implementar turma mista de surdos e ouvintes, com professor-intérprete, em escola-pólo para o Ensino Médio;
- ◆ implementar equipe na unidade escolar, com a contratação de professor-intérprete de LIBRAS/Português, instrutor surdo de LIBRAS, professor bilíngüe LIBRAS/Português, professor bilíngüe de Língua Portuguesa escrita, assessoria sistemática do NEE;
- ◆ criação da sala multifuncional;
- ◆ estabelecer parcerias com entidades não-governamentais.

Neste processo de implementação da turma mista é fundamental a participação da comunidade escolar (alunos, pais e profissionais), assim como o debate com entidades representativas da comunidade surda a fim de qualificar o modelo proposto, de acordo com suas reivindicações para a educação de surdos.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚCLEO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Mestrando: Carlos Henrique Ramos Soares

Orientador: Professor Dr. Claudio Roberto Baptista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trata-se de termo relativo ao Projeto de Pesquisa: **Inclusão, Surdez e Ensino Médio: Perspectivas e Possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado**, que tem como objetivo descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado oferecido aos alunos surdos incluídos na Escola Municipal de Ensino Médio Santa Rita de Cássia, durante o ano letivo de 2008.

Solicita-se aos participantes a leitura, e, em caso de concordância, a assinatura deste “Termo” para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento deste estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Todas as informações obtidas durante a coleta de dados (entrevistas, conversas e observações) serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos deste projeto de pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização da entrevista.

Assinatura do (a) participante da
pesquisa

Carlos Henrique Ramos Soares

Porto Alegre, _____ de _____ de 2010.